

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CINTHIA CRISTINA DE OLIVEIRA MARTINS

ENTRE PROPOSTAS E REFORMAS:
Trajetórias e disputas na organização curricular do ensino de História
(1971-1987)

UBERLÂNDIA-MG

2016

CINTHIA CRISTINA DE OLIVEIRA MARTINS

ENTRE PROPOSTAS E REFORMAS:
Trajetórias e disputas na organização curricular do ensino de História
(1971-1987)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais.

UBERLÂNDIA-MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- M386e
2016
- Martins, Cinthia Cristina de Oliveira, 1991-
Entre propostas e reformas : trajetórias e disputas na organização curricular do ensino de História (1971-1987) / Cinthia Cristina de Oliveira Martins. - 2016.
116 f. : il.
- Orientador: Sérgio Paulo Morais.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em História.
Inclui bibliografia.
1. História - Teses. 2. História - Estudo e ensino - 1971-1987 - Teses. 3. Currículos - Mudança - Teses. 4. Ensino superior - Currículos Planejamento - Teses. 5. Ideologia e educação - Teses. I. Morais, Sérgio Paulo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CINTHIA CRISTINA DE OLIVEIRA MARTINS

ENTRE PROPOSTAS E REFORMAS:

Trajetórias e disputas na organização curricular do ensino de História (1971-1987)

Dissertação aprovada para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (MG), pela Banca Examinadora composta por:

Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais - UFU
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Dilma Andrade de Paula
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Paulo César Inácio
Universidade Federal de Goiás - UFG

Aos professores, estudantes e pesquisadores que, de diferentes formas, dedicam suas vidas e carreiras em prol da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me ajudado a alcançar mais essa vitória, por ter me concedido força nos momentos de fraqueza e inspiração nos momentos de dificuldades.

Ao meu orientador, professor Sérgio Paulo Morais, por ter acreditado nessa pesquisa desde o início, sempre ter acreditado na minha capacidade enquanto pesquisadora, e sempre ter me incentivado, nos momentos de fraqueza.

Aos meus pais, Sidinei Costa Martins e Sebastiana de Oliveira Martins, e à minha irmã, Ana Laura de Oliveira Martins, pelo amor, carinho e credulidade dedicados a mim, e por sempre estarem ao meu lado

À minha família, tios, tias, primos, primas, madrinhas e padrinho, afilhados, que não citarei nominalmente por ser muito numerosa, mas que foi muito importante na minha vida.

Ao meu namorado, Gabriel Tobias Ramos Duque, por sempre estar ao meu lado, disposto a me ouvir nos momentos de aflição, dar carinho nos momentos de tristeza, ser compreensivo com o longo tempo dedicado à pesquisa e à escrita, que faziam com que eu não lhe dedicasse a atenção que ele merecia.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História, que colaboraram muito para a minha formação enquanto historiadora, pesquisadora e pessoa.

Aos velhos amigos, que me acompanham ao longo da vida, sempre me dedicando carinho, respeito e atenção. E aos novos amigos, que fiz ao longo dos dois anos de mestrado, que foram companheiros de cerveja, de pesquisa, de aflição, de desespero e de alegrias e realizações.

Um agradecimento especial à professora Ilka Miglio de Mesquita que, mesmo sem me conhecer pessoal, me disponibilizou um importante material, de seu acervo pessoal.

Aos secretários do Programa de Pós-graduação em História, que sempre me atenderam pontualmente, dedicando atenção às minhas dúvidas e dificuldades.

À Linha de pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais, que me disponibilizou um espaço físico e um acervo de dissertações e teses que colaboraram bastante com este trabalho.

À biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica, que possui um imenso acervo de materiais para pesquisa, livros, revistas acadêmicas periódicas e espaço físico que, sem esses, não seria possível concluir este trabalho dissertativo.

Aos professores que participaram da banca de qualificação deste trabalho, professora Dilma Andrade de Paulo e professor Wenceslau Gonçalves Neto, que realizaram uma leitura muito atenta do texto apresentado, pontuaram questões muito importantes para a conclusão deste. Em síntese, eles colaboraram muito para que fosse possível concluir esta dissertação.

Aos professores da banca de defesa, professor Paulo César Inácio e professora Dilma Andrade de Paulo, por aceitarem prontamente participar deste momento tão importante na minha formação e vida.

À Capes, que me disponibilizou uma bolsa de estudos. E graças a esse auxílio financeiro foi possível dedicar integralmente meu tempo e esforços à pesquisa.

Não é preciso mais que o senso comum de um leigo para observar, a despeito do ceticismo historiográfico em moda, que as ciências sociais e a própria história precisam de “uma história que poderia explicar os modos pelos quais o sistema social do mundo moderno passou a existir, e que se esforçaria em dar sentido analítico a todas as sociedades, inclusive a nossa”. É preciso um esforço considerável por parte de um sofisticado intelecto, grande lucidez de espírito, para não falar de um bocado de leitura e coragem, para esboçar as formas em que tal história poderia ser construída [...]. (HOBSBAWM, 2006, p.185)

RESUMO

O ensino de História se consolidou como relevante objeto de debates e produções acadêmicas relacionadas aos cursos de graduação e pós-graduação, nas áreas de Educação e História. Todavia, esse ensino de história disseminado nas escolas de educação básica ao longo da segunda década do século XXI é fruto das discussões e escolhas feitas nos anos iniciais das décadas de 1970 e 1980. Por tal, afirmamos que, para conhecer criticamente o ensino escolar produzido atualmente, deve-se, primeiramente, compreender o processo de desenvolvimento do mesmo. Este trabalho dissertativo apresenta o ensino de História que se tinha no auge da ditadura civil/militar brasileira – início da década de 1970, evidenciando a importância dos conteúdos Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica para a organização do ensino, a partir dos preceitos ideológicos do governo. Evidencia a historicidade dos Estudos Sociais, e em que medida o projeto escola-novista se aproximava, e se distanciava, do modelo aplicado no governo militar. Enaltece algumas propostas de mudanças curriculares para o ensino de 1º, 2º e 3º graus, destacando as intencionalidades por detrás destas. Nesta conjuntura de propostas de mudanças educacionais, apresenta algumas formas de organização da categoria docente em prol de resistir às derrotas educacionais e trabalhistas, que resultariam da implantação destas. E neste momento, destaca a importância da Associação de Professores de História (ANPUH) na organização de formas de resistência e combate às mudanças propostas. E, ao avançar para o período de transição do regime civil-militar para o civil, em meados da década de 1980, destaca a Proposta de Reforma Curricular do Ensino de História, do sistema educacional paulista. Nesta conjuntura, problematiza qual foi a influência exercida pela imprensa, enquanto representante dos interesses convergentes de uma parcela conservadora da sociedade e do governo, no desqualificar dessa proposta, produzida por professores de 1º e 2º graus, que compunham a Equipe Técnica de História. A convergência deste debate resulta em compreender como que o currículo escolar consiste em um importante campo de disputas entre o governo, professores e sociedade.

Palavras chaves: Ensino de História; Currículo; Ideologia.

ABSTRACT

The history teaching has established itself as an important subject of debate and academic productions related to graduate and postgraduate programs in the areas of Education and History. However, this disseminated history teaching in elementary schools throughout the second decade of this century is the result of discussions and choices made in the early years of the 1970s and 1980s. For this, we affirm that to critically know the school education currently produced we should first understand the same development process.

This argumentative paper presents the teaching of history at the peak of the Brazilian civil/military dictatorship (beginning of the 1970s) emphasizing the importance of Social Studies and Moral and Civic Education contents for the organization of teaching from the ideological precepts of government. It shows the historicity of Social Studies and the extent to which the Novista-school project approaches and distanced itself from the model applied during the military government. We propose some curricular changes for teaching in the 1st, 2nd and 3rd levels, highlighting the intentions behind these.

At this juncture of educational change proposals we present some organization forms of the teaching category in favor of resisting the educational and labor losses that result from these deployment. And at that moment we emphasize the importance of History Teachers Association (ANPUH) in organizing forms of resistance and combat of the proposed changes. Reaching the transition from the civil-military to civilian regime, in the mid-1980s, knowing the proposal for curriculum reform of the history education in the São Paulo educational system, we discuss the press influence as representative of the converging interests of a society and government conservative segment, in disqualifying the proposal produced by teachers of 1st and 2nd levels, which composed the technical history staff.

The convergence of this debate results in understanding how the school curriculum consists of a major field of ideological disputes between government, teachers and society.

Keywords: History teaching; Curriculum; Ideology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 - Proposta politiza o currículo escolar – de 25 de julho de 1987.....	84
2 – Chopin acha “salutar” o debate – 30 de julho de 1987.....	90

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

APUH – Associação de Professores Universitários de História

ANPUH – Associação Nacional de História

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CFE – Conselho Federal de Educação

DE – Delegacia de Ensino

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PDS – Partido Democrático Social

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SE – Secretaria da Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO I	36
ESTUDOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: ENTRE O MOVIMENTO ‘ESCOLA-NOVISTA’ E O CURRÍCULO NA DITADURA CIVIL-MILITAR	36
1.1 Os pioneiros do Manifesto da Educação Nova e a primeira evidência dos estudos sociais no Brasil	39
1.2 A retomada do debate: os Estudos Sociais entre as décadas de 1950 e 1960	45
1.3 LDB DE 1971 e as transformações curriculares	54
CAPÍTULO II	67
INFLUÊNCIAS E INTERESSES DA IMPRENSA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PAULISTA DE 1986	67
2.1 Os jornais Folha de São Paulo e Estado de São Paulo e o deslegitimar da Proposta Curricular para o ensino de História	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
FONTES E BIBLIOGRAFIA	103

APRESENTAÇÃO

Para pensarmos qualquer questão relacionada ao ensino de história hoje em dia, é fundamental levar em conta o caminho traçado nos últimos vinte e cinco anos, pelo menos, em especial no Brasil. Pois consideramos que o processo que vivemos atualmente ainda é um desdobramento das primeiras discussões realizadas na década de 1980. Entendemos que as mesmas fundamentaram e também dão a diferença para aquilo que propomos atualmente, em especial quando pensamos a questão da possibilidade da produção do conhecimento na sala de aula.¹

O ensino de história se consolidou como relevante objeto de debates e produções acadêmicas relacionadas aos cursos de graduação e pós-graduação, nas áreas de Educação e História. Todavia, como nos evidencia a passagem que inicia este trabalho, extraída de um artigo escrito por Maria de Fátima da Cunha, o ensino de História disseminado nas escolas de educação básica ao longo da segunda década do século XXI é fruto das discussões e escolhas feitas nos anos iniciais das décadas de 1970 e 1980. Por tal, concordamos que, para analisar o ensino escolar produzido atualmente, deve-se, primeiramente, compreender o processo de desenvolvimento do mesmo.

Contudo, a temática “Ensino”, na qual o ensino de História está inserido, nem sempre foi considerada relevante para os pesquisadores universitários, adentrando de forma significativa nas agendas das produções acadêmicas apenas no início dos anos de 1970. Isso ocorreu porque até o final da década de 1960, o ensino era associado à área de formação, sendo essa desassociada das pesquisas.

Margarida Maria Dias de Oliveira, em sua tese, produziu um relevante trabalho que apresenta um panorama geral, porém esclarecedor, para evidenciar a consolidação do ensino de história como objeto para pesquisas acadêmicas. Baseado no supracitado trabalho, compreendemos o quanto a década de 1970 foi relevante para os trabalhos relacionados ao “Ensino”. Este período marcou o surgimento dos primeiros programas de pós-graduação do Brasil. Contudo, mesmo com o avanço referente ao espaço aberto nas universidades para as pesquisas direcionadas à temática, essas ainda eram restritas apenas à área da Educação. Momento em que é evidenciado o que compreendemos como hierarquização das temáticas, pois “[...] a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento [acadêmico]

¹ CUNHA, Maria de Fátima da. Apresentação. Dossiê: História e Ensino. Teorias e Metodologias. **Antítese** (UEL), Cidade, v. 3, n. 6, p. 669-672, jul-dez./2010.

foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre”²; ou seja, que não poderia ser trabalhada dentro dos programas de pós-graduação em História.

Baseando-nos, ainda, no trabalho de Oliveira, é perceptível a importância do início dos anos 1980 para os trabalhos acadêmicos relacionados ao ensino. Afirmamos isso tendo como referência o trabalho da supracitada historiadora, ao constatar que

foi, portanto, pós-década de 1970, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral³.

Esse avanço nos debates acadêmicos relacionados ao ensino foi resultado do contexto político e educacional da ditadura civil-militar⁴ brasileira. Pois o período de recessão política foi marcado por consideráveis transformações no currículo do 1º, 2º e 3º graus, que também refletiram na formação e trabalho dos professores.

Uma das mudanças mais sentidas pelos professores da área das humanidades consiste na consolidação, a partir da Lei de Diretrizes e Base⁵ de 1971, da matéria Estudos Sociais como disciplina escolar. O resultado disto seria que as demais matérias, como História e Geografia, passariam a ser componentes curriculares da disciplina Estudos Sociais, assim como OSPB e Educação Moral e Cívica.

Estas mudanças articuladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/71, e que seriam complementadas por leis e resoluções outras, influenciaram diretamente na constituição do ensino que seria trabalhado em sala de aula; na formação dos professores que iriam atuar na educação básica; na restrição da área de atuação dos profissionais docentes formados em cursos de área específica, ou seja, História ou Geografia. Até que, em 1980, foi redigido um projeto de resolução que propunha a extinção dos cursos superiores de licenciatura plena em história e geografia.

² OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. 2003. 180 f. Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. p. 39.

³ Ibid., p. 48.

⁴ LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Revista Serviço Social & Sociedade**. [online]. 2015, n.122, pp. 275-293.

⁵ BRASIL. Lei Nº 5.692/71, 1971.

A partir deste panorama de mudanças que não são originados totalmente na ditadura militar, mas que se intensificaram consideravelmente a partir da lei 5.692 de 1971, é perceptível um relevante campo de pesquisa para trabalhos que se dediquem a

[...] refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente⁶.

Esta conjuntura de intensos debates em torno da constituição do currículo escolar, das tentativas do governo de implantar consideráveis transformações educacionais embebidas de ideologias⁷, consiste no campo de partida para responder aos questionamentos levantados por este trabalho dissertativo.

A proposta desta dissertação consiste em compreender quais as perspectivas e intencionalidades que compunham o ensino idealizado pelo governo a partir da lei 5692/71, e como este se apresentou como um instrumento político do governo para formar os jovens estudantes a partir de interesses legitimados pelos militares que governavam o país no período, fortemente evidenciadas em disciplinas como Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica.

Contudo, complementar a este movimento de organização político em torno do currículo, foi possível visualizar uma organização política dos professores, que se colocaram contra as propostas curriculares governamentais, a partir da prática da categoria docente e da organização em torno de uma associação de professores de História.

Neste embate, encontramos dois meios de articulação e de expressão de ideias. Estado, a partir de reportagens difundidas por jornais de circulação nacional, agiu e encontrou guarita para desqualificar as reivindicações docentes, caracterizando-as como ideologização do

⁶ SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo v. 30, n. 60, p. 1-11, 2010. p. 13.

⁷ Por ideologia, utilizo o conceito de Marilena Chauí, que defini ideologia como “um ‘corpus’ de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais; [...] Como forma de exercício da dominação de classe, a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo auto-reconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Cf. CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação & Sociedade**, n. 5, p. 24-40, 1980. p. 24-25.

ensino em prol da doutrinação marxista. Os professores, por seu turno, reuniram-se em torno da ANPUH e expressaram suas ideias a partir da Revista Brasileira de História.

A Revista Brasileira de História (RBH) consiste em um periódico semestral, destinado à publicação de textos acadêmicos, direcionados a um público específico, composto por pesquisadores de História, e áreas afins. Esta consiste em uma das publicações oficiais da Associação Nacional dos de História – ANPUH, e disponível para consulta⁸ online¹⁰.

Todavia, para conhecer no que consiste a Revista Brasileira de História, achamos necessário apresentar, mesmo que brevemente, a Associação Nacional de História. A partir das respostas de algumas perguntas, como “Qual a origem desta associação?”, “Ela era destinada a que categoria de professores de História?”, Quais mudanças sofreu ao longo dos anos, até a data de criação da revista?”, é possível conhecer em qual contexto a Revista Brasileira de História foi idealizada. E também compreender qual a importância desta, na conjuntura de lutas dos docentes em parte da década de 1980.

A Associação dos Professores Universitários de História (APUH)¹¹ foi criada a partir do desejo de organizar uma “sociedade de docentes de História das universidades brasileiras”¹², apresentado em forma de moção pelo professor José Roberto do Amaral Lapa. Em “Marília-SP, por ocasião do Iº Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, promovido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituto isolado de ensino superior, no período de 15 a 20 de outubro de 1961”¹³, esta moção foi aprovada pelos professores presentes na ocasião.

A historiadora Ilka Miglio de Mesquita, em sua tese de doutoramento, apresenta uma importante discussão referente à história de fundação da ANPUH. Em relação ao projeto inicial da Associação de Professores universitários de História (APUH), ela afirma que este “elegeu como princípio básico promover o intercâmbio de idéias entre os seus associados,

⁸ Todo o acervo da Revista Brasileira de História está disponível para consulta no site <http://www.anpuh.org/revistabrasileira/public>.

¹⁰ Cf. <http://www5.usp.br/servicos/revista-brasileira-de-historia>. Acesso em: 17 jan. 2016.

¹¹ APUH consiste na sigla da primeira denominação delegada à Associação dos Professores Universitários de História. O nome foi modificado para Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) em 1971, por ocasião da elevação de seus status à associação de porte nacional. Para conhecer melhor a história da ANPUH, assim como as mudanças de sua denominação, consultar o trabalho de MESQUITA, Ilka Miglio. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008.

¹² CANABRAVA, Alice Piffer. A Associação Nacional dos Professores Universitários de História. **Revista Brasileira de História**, Cidade, v. 1, n.01, p.1-11, 1981. p. 1.

¹³ CANABRAVA, Alice Piffer, loc. cit.

exclusivamente composto de professores universitários, no sentido de realizar e auxiliar pesquisas históricas, irradiando suas atividades por todo o território nacional”¹⁴.

A estrutura normativa da associação foi pensada com bastante atenção, e garantiu uma organização estrutural rígida e bem delimitada, em relação à quais os profissionais que poderiam se associar, e em qual categoria interna cada um faria parte; e quais pessoas não teriam o direito de fazê-lo, restringindo-as a participar dos eventos enquanto acompanhante de sócios, ou meros ouvintes. Ilka de Mesquita nos evidencia quais eram as categorias de sócios, e os critérios para fazer parte de cada uma.

Como o próprio nome de seu registro de nascimento nos mostrou, a Associação de Professores Universitários de História fora criada com o propósito de congregar professores universitários, definidos em três categorias de associados: fundadores, efetivos e professores associados. Sendo que a primeira categoria, mantida até os dias atuais, é considerada para os professores universitários que participaram dos trabalhos do I Simpósio. A segunda categoria limitava-se aos professores universitários que publicaram algum trabalho original, de comprovado valor, no campo da História. Já a terceira categoria de sócios era destinada aos professores de História de ensino superior que desejassem ingressar na Associação, desde que a entrada fosse proposta por três sócios efetivos, aceita em reunião do Núcleo Regional e votada pela maioria dos sócios presentes. Em nenhum título, artigo ou parágrafo do primeiro Estatuto fora citado alguma referência ao ensino e à formação de professores de História voltados para outro nível de ensino, a não ser o superior.¹⁵

A passagem evidencia que essa associação científica era destinada, exclusivamente, para os docentes que atuavam em universidades, excluindo de estudantes e professores, atuantes em outros níveis de ensino, a possibilidade de associarem-se. Este princípio se manteve vigorando por mais de uma década, e evidenciava a “estreita vinculação da ANPUH com o ideário intelectual da Faculdade de Filosofia”¹⁶ da USP.

A justificativa de exclusão da possibilidade de associar-se de professores de 1º e 2º graus, e estudantes universitários, assim como apresentar trabalhos nos encontros da associação, era baseada neste ideário intelectual eurocêntrico, da Faculdade de Filosofia da USP. Pois, somente historiadores dedicados à pesquisa, possuiriam trabalhos de relevância, para ser compartilhado com dos demais colegas.

¹⁴ MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008. p. 64.

¹⁵ Ibid., p. 60.

¹⁶ Ibid., p. 63.

Quanto à questão formação de professores faz sentido compreender a ausência de qualquer menção nos Estatutos da Associação, pois como o professor da escola básica não era ainda considerado um produtor de conhecimentos ou pesquisador, não conferia a essa categoria fazer parte do corpo de associados e apresentar trabalhos nos Simpósios da Anpuh¹⁷.

Em síntese, essa exclusão dos professores era baseada na formação e, principalmente, em seu campo de trabalho. Elementos que já evidenciavam uma hierarquização da carreira dos professores, baseada no nível de atuação. A organização desta associação disseminava a ideia que os professores universitários desenvolviam trabalhos e pesquisas de suma importância para a categoria, sendo necessário compartilhá-los com os demais; contudo, os profissionais de 1º e 2º grau, não desenvolviam trabalhos de tamanha relevância, e por isso ficaram restritos a meros espectadores do trabalho dos demais.

Esse mesmo subjulgamento era feito com relação aos estudantes universitários. Concebia-se que os trabalhos desenvolvidos por eles ainda não possuíam relevância acadêmica suficiente para serem equiparados às pesquisas desenvolvidas por docentes. Por tal, “os alunos de graduação e pós-graduação poderiam participar dos simpósios da Anpuh como acompanhantes de seus mestres na apresentação de trabalhos ou como expectadores”¹⁸.

Fenelon caracteriza os professores da educação básica e os estudantes de graduação e pós-graduação como “segunda categoria de sócios”¹⁹, que “tinham o direito de assistir, observar, mas não podiam participar como sócios”²⁰, efetivamente.

A primeira proposta de mudança na APUH, que achamos ser relevante, consiste na incorporação do status de nacional, nesta associação. “A proposta de mudança de Sigla de Apuh para Anpuh foi registrada pela Professora Maria Regina Cunha Rodrigues Simões de Paula (FFLCH/USP)”²¹ em 1971. E como justificativa, afirmou que essa associação, naquele momento, já possuía visibilidade nacional, no cenário acadêmico da área de História. A partir

¹⁷ MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008. p. 64.

¹⁸ Ibid., p. 61.

¹⁹ MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 284.

²⁰ MESQUITA, Ilka Miglio, loc. cit.

²¹ MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008. p. 59.

daquele ano, passou-se a chamar Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Como Alice Canabrava sintetiza,

nascida simplesmente como Associação dos Professores Universitários de História (APUH), podia reivindicar para si, ao completar a primeira década, em 1971, no VIº Simpósio em Goiânia, a qualificação de “Nacional”, para referendar sua presença firmada em quase todo o território brasileiro²².

Mas a proposta de mudança do estatuto da associação mais polêmica, até o momento, foi apresentada na IX Simpósio Nacional da ANPUH, que ocorreu em Florianópolis/SC no ano de 1977. Este episódio consiste no “que poderia ser considerado o marco de mudança na visão da ANPUH: a discussão sobre a inclusão do professor da escola básica e dos alunos de pós-graduação como sócios”²³. A professora Déa Fenelon, que foi uma das autoras deste projeto, apresenta-nos em que este consistia.

Mas acho que o momento que mais me aproximei da Associação e começamos mesmo a discutir foi em 1977, no Simpósio foi em Santa Catarina. Pela primeira vez nós apresentamos... Nós, eu digo um grupo de pessoas que se encontrava nos Congressos da ANPUH, que discutia. Tinha professores de vários lugares. Lá e São Paulo tinha um grupo bom e nós apresentamos lá uma primeira proposta de incorporar os professores de primeiro e segundo graus, que naquele tempo era primeiro e segundo graus, à ANPUH com direito a voz e voto, como sócios.²⁴ (grifos nossos)

A partir das colocações de Déa Feenlon, conseguimos extrair elementos que evidenciam a importância do Simpósio de Florianópolis para a história da ANPUH; e indiretamente, para os debates referentes ao ensino de História. Pois, neste evento ocorreu o primeiro debate aberto em relação à possibilidade de elevação dos professores da educação básica à categoria de associados da associação acadêmica.

Contudo, a historiadora complementa esta fala evidenciando o porquê desta proposta não ter sido levada à votação no mesmo evento.

²² CANABRAVA, Alice Piffer. A Associação Nacional dos Professores Universitários de História. **Revista Brasileira de História**, Cidade, v. 1, n. 01, p. 01-11, 1981. p. 1.

²³ MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008. p. 66.

²⁴ MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 284.

E foi assim... Acho mesmo que foi fruto de nossa inexperiência. Todo mundo era muito novo e na verdade nós fomos vencidos pela burocracia, porque para modificar o estatuto da ANPUH tinha que ter publicado na convocação do Simpósio, em jornais de grande circulação, edital, dizendo que ia haver uma assembleia para modificar o estatuto. Então, na verdade, nós perdemos na burocracia.²⁵ (grifos nossos).

A burocracia interna da associação é apresentada, pela professora Fenelon, como o principal fator que impediu que a proposta de mudança da resolução fosse votada pelos associados, naquele momento. Contudo, Ilka de Mesquita apresenta-nos outro elemento, também muito relevante, que justifica essa primeira recusa do projeto de inserção dos professores de História de 1º e 2º à condição de associados:

Compreende-se que os sócios remanescentes daquele “I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior” no qual se deu a criação da Associação se viram feridos pelas mudanças propostas pelos novos sócios. Não conseguiam mais manter a tradição inicial de ser uma Anpuh no verdadeiro sentido da sigla: Associação Nacional dos Professores Universitários de História²⁶.

Fica evidente que a recusa, por parte dos professores que faziam parte da categoria “associados fundadores”²⁷, baseava-se em uma tentativa de manutenção do status original da associação que era destinada, exclusivamente, aos historiadores que atuavam como professores e pesquisadores. E, estes mesmos, não concebiam que professores não vinculados às universidades brasileiras poderiam se encaixar neste perfil.

Déa Ribeiro Fenelon, em entrevista, comentou a importância deste debate referente à incorporação dos professores da educação básica à ANPUH. Destacando que este providenciou espaço para uma discussão mais profunda, referente ao que era a associação, e quais eram as pretensões de seus associados. Em síntese, compreendemos que a professora quis evidenciar a seguinte questão: nós, associados, pretendemos manter essa estrutura tradicionalista e conservadora da associação, que hierarquiza os professores de história, a partir de seu nível de atuação?

²⁵ MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 284-285.

²⁶ MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008. p. 67-68.

²⁷ Ibid., p. 60.

Muito nesta base da reação de que não ia mais ser um espeço científico, de apresentação de trabalho, de conhecimento, porque vinha essa turma de professores... A incorporação dos professores de 1º e 2º graus à ANPUH é um traço, é um momento de divisão da vida da ANPUH porque forçou, não tenho dúvida, principalmente na Assembléia, uma discussão sobre o que era a Associação, o que é que a gente queria, porque os professores podiam vir assistir e não podiam apresentar trabalho, não podiam discutir os seus problemas²⁸ (grifos nossos).

Contudo, a notoriedade que a discussão da proposta de mudança do estatuto ganhou durante o IX Simpósio da ANPUH, deixou evidente que os “novos”²⁹ associados não concordavam com essa postura conservadora dos fundadores. Explicitando que “a ruptura com os antigos princípios básicos da Anpuh já se fazia necessária”³⁰. E este debate avançou até o próximo simpósio nacional da ANPUH, em 1979, quando foi organizada e realizada a votação da proposta de mudança da resolução, no que fazia referência às condições para ser associado:

A discussão foi grande, mas começaram a aparecer as reações contra a presença dos professores como sócios. E daí, na verdade, a assembleia que acabou votando e incorporando os professores foi em Niterói, em 1979, acho... Foi a seguinte, e foi feito tudo direitinho... E eu não fui... Eu não estava presente. Por problemas de saúde eu não pude ir. Em Niterói foi votada essa proposta³¹.

A votação foi favorável à mudança do texto da resolução, e à inclusão dos professores de 1º e 2º grau na categoria associados da ANPUH³². Essa vitória da proposta de alguns “novos” associados não consistiu em uma questão unicamente interna da associação,

²⁸ MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 284-285.

²⁹ O termo “novos” faz referência aos associados da ANPUH que não participaram da fundação da Associação. Esse conceito foi retirado do trabalho: MESQUITA, Ilka Miglio. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008.

³⁰ MESQUITA, Ilka Miglio. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008. p. 68.

³¹ MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 284-285.

³² Com relação ao debate referente à aceitação dos estudantes de graduação e pós-graduação à categoria associado da associação da ANPUH, também foi iniciado neste período que se discutiu a situação dos professores da educação básica. A professora Déa Ribeiro Fenelon apresenta-nos a justificativa desfavorável dos estudantes, que baseou a decisão final dos associados, que foi de negar a inclusão deles. “Daí começaram a discussão também de que os alunos podiam ser incorporados. Isso de certa maneira sempre fui contra porque se incorporar aluno ela deixa de ser uma Associação de acordo com as normas. [...] Nosso divisor era o licenciado e o bacharel em História”. Cf. MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 285-286.

mas avançou em direção à luta de combate ao conteúdo Estudos Sociais, garantindo mais notoriedade e força a este. Isso porque “é a partir do movimento de inclusão desses professores na Anpuh que a histórica luta contra os Estudos Sociais ganha fôlego”³³

Avancemos mais um pouco na história da ANPUH, até chegar ao momento de criação da Revista Brasileira de História³⁴. No ano de 1980, mais especificamente à “reunião na casa da Professora Alice Piffer Canabrava, então Presidente da Anpuh, no dia 08 de agosto”³⁵, foi apresentada a proposta de criação “de um periódico, como órgão oficial da Associação”³⁶.

Nesta reunião, discutiram-se os detalhes referentes à organização estrutural e editorial do periódico, como as formas de financiamento desse projeto, seu nome e os detalhes referentes ao lançamento da primeira edição. Na ocasião, após consultar “uma lista de nomes sugeridos para o título da publicação escolheu-se Revista Brasileira de História”³⁷. Raquel Glezer, que participou das discussões, apresenta-nos as decisões referentes à composição editorial:

No decorrer do debate sobre o periódico discutiu-se a parte prática da edição, a saber: de uma lista de nomes sugeridos para título da publicação, escolheu-se **Revista Brasileira de História**, órgão da ANPUH; com periodicidade de dois números anuais, de cerca de 200 páginas. Quanto ao conteúdo, a publicação constará de três áreas: a – **artigos**, com número máximo de 20/25 páginas, sem clichês, ou com estes correndo por conta do autor, sendo 5/6 por número; b – **bibliografia**, cerca de 25 páginas por exemplo, com relação de obras publicadas sobre História em forma de listagem, noticiário sobre revistas internacionais, com índices de artigos e, posteriormente, resenhas; c – **noticiário**, cerca de 25 páginas com informações sobre Núcleos Regionais, Encontros Regionais, Encontros de História nacionais e internacionais e

³³ MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008. p. 71.

³⁴ Para conhecer mais detalhadamente o processo de criação da Revista Brasileira de História, consultar os trabalhos: MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008; CANABRAVA, Alice Piffer. A Associação Nacional dos Professores Universitários de História. **Revista Brasileira de História**, Cidade, v. 1, n. 01, p. 01-11, 1981; GLEZER, Raquel. A Fundação da Revista. **Revista Brasileira de História**, Cidade, v. 1, p. 129-130, 1981.

³⁵ MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008. p. 83.

³⁶ GLEZER, Raquel. A Fundação da Revista. **Revista Brasileira de História**, Cidade, n. 1, v. 1, p. 129-130, 1981. p. 129.

³⁷ Ibid., p. 130.

comunicados sobre outras associações; o preço para sócios inclui-se na anuidade, para não sócios a ser resolvido posteriormente³⁸.

E, a partir desta reunião, concretizou-se o surgimento da Revista Brasileira de História. Que, como Alice Canabrava definiu no texto de abertura da publicação, consistiu em “um periódico destinado a um público especializado”³⁹, composto por historiadores, ou pesquisadores de áreas afins, interessados em desenvolver pesquisas relacionadas à historiografia.

A apresentação e lançamento oficial do primeiro número da RBH ficaram marcados para serem feitos no XI Simpósio Nacional da ANPUH, que ocorreu em julho de 1981, na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba. Ocasão da comemoração da segunda década de criação da Associação Nacional de Professores de História.

A pesquisa que apresentamos representará, em suma, um embate de posições, na qual o ensino é disputado por um Estado autoritário, professores e por outros segmentos da Sociedade Civil. Contudo, quando a predominância da hegemonia desse Estado é colocada em risco em detrimento da organização dos professores por reivindicações em prol de uma educação diferente, o primeiro utiliza seus instrumentos para deslegitimar socialmente a classe docente.

Este “embate” foi por nós acompanhados entre 1971 a 1987, período que se inicia inserido no contexto político da ditadura civil-militar brasileira, mas avança até o processo de redemocratização política. Este consiste também em um importante recorte porque os debates em torno do currículo evidenciam claramente a luta ideológica na organização do ensino. O ano de 1971 foi escolhido como recorte inicial por ser o ano de promulgação da lei 6.692, que consiste no texto denominado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O findar do recorte temporal no ano de 1987 se justifica por ser o ano em que é possível localizar os últimos textos jornalísticos que deslegitimavam a organização dos professores e detrimento de um ensino diferente, pelo menos daqueles utilizados como fontes neste trabalho.

Saviani legitima a produção de trabalhos historiográficos que têm como intenção problematizar as lutas que compõem o currículo de algum período da história da educação brasileira. Pois este debate é muito importante para o conhecimento dos estudantes dos cursos de formação de professores, e de toda a sociedade, que o ensino encontrado no presente é

³⁸ Ibid., p. 129.

³⁹ CANABRAVA, Alice Piffer. A Associação Nacional dos Professores Universitários de História. **Revista Brasileira de História**, Cidade, v. 1, n. 1, p. 1-11, 1981. p. 9.

resultado de lutas e construções históricas, e não uma proposta natural e passiva apresentada pelo Ministério da Educação. Nas palavras de Saviani,

[...] O ofício dos historiadores é lembrar o que os outros esquecem. Talvez seja essa a principal coisa que a pesquisa histórico-educacional tem a nos dizer mesmo porque também os cursos de formação de educadores parecem se mover num “presente contínuo” em decorrência do esquecimento da história. Pelo trabalho historiográfico cabe-nos lembrar aos educadores e a toda a sociedade do país aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido: que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construção histórica. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos que nos precederam, nós, educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudar-lhes os rumos⁴⁰.

Para conhecer esta pesquisa e seus resultados, é preciso conhecer minha trajetória de formação, o caminho trilhado enquanto pesquisadora e quais fatores me induziram a escolher esta temática.

Meu interesse por trabalhar com o ensino de história não surgiu com o mestrado. Ao longo da graduação em história desenvolvi uma pesquisa que tinha como intenção investigar a apropriação dos meios midiáticos eletrônicos feita pelos professores de História do ensino fundamental II, e como estes equipamentos (televisão, computador, *datashow*) ou as informações vinculadas nestes (notícias, novelas, filmes) eram utilizadas como complementos às aulas; assim como investigar o porque da não utilização desses, quando esta não ocorresse. Este resultou na monografia de conclusão de curso, denominada “A RELAÇÃO ENTRE OS MEIOS MIDIÁTICOS DIGITAIS E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Pistas para (re)pensar o Ensino de História no século XXI”⁴¹.

Contudo, ao findar esta etapa, as minhas questões e indagações se reformularam. Percebi que este trabalho com a realidade contemporânea ao meu tempo não estava satisfazendo minhas inquietações. Pois, comecei a questionar a minha capacidade de realizar uma efetiva leitura e compreensão do momento. Por isso direcionei minha atenção a questões relacionadas à história do ensino de história. Ao ter contato com trabalhos da professora Déa

⁴⁰ SAVIANI, Demerval. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, v. 10, Especial, p. 147-167, 2008.

⁴¹ MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. 2000. 100 f. A relação entre os meios midiáticos digitais e a consciência histórica dos estudantes da educação básica: pistas para (re)pensar o ensino de história no século XXI. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

Fenelon⁴², fui acometida pelos problemas que organizam este trabalho dissertativo, pois os trabalhos da historiadora são instigantes a compreender melhor qual organização do ensino a que ela se referia.

No segundo ano do mestrado, tive a certeza em relação à importância social deste trabalho, porque no dia em 23.03.2015, o Deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF) apresentou Projeto de Lei nº 867/2015, que propõe Incluir “entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”^{43,44}. Em suma, o projeto de lei propõe combater a doutrinação política no ensino. Neste momento fico questionando-me em relação à que doutrinação este projeto de lei faz referência, pois a partir da apresentação dos resultados da pesquisa aqui evidenciada, é possível visualizar como que o currículo sempre foi um campo de disputas políticas. Esta lei consiste em mais uma forma de garantir a hegemonia ideológica dentro deste. Por isso não podemos nos esquecer das formas de resistência dos professores no passado.

Para concretizar este trabalho, propomos diálogo com autores que legitimam a importância do currículo enquanto campo de disputa entre os grupos dominantes social e politicamente. Beatriz Boclin Marques Dos Santos⁴⁵ produziu uma tese na qual, baseando seus estudos no trabalho desenvolvido por Ivon Goodson, legitima a importância de realizar pesquisas direcionadas a compreender “[...] a origem dos conhecimentos escolares escolhidos para compor o currículo de uma disciplina [...]”⁴⁶. Ou, como a própria autora nos diz,

[...] em outras palavras, uma análise que considere que a organização das disciplinas no currículo, assim como o conhecimento escolar selecionado para compor seus conteúdos, longe de apresentar uma imparcialidade na sua construção, configura-se como um terreno de lutas⁴⁷.

⁴² FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Cidade, v. 12, p. 1º Semestre, 2008, 23-35.

⁴³ Mais informações referentes ao projeto Escola sem Partido podem ser encontradas no site <http://www.escolasempartido.org/>

⁴⁴BRASILIA (DF). Projeto de lei nº 867/2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

⁴⁵ Beatriz Boclin Marques dos Santos é historiadora de formação. Contudo optou por prosseguir os estudos na área da Educação, fazendo mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴⁶ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. p. 11.

⁴⁷ Ibid., p. 38.

Ivor Goodson⁴⁸ consiste em um importante referencial teórico para esta pesquisa. Porque, no final da segunda metade do século XX, já evidenciava uma forte preocupação ao desenvolver trabalhos acadêmicos, com a intenção de aprofundar o estudo dos currículos escolares; contudo, sem realizar um direcionamento a disciplinas específicas, apenas utilizando algumas como exemplos. Ele é um dos criadores da perspectiva de trabalho dos “estudos históricos do currículo”⁴⁹, a qual não será a base teórica deste trabalho, como um todo; apenas farei referência a alguns pontos em concordância entre o trabalho desenvolvido pelo pesquisador, e este trabalho dissertativo.

Em suma, os dois trabalhos concordam que o currículo não é algo idealizado a partir de uma total neutralidade. Na verdade ele é resultado dos embates políticos, sociais e ideológicos em uma sociedade, prevalecendo o interesse do grupo hegemônico do momento. Goodson sintetiza muito bem ao afirmar que

[...] currículo não deveria estar centrada numa preocupação epistemológica com a verdade ou validade do conhecimento. Também não deveria tomar como eixo de análise as preocupações pedagógicas atuais (nem as passadas), assim como não deveria ser celebratória ou evolucionista. Também deveria tentar fugir da orientação tradicional da historiografia tradicional centrada nas ideias dos grandes educadores e pedagogos. Uma história do currículo tem que ser uma história *social* do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas⁵⁰.

O currículo educacional brasileiro passou por muitas, e profundas, transformações ao longo da história nacional. A intenção é debater algumas mudanças curriculares, inseridas no

⁴⁸ Beatriz, em sua tese, nos apresenta o autor. Em suas palavras: “Goodson nasceu na Inglaterra em 1943, em uma família da classe operária do subúrbio de Woodley em Reading. Apesar de sua origem em uma comunidade de trabalhadores, estudou em uma escola secundária tradicional de classe média. O contato com o currículo escolar clássico caracterizado por disciplinas como Latim, Grego, História Antiga, Literatura Inglesa etc. causou-lhe um estranhamento quanto à distância entre seu mundo real e a escola. Esse sentimento promoveu no jovem muitas reflexões sobre a educação, a escola e as distâncias entre o currículo e a vida real, levando-o mais tarde a estudar Educação. Antes disso, porém, formou-se em Economia pela Universidade de Londres. O interesse pelos estudos em educação ressurgiu a partir da leitura de um artigo de Basil Bernstein (sociólogo do conhecimento) em 1967, intitulado ‘Open schools, Open Society’”. SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. p. 34.

⁴⁹ GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p. 10.

⁵⁰ Ibid., p. 10-11.

período da ditadura civil-militar, direcionadas à disciplina escolar História, enfocando principalmente a Lei 5.692/71, que foi a responsável pela substituição das disciplinas História e Geografia pela disciplina única Estudos Sociais.

Essa atitude de substituir duas disciplinas que já compunham a grade curricular da educação básica por uma única é carregada de intencionalidades políticas, que não podem ser ignoradas. Pois,

[...] a inclusão e a exclusão de determinados conhecimentos nos processos de escolarização são guiados por valores e interesses sociais. Em consequência, uma seleção cultural é realizada por grupos hegemônicos, de modo a estabelecer no currículo os valores e ideias de interesse dominante; o currículo produz e reproduz, portanto, as relações de poder⁵¹.

A fim de aprofundar um pouco mais este debate que evidencia as intencionalidades por detrás das primeiras discussões relacionadas ao conteúdo Estudos Sociais, faremos uma apresentação da historicidade deste, assim como a forma com que esse era apresentada na lei 5.692/71. Pretendemos, também, enaltecer quais as transformações foram implementadas na lei de 1971, quando comparado aos demais modelos; e tentar evidenciar as intencionalidades governamentais por detrás destas modificações.

Todavia, antes de aprofundar este debate em relação aos significados políticos e sociais que a disciplina em questão possuía, para pensar a conjuntura nacional do período em questão, achamos importante apresentar a historicidade dos Estudos Sociais, evidenciando sua origem epistemológica; em que momento chega ao Brasil, quais eram seus preceitos originais, e quais as mais consideráveis mudanças feitas para adaptá-la à realidade educacional brasileira. Também observar quais transformações este conteúdo sofreu ao longo dos anos, até resultar na disciplina escolar implementada, nacionalmente, a partir de um projeto de lei; e, posteriormente, como era a definição, caracterização, e quais as intencionalidades do governo ditatorial ao implantá-la no currículo nacional, suprimindo outras disciplinas, como História e Geografia.

⁵¹ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. p. 35.

Em suma, este conteúdo passou por momentos e fases diferentes, nas quais é possível captar nuances e modificações em sua própria natureza⁵², e estas especificidades não podem ser ignoradas. Este trabalho é relevante pois

entendemos que, para compreender o significado dos Estudos Sociais e sua implantação como matéria obrigatória do núcleo comum no currículo do ensino de primeiro e segundo graus, de acordo com a Lei no. 5.692/1971, é importante buscar compreender a sua trajetória como disciplina escolar no Brasil, desde a sua origem⁵³.

Outro referencial teórico que compõe este trabalho consiste na história social marxista de matriz inglesa e os trabalhos produzidos no Brasil. O segundo, que se embasaram na primeira, procura produzir pesquisas e textos com intenção de evidenciar os sujeitos sociais historicamente renegados pela historiografia, ou seja, os trabalhadores.

Este trabalho está relacionado à história social porque ele se propõe a compreender a organização dos professores enquanto categoria trabalhadora, que se manifestava e se articulava em torno de sua produção: ensino e pesquisa em História. Além disso, percebe-se que as manifestações destes professores almejavam uma melhor organização do ensino e da qualidade de trabalho dos docentes.

A História Social e cabe ressaltar que referimo-nos à História Social produzida no Brasil e que se baseia na matriz inglesa, pretende “repensar a tradição marxista, as relações entre teoria, pesquisa histórica e a perspectiva social”⁵⁴ a fim de trazer ao cerne das pesquisas acadêmicas o trabalhador enquanto sujeito social, atuante na construção e formulação de sua própria história. A partir deste viés pretende-se romper com uma forma de escrita que apresentava as relações sociais de dominação e subordinação como naturais e postas, e apenas se propunha a analisar ambas, separadamente; ou seja, evidenciava a História dos vencidos em detrimento à História dos vencedores.

A História Social produzida no Brasil, e embasada nos trabalhos da matriz inglesa, propõe-se a evidenciar as disputas entre as classes, mas não como uma relação naturalmente

⁵² NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988. p. 1.

⁵³ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. p. 176.

⁵⁴ CRUZ, Heloisa Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário; KHOURY, Yara Aun. **Introdução**. Outras histórias: memórias e linguagens. Olhos D’Água: São Paulo, 2006. p. 9.

posta, mas como uma relação historicamente construída, e imbuída de disputas. Como sintetiza bem Chalhoub; Silva, esse é o momento de

[...] uma “ruptura”, uma mudança de paradigma no entendimento da classe operária enquanto sujeito político: antes, a classe aparecia como sujeito subordinado, sem dinâmica própria que emergisse de suas práticas, “determinado por condições exteriores à sua existência concreta”; agora (meados dos anos 1980), surgia uma produção acadêmica empenhada em “captar nas experiências dos dominados a inteligibilidade de suas práticas”⁵⁵.

Após apresentar essa perspectiva da História Social, é notória a importância de uma pesquisa que se dispõe a analisar a realidade dos profissionais da educação, principalmente quando este trabalho está vinculado à linha de pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, “Trabalho e Movimentos Sociais”, que dialoga com os referenciais teóricos que compõe tal vertente historiográfica, a História Social, uma vez que,

Se falarmos então, da perspectiva de desenvolver a História Social do Trabalho, precisamos ter claro que com estas premissas e estas posições estaremos sempre a enfrentar formas de pensar a História que se pretendem hegemônicas e imprimem sua marca não apenas na formação de professores e alunos, mas também na formulação de projetos curriculares, de programas, de conteúdos, de periodizações cristalinas estabelecidas⁵⁶.

Gramsci consiste em um importante referencial para este trabalho. A partir de conceitos como “Intelectuais”, “hegemonia”, é possível compreender de forma muito mais integral os resultados obtidos com a pesquisa. E para estabelecer diálogo com Antonio Gramsci, utilizamos como suporte trabalhos de comentadores do trabalho original gramsciano, como Dênis de Moraes e Atílio Manastra.

⁵⁵ CHALHOUB, Sidnei; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: ESCRAVOS e trabalhadores na Historiografia Braileira desde os Anos 1980. **Caderno ALE**, Campinas-SP, v. 14, n. 26, p.13-47, 2009. p. 26.

⁵⁶ FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a Cultura Popular: história de classe ou história do povo? **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 6, p.5-23, Jan-Jun, 1992. p. 9.

Por hegemonia⁵⁷, Gramsci afirma consistir em uma dominação consentida por parte dos sujeitos que compõe a sociedade, em detrimento da ideologia imposta pelo governo, ou por algum grupo, de alguma forma, socialmente dominante. Por intelectuais, o filósofo italiano afirma que

todos os homens são intelectuais, poder-se-iam dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectual. [...] Isso significa que, se se pode falar de intelectuais, não é possível falar de não intelectuais, porque não existe não-intelectuais⁵⁸.

A proposição principal deste trabalho consiste em historicizar os vários debates e embates ideológicos, sociais e políticos que constituem o currículo do ensino de história das décadas de 1970-1980. Rompendo drasticamente com as indicações feitas pelos trabalhos produzidos pelas faculdades de educação, que legitimam continuamente a necessidade de construir novas e revolucionárias metodologias de ensino; ou deseja evidenciar quais os efetivos problemas metodológicos dos currículos atuais, a fim de saná-los em prol da redenção.

O diferencial desta pesquisa consiste no fato não possuir como intenção afirmar se o currículo em questão era, ou não, o melhor possível. Na realidade, a proposta consiste em compreender todas as diferentes dimensões que compõe a organização curricular do período, com destaque para as manifestações e reivindicações dos professores, e de suas experiências cotidianas de combate social. Saviani afirma que

vê-se, então, que as pesquisas histórico-educacionais têm muito a nos dizer sobre a educação no Brasil. A educação brasileira, ré de tantas acusações, inclusive de historiadores, necessita de uma linha de defesa baseada na velha evidência factual, ou, como diria Marx, na pesquisa desinteressada da verdade. Uma linha de defesa pós-moderna só fará que sua inocência seja obscurecida pelas verossimilhanças com as mais diversas mazelas que têm marcado a vida

⁵⁷ Dênis de Moraes auxilia-nos a compreender melhor o conceito “hegemonia” de Antonio Gramsci, afirmando que “O conceito de hegemonia desenvolvido pelo filósofo marxista italiano Antonio Gramsci ajuda-nos a desvendar os jogos de consenso e dissenso que atravessam e condicionam a produção simbólica nos meios de comunicação, interferindo na conformação do imaginário social e nas disputas de sentido e de poder na contemporaneidade. No entender de Gramsci, a hegemonia pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras. Além de congregar as bases econômicas, a hegemonia tem a ver com entrechoques de percepções, juízos de valor e princípios entre sujeitos da ação política.” Cf. de MORAES, Dênis. Comunicação, hegemonia e contra hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, jan.-jun. 2010. p. 54.

⁵⁸ GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968. p. 6-7.

social e cultural de nosso país. Com a palavra os historiadores da educação. Querem eles advogar a causa da educação brasileira? Para responder afirmativamente, basta serem simplesmente historiadores. A história e a historiografia possuem virtudes formativas intrínsecas, não carecendo de justificativa externa. Isso porque o homem é um ser histórico por excelência: a historicidade define sua essência e a história é sua morada. Eis aí o princípio educativo que deveria presidir a organização das instituições escolares na atualidade: a radical historicidade do homem⁵⁹.

Para desenvolver esta pesquisa, buscamos embasamento teórico e metodológico em diferentes trabalhos e formulações a fim de conseguir dissecar, efetivamente, as fontes. A grande referência, que perpassa todo o trabalho, consiste no livro “A pesquisa Histórica”⁶⁰, de Júlio Aróstegui que nos apresentou o referencial teórico metodológico adequado para o trato com as fontes selecionadas para desenvolver este trabalho.

As principais fontes que compõem este trabalho consistem em produções textuais acadêmicas, de professores que estavam inseridos neste contexto de lutas. Historiadores como Déa Fenelon⁶¹, Miguel Arroyo⁶², Otaísa de Oliveira Romanelli⁶³, Selva Guimarães Fonseca⁶⁴, Beatriz Boclin Marques dos Santos⁶⁵, Ilka Miglio de Mesquita⁶⁶. Sanfelice evidencia a importância de utilizar as produções historiográficas acadêmicas como fontes de pesquisa. Contudo, desde que esta seja desinteressada de comprovar se o trabalho/fonte estava, ou não, embebido de verdades. Nas palavras de Sanfelice,

o processo de construção-desconstrução da memória educativa levado a efeito pela historiografia nos diz fundamentalmente duas coisas: em primeiro lugar, que a pesquisa, partindo sempre das produções anteriores, é um processo coletivo que necessita submeter à crítica não apenas o que fora estabelecido previamente pelos pesquisadores precedentes, mas também os

⁵⁹ SAVIANI, Demerval. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, v. 10, Especial, p. 147-167, 2008. p. 162.

⁶⁰ AROSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução de Andréa Dore. Bauru: Edusc, 2006. 592 p.

⁶¹ FENELON, Déa Ribeiro. Sobre a proposta de ensino de História de 1º grau. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 7, nº 14, mar./ago. 1987, p. 249-254; FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, v. 12, 2008, p. 23-35; FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 13: 95-99, agos. 1985.

⁶² ARROYO, Miguel González. Operários e educadores se identificam: que rumos tomarão a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.

⁶³ ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 6a. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. 267p.

⁶⁴ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8ª. Campinas: Papirus, 2005.

⁶⁵ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70. 2009, 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

⁶⁶ De MESQUITA, IlkaMiglio. **Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais**. 2008, 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2008.

próprios achados; em segundo lugar e por consequência, cumpre estabelecer o que apreze, hoje, fora de moda: a investigação desinteressada da verdade. Como assinalou Hobsbawm “sem a distinção entre o que é e o que não é assim, não pode haver história”⁶⁷.

Esta premissa casa perfeitamente com a forma com que as fontes bibliográficas foram tratadas neste trabalho. Pois a intenção deste não consiste em evidenciar se tal produção, que é tratada como fonte, apresentou um debate com o qual eu concordo efetivamente com o desfecho. Na verdade, o que interessa nestas fontes é (re)conhecer o historiador que a produziu; compreender qual a sua participação nas disputas da classe docente; quais as informações relevantes, que me auxiliam a compreender o período; e os professores que se destacaram neste.

Por isso que para recompor o debate de consolidação das mudanças curriculares, faço um cruzamento entre algumas fontes bibliográficas e os textos das leis e resoluções governamentais, para conseguir visualizar o que o texto original da lei apresenta, literalmente, e comparar com a forma como esta foi recebida e interpretada pelos professores, e não com a intencionalidade de julgar se os professores estavam conseguindo interpretar corretamente as leis; mas para conhecer a receptividade desta pela classe.

O outro conjunto de fontes consiste em reportagens extraídas de jornais de circulação nacional. A maioria das reportagens foi retirada do jornal “Folha de São Paulo”, mas também utilizamos de publicações do jornal “Estado de São Paulo”. Para constituir a metodologia de trabalho para com estas fontes, baseamo-nos em Zicman, que se detém a afirmar que para qualquer tentativa de análise das fontes jornalísticas, estas devem primeiramente ser historicamente problematizadas, pois jornais constituem uma documentação embebida de intencionalidade que influenciam diretamente na sua constituição. Concordo com esta premissa evidenciada por Zicman, pois

acreditamos que os estudos mais atento dos órgãos de Imprensa tomados como fonte do conhecimento histórico deve ser um pressuposto necessário de todo trabalho que utiliza este tipo de fonte documental. Partimos da hipótese geral que a Imprensa age sempre no campo político-ideológico e portanto toda pesquisa realizada a partir da análise de jornais e periódicos deve necessariamente traçar as principais características dos órgãos de imprensa consultados. Mesmo que não se faz História da Imprensa propriamente dita –

⁶⁷ SAVIANI, Demerval. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, v. 10, Especial, p. 147-167, 2008. p. 161-162.

mas antes o que chamamos de História Através da Imprensa – está-se sempre “esbarrando” nela, pela necessidade de historicizar os jornais⁶⁸.

Outra importante fonte trabalhada ao longo desta dissertação é a entrevista realizada com a Professora Doutora Déa Ribeiro Fenelon. Todavia, esta possui uma particularidade, quando comparada às entrevistas usualmente utilizadas como fonte de trabalhos acadêmicos, pois a ação realizar a entrevista não foi feita pela pesquisadora autora deste trabalho. Utilizamos a entrevista feita em 11 de novembro de 2015, pela então doutoranda Ilka Míglia de Mesquita, e que foi posteriormente publicada no periódico “Cadernos do CEOM”⁶⁹.

O trabalho com esta fonte é diferente daquele aplicado às fontes orais de produção do próprio pesquisador, porque a entrevista realizada por outro pesquisador é realizada a partir das inquietações do entrevistador; e que nem sempre são as mesmas que nos acometeram.

Trabalhos publicados na “Revista Brasileira de História” também foram utilizados enquanto fonte documental para este trabalho, pois esta revista consistiu em um espaço de publicização das mudanças educacionais e trabalhistas, referentes à carreira docente, propostas pelos governos militares e de transição para a redemocratização, no caso paulista. E alguns textos publicados na RBH evidenciam as mudanças propostas pelos projetos de leis e resoluções; as justificativas de porque tais mudanças não seriam favoráveis para o ensino; as formas de resistência dos docentes.

Complementar à apresentação feita pelos professores através de textos publicados na RBH, propomos trabalhos com os textos das leis e resoluções referentes ao período de 1971 a 1987, que estavam disponíveis para nossa consulta.

Para facilitar ao leitor a visualização do trabalho como um todo, e da forma como este debate previamente apresentado será encontrado ao longo da dissertação, disponibilizarei uma síntese de cada um dos três capítulos que a compõem.

O capítulo I consiste em conhecer o ensino implementado a partir da LDB/71, e quais as leis, resoluções e portarias que, posteriormente, o complementaram. A partir do contato com trabalhos de historiadores que vivenciaram este período, cruzando-os com os textos de algumas leis e resoluções referentes a questões educacionais que foram produzidos após 1971,

⁶⁸ ZICMAN, Renée Barata. História através da Imprensa – algumas considerações metodológicas. **Projeto História** – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, Cidade, v. 4, p. 89-102, 1985. p. 89.

⁶⁹ De MESQUITA, Ilka Míglia. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, v. 21, n. 29, 2008, p.283-308.

é possível reconhecer quais as intencionalidades ideológicas que compunham o ensino que estava sendo desenvolvido.

Neste contexto, pretendemos responder algumas questões: Quais as transformações propostas pela LDB/71? O que era o conteúdo Estudos Sociais? Qual a sua historicidade? Qual a importância e influência dos debates escola-novistas, intensificados na década de 1920, para a organização do ensino no período da ditadura civil/militar brasileira? Quais os principais distanciamentos entre o texto da LDB/61 e a LDB/71? Quais as ideologias que o governo militar pretendia disseminar aos estudantes, a partir das mudanças curriculares?

A partir destas questões, evidenciamos que o currículo consiste em um campo historicamente idealizado e organizado, a partir de interesses de grupos hegemônicos. O conteúdo Estudo Sociais, e sua historicidade, apresentam-nos elementos que legitimam essa afirmativa, pois os debates e trabalhos que sistematizaram a proposta escola-novista eram embebidos de interesses políticos, sociais e acadêmicos.

A interpretação do texto das leis e resoluções posteriores a 1971 foi tecida partindo da condição básica que qualquer mudança curricular proposta, não consistia em algo destituído de interesses políticos. Pelo contrário, o ensino foi organizado a partir dos interesses político, social e culturais do período. E no caso da reorganização educacional proposta pelos militares, evidenciaremos a importância da ideologia política na composição das propostas curriculares para o ensino da área de humanidades.

E nesse contexto de proposição de mudanças educacionais, evidenciaremos formas de organização da categoria docente, que pretendiam resistir às derrotas educacionais e trabalhistas, que as mudanças educacionais representavam, com destaque para a Associação de Professores de História (ANPUH), que centralizou em si a organização de formas de resistência.

O Capítulo II avança temporalmente, alcançando o período de transição do regime político militar para o de redemocratização. E nesta conjuntura política, apresentaremos a reorganização curricular da educação básica paulista.

Sistematizamos o debate baseado nas seguintes questões centrais: Em que consistiu essa proposta de reorganização curricular do estado de São Paulo? Quais as intencionalidades do governo paulista por detrás desta proposta? Qual foi a participação dos professores? Qual o interesse da imprensa em desqualificar as mudanças propostas? Quais foram as formas de

desqualificação utilizadas pelos jornais? Qual a importância da campanha contrária às mudanças propostas para o ensino de História, disseminada pelos jornais?

Para Gramsci⁷⁰, a imprensa constituía uma estrutura ideológica, dentro de um projeto Hegemônico de dominação. Por isso é importante reconhecer a influência das notícias disseminadas nos jornais, quem as escreviam, quais as intencionalidade e ideologias imbuídas nestes trabalhos.

Complementar a isto, é necessário conhecer qual foi a reação dos professores diante das ofensas e desqualificações presentes nos textos, que se utilizaram, novamente da ANPUH e da Revista Brasileira de História para exteriorizar e publicitar as respostas direcionadas às acusações disseminadas nos jornais. Pois, como os jornais não constituem um campo ideológico e social neutro, evidente que não respeitaram o direito a respostas aos professores, em relação aos ataques que compunham os textos jornalísticos.

⁷⁰GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 327 p.

CAPÍTULO I

**ESTUDOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: entre
o movimento ‘escola-novista’ e o currículo na ditadura civil-
militar**

A nosso ver 1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de História que já vinha de longa data. Ele somente coloriu com tintas mais fortes seja pela forma como se deu a expansão do ensino superior, seja pela organização do aparato repressivo, seja pelo empobrecimento na formação do professor secundário pela introdução da licenciatura curta, seja pela política de pauperização do professor e pelas péssimas condições de trabalho, seja pela introdução de Estudos Sociais, pela quase dissolução de História, etc...⁷¹.

Iniciamos este trabalho com a passagem de Nadai por concordarmos que as transformações curriculares encontradas no período da ditadura civil-militar brasileira, que tiveram como grande símbolo das mudanças, na área de humanas, o conteúdo Estudos Sociais, não consistem em uma total ruptura com o ensino que se tinha anteriormente. Prova disso é a presença deste conteúdo ao longo dos debates curriculares nacionais, por mais de 50 anos, antes do período ditatorial.

O currículo é uma relevante fonte histórica para pesquisas que, dentre outras questões, pretende compreender a forma como a ideologia⁷² política, social e/ou cultural predominante em uma sociedade influenciaram na constituição do ensino. Este é importante porque, complementado pelas “políticas educacionais”⁷³, organiza o ensino. Após uma consulta ao Parâmetro curricular Nacional (1998), constatamos que

o termo “currículo”, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos do ensino médio. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em

⁷¹ NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986. p. 105.

⁷² CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação & Sociedade**, n. 5, v. p. 24-40, 1980.

⁷³ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Cidade, v. 12, p. 23-35, 2008.

sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática⁷⁴.

A proposta deste capítulo consiste em evidenciar como o currículo nacional está embebido de intencionalidades sociais e políticas, que não podem ser ignoradas. E, a partir da historicidade do conteúdo Estudos Sociais, evidenciaremos a influência destes no interior dos debates de construção destes currículos, perpassando as esferas políticas e sociais; e como é possível vislumbrar alguns debates idealizados em diferentes momentos políticos, introjetados no ensino durante o período ditatorial. Este debate é muito significativo, pois

justifica-se, assim, a importância de historicizar o currículo para compreender os mecanismos internos de sua composição. Sob essa visão, o currículo não é visto como um dado imparcial, mas como o resultado de uma construção social e histórica, refletindo as diferentes visões sociais, culturais e políticas que interferem no processo de seleção e organização⁷⁵.

A partir de trabalhos de historiadores como Eliane Mimesse⁷⁶, Elsa Nadai⁷⁷, Selva Guimarães Fonseca⁷⁸ e Otaíza de Oliveira Romanelli⁷⁹, e cruzando os conteúdos apresentados por estes com as leis e resoluções referentes às mudanças curriculares, é possível conhecer o contexto em que surge a disciplina Estudos Sociais na história da educação brasileira; as intencionalidades que a compunham, nos diferentes momentos políticos e sociais, em que ela se destacou no debate de transformação curricular; o debate acadêmico e social que ocorreu a partir das mudanças curriculares.

⁷⁴ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998, p. 47. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

⁷⁵ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História dos Estudos Sociais, entre tradição acadêmica e pedagógica: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. In: MONTEIRO, A. et al. (Org.) **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014. p. 34-35.

⁷⁶ MIMESSE, Eliane. A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor. **Educere Et Educare** – Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 193-204, jul./dez. 2007.

⁷⁷ NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

⁷⁸ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.

⁷⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. 267 p.

1.1 Os pioneiros do Manifesto da Educação Nova e a primeira evidência dos estudos sociais no Brasil

Para compreender este movimento de organização do currículo nacional, é importante iniciarmos o debate apresentando a disciplina escolar “Estudos Sociais”, implementada a partir da promulgação da lei 5.692 de 1971, considerada como parte importante da organização política do período da ditadura civil/militar, sendo duramente combatida por sua característica de disseminadora da “ideologia da alienação em voga na década de 1970 e parte da década seguinte”⁸⁰; mas que já estava presente nos debates referentes ao currículo escolar nacional desde o final da década de 1900.

A origem dos debates direcionados a desenvolver um novo campo de trabalho escolar da área das humanidades está localizada nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX. A priori foram desenvolvidas diferentes correntes teóricas que tinham como intenção aplicar novas perspectivas de trabalho para esta área de ensino. No avançar dos anos foi possível “arrolar três projetos que vêm caracterizando o campo dos Estudos Sociais [...]. Eles estão, muitas vezes, imbricados uns nos outros, a tal ponto que são confundidos e identificados como único, sobretudo a partir dos anos trinta”⁸¹; contudo, é importante fazer saber que estes projetos apresentavam consideráveis discrepâncias conceituais e ideológicas, entre si.⁸² Mas focaremos apenas nas convergências destes.

Os Estudos Sociais possuíam, de forma bem geral, como objetivo o desenvolvimento de uma criticidade perante os problemas sociais e políticos de sua nação, nos estudantes. Que resultaria na formação de cidadãos preocupados com as questões nacionais, de seu país essencialmente democrático. Esses pontos levantados eram muito significativos para a formação dos jovens porque, num período recessão econômica, como a vivida pelos Estados Unidos no final da década de 1920 e início da seguinte⁸³, considerava-se importante formar cidadãos conhecedores dos grandes “símbolos” políticos, sociais e econômicos do seu país;

⁸⁰ MIMESSE, Eliane. A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor. **Educere Et Educare** – Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 193-204, jul./dez. 2007. p. 203.

⁸¹ NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988. p. 02.

⁸² Para conhecer de forma mais detalhada os principais projetos estadunidenses de Estudos Sociais consultar: NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

⁸³ Fazemos referência ao período de recessão econômica estadunidense, e que foi projetada mundialmente, conhecida como “Queda da Bolsa de Valores de Nova York”. Que possui como marco inicial o ano de 1929, e se estendeu até aproximadamente 1934.

assim como, também, preocupados com seu futuro, juntamente com de sua nação. Para conseguir concretizar estes objetivos,

a maioria dos currículos incorpora[m] o ambiente imediato da criança como o ponto inicial dos estudos, para daí projetá-los para outros lugares e outros tempos mais recuados, seja no espaço ou no tempo. Entretanto, a ênfase maior recai sempre na história nacional e nos americanos ilustres que são tomados como referência e projetados como modelos a serem seguidos na formação do futuro cidadão⁸⁴.

A discussão referente à datação dos primeiros debates e dos primeiros trabalhos produzidos no Brasil, destinados a disseminar os ideais da renovação educacional, é bastante imprecisa. Alguns trabalhos afirmam que no final da década de 1920 e “no início da década de 30, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões a respeito do assunto”⁸⁵. Todavia, cronologicamente analisando, é perceptível que os primeiros debates e produções⁸⁶ que contemplavam tal temática eram bem anteriores. Prova disso é que, “em 1909, havia aparecido o pequeno livro de Carneiro Leão, intitulado *A Educação*, considerado por Raul Bitencourt como o pioneiro desse movimento”⁸⁷. Essa divergência de informações não consiste em erro, mas em uma importante evidência da interpretação feita pelos pesquisadores, em relação à historicidade da disciplina em questão.

Essa divergência de informações acontece porque alguns pesquisadores delimitam como referencial dos estudos escola novistas no Brasil, a criação da Associação Brasileira de Educação⁸⁸ (ABE); ou seja, o ano de 1924. Fato é que a ABE consiste em uma importante

⁸⁴ NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, v. ??, p. 1-16, jan./mar. 1988. p. 03.

⁸⁵ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 129.

⁸⁶ Com relação às produções citadas, faço referência a trabalhos como LEÃO, Antonio Carneiro. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Tip. Jornal de Comércio, 1917; LEÃO, Antonio Carneiro. **Problemas de educação**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919; LEÃO, Antonio Carneiro. **Os deveres das novas gerações brasileiras**. Rio de Janeiro: Soc. Ed. de Propaganda dos Países Americanos, 1923.

⁸⁷ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 129.

⁸⁸ Segundo definição apresentado no site da ABE, essa “A fundação da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO - mais conhecida pela sigla ABE - se concretizou na tarde do dia 15 de outubro de 1924, no anfiteatro de Física da Escola Politécnica. [...] um período da história cheio de grandes e graves apreensões, reunindo personalidades ilustres e cultas, com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais. O sentimento comum ao grupo era a recusa da apatia, indiferença e inércia diante dos fatos que estavam ocorrendo, contrários aos legítimos direitos da pessoa humana e pondo em perigo o ideal de uma vida democrática, aspiração de nosso povo ao longo de sua evolução histórica”. Cf. <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 26 jun. 2015.

conquista do movimento de renovação educacional brasileira. Romanelli legitima a importância dessa associação para o movimento, ao afirmar que

era, portanto, o movimento renovador que iria ter na ABE seu órgão representativo e seu centro divulgador. Era também o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸⁹.

Não deixando de considerar os trabalhos produzidos no final da década de 1900 e durante 1910, a passagem extraída do trabalho de Romanelli evidencia a importância da ABE para a consolidação de discussões direcionadas às proposições mudanças na educação que se pretendia para o Brasil. Tanto foi de grande importância que conseguiu centralizar na associação importantes professores/pesquisadores que estavam diretamente relacionados à política, como Sampaio Dória, Francisco Campos, Carneiro Leão, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, dentre outros.

Outra influência da organização desse “movimento renovador”⁹⁰ refere-se às transformações educacionais que entraram em vigor, em alguns estados⁹¹, pois “[...] a contar 1922, começaram a aparecer reformas estaduais de ensino, prenúncio das reformas nacionais que surgiram a partir de 1930”⁹².

Nacionalmente, este movimento de renovação ficou conhecido como “Escola Nova”, e era apresentado por seus idealizadores como uma possibilidade de romper com a educação tradicional, baseada no sistema francês – positivista – de ensino, e com o forte caráter religioso que possuía. Esses estudiosos apresentavam-se como “preocupado[s] em trazer para o Brasil uma nova visão de Educação, resultando em alterações metodológicas e programáticas nas escolas”.⁹³

⁸⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 129.

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Para aprofundar mais esse debate relativo à criação da ABE, os estudiosos que estavam relacionados à esta, e as transformações educacionais que ocorreram ao longo de 1920 e 1930, consultar ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

⁹² Ibid., p. 129.

⁹³ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70**. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. p. 60.

É importante frisar que esta proposta de mudança educacional não foi passivamente aplicada à realidade brasileira. Os conteúdos Estudos Sociais foram repensados e adaptados à realidade nacional, a fim de atender às especificidades locais.

Os precursores da Escola Nova afirmavam que o conteúdo Estudos Sociais possuía, como principal diferencial, sua metodologia. A qual definia que a organização do trabalho docente seria feita exclusivamente pelos próprios professores da educação básica, baseando-a na convergência da realidade social dos alunos, com a vivência do professor. Em suma, isso resultaria em um ensino individualizado para cada turma.

Essa preocupação com a individualidade dos estudantes que compunham a sala de aula era enaltecida pelos escola-novistas como um diferencial, porque eles acreditavam que, a partir da construção de um conhecimento escolar mais próximo da realidade social dos jovens, seria possível que esses dotassem de mais sentido prático o conhecimento escolar. Por tudo isso fica evidente que

[...] as teorias apropriadas pelos educadores da Escola Nova e fundamentadas na ideia do ensino com significado prático para a vida do aluno, em oposição ao academicismo das propostas educacionais de influência francesa, criaram as condições para se pensar em uma nova abordagem para os conteúdos da História e da Geografia, resultando na proposta dos Estudos Sociais⁹⁴.

Outra característica que marcava a metodologia de aplicação dos Estudos Sociais consistia na defesa da interdisciplinaridade dos conteúdos escolares. Neste momento embrionário da Escola Nova, na qual o debate teórico era vigoroso e não se cogitava uma aplicabilidade real, de imediato, não se considerou substituir, e muito menos extinguir, as disciplinas curriculares História e Geografia. A interdisciplinaridade, nesse momento, consistia em evidenciar, no momento da aula, os diálogos possíveis entre os conteúdos das disciplinas da área das Humanidades; relacionando isso à realidade social e cultural dos alunos.

Em relação a esse período de intensos debates relativos às possíveis mudanças metodológicas no ensino da educação básica, Elsa Nadai é um pouco cética. Em diálogo com o trabalho de Fernando de Azevedo, a autora explicita sua preocupação com o fato de um país

⁹⁴ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70**. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. p. 181.

como o Brasil, que passava por um processo de industrialização e urbanização recente, basear seus parâmetros educacionais nas grandes potências econômicas do período. A autora afirma que

No Brasil, os Estudos Sociais aparecem, pela primeira vez, no bojo do movimento de renovação educacional que, segundo Fernando de Azevedo, caracterizou a década de 20 e início da década seguinte e foi expressão das novas condições sociais caracterizadas pela industrialização e urbanização que se intensificaram com o término da Primeira Guerra Mundial. Este movimento que se definiu por uma renovação metodológica e programática inspirou-se em traços alienígenas, sobretudo dos Estados Unidos e dos países mais desenvolvidos da Europa Ocidental.⁹⁵ (grifos nossos)

Contudo, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁹⁶, produzido por Fernando de Azevedo, deslegitima a conclusão à que Nadai chegou, ao afirmar que o desenvolvimento econômico, cultural e social de um país depende diretamente da educação oferecida por este; entretanto, o sistema educacional não depende direta e unicamente do econômico. É preciso desenvolver o primeiro, para conseguir atingir consideráveis melhorias na economia nacional. Nas palavras de Azevedo,

na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.⁹⁷ (grifos nossos)

Em suma, sem fazer juízo de valores em relação à totalidade das transformações solicitadas, os debates e produções destinados a pensar sobre o ensino que se queria, foi bastante profícuo, na medida em que resultou em transformações significativas no ensino,

⁹⁵ NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988. p. 04.

⁹⁶ Segundo definição de Helena Bomeny, “O ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, publicado em 1932, o texto foi assinado por 26 intelectuais.” Cf. <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em: 12 set. 2015.

⁹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco - Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). 122 p. p. 33.

tanto em esfera estadual, quanto nacional. Questões como “A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação”⁹⁸ ganharam notoriedade nos debates e, na sua maioria, conquistaram um importante espaço no currículo nacional. Romanelli deixa tais conquistas em evidência, ao afirmar que

a constituição de 1934, em seu capítulo II – Da Educação e da Cultura – representa, em quase sua totalidade, uma vitória do movimento renovador, salvo no seu artigo 153, que, como já assinalamos, instituiu o ensino religioso facultativo, favorecendo os interesses verbalizados pelos representantes da Igreja Católica. Excetuando isso, quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação, denuncia uma influência bastante pronunciada do “Manifesto”. Assim o é, por exemplo, o artigo 148, que afirma ser a educação direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente com a família.⁹⁹ (grifos nossos)

Outra questão que merece uma maior atenção, em relação às proposições colocadas pelo Manifesto, consiste na importância que é dada ao conceito “consciência”. Ao longo do texto do manifesto, é perceptível a intenção de evidenciar a importância de formação da consciência dos estudantes, enquanto cidadãos atuantes e preocupados com seu país; em outras palavras, há um destaque eminente para a formação de um nacionalismo, nos estudantes.

O texto legitima que é dever do estado, a partir da educação, garantir aos estudantes a formação de uma consciência nacionalista e humana, tornando-os cidadãos mais preparados para compor ativamente a sociedade. Esta passagem, extraída do Manifesto, evidencia que

[...] de todos os deveres que incumbe ao Estado, o que exige maior capacidade dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana¹⁰⁰ (grifos nossos).

⁹⁸ Ibid., p. 45.

⁹⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 151-152.

¹⁰⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 65. (Coleção Educadores).

Retomando o debate tecido por Goodson, no qual o currículo deve ser compreendido enquanto um produto social, cultural e politicamente construído, em âmbito nacional. Todavia, a reforma curricular baseada nos preceitos escola novista não conseguiu atingir tamanho alcance, restringindo-se à esferas regionais. Romanelli comenta que

A inconsistência, porém, acompanhou a execução dessas reformas e movimentos. E isso por causa de seu principal defeito: eram reformas regionais, parciais, portanto. Não faziam elas parte de uma política nacional de educação, estando, então, sujeitas a todas as consequências advindas de reformas limitadas a segmentos do território e da população e sujeitas às instabilidades do poder público local, e inseridas num contexto territorial, demográfico, econômico, político e cultural desigualmente desenvolvidos¹⁰¹.

Ao avançar para o final da década de 1930, viveu-se uma grande derrota para a democracia, e também para a educação, brasileira. Com a tomada de poder por Getúlio Vargas, e instauração do “Estado Novo”¹⁰² em 1937, implementou-se uma nova Constituição, que datava deste mesmo ano. Esta cancelava as mudanças educacionais conquistadas, sufoca todo o debate construído socialmente, em prol das questões propostas pelo Manifesto, e pelos adeptos da Escola Nova. Todavia, avançando para as décadas de 1950 e 1960, é notório observar como os debates relativos aos Estudos Sociais ganham um novo fôlego.

1.2 A retomada do debate: os Estudos Sociais entre as décadas de 1950 e 1960

No ano de 1945, Getúlio Vargas retirava-se da presidência e era possível vislumbrar a volta da democracia, enquanto regime político no Brasil. Em 1946, era implementada uma nova Constituição, que se apresentava mais atenta às questões educacionais. Isso fica evidente quando lemos os artigos 166 e 167 que defendiam ser direito de todo, o acesso à educação, e que era dever do Estado garanti-lo. Literalmente, o texto da Constituição afirma que

Art. 166: A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

¹⁰¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 130.

¹⁰² Estado Novo consiste no período político brasileiro, que perdurou de 1937 à 1945, caracterizado por alguns pesquisadores como período ditatorial, com todo o poder centralizado na mão de um único governante, Getúlio Vargas. Para aprofundar o conhecimento referente ao período consultar: DRAIBE, Sônia. **Rumos e Metamorfoses: Estado e Industrialização no Brasil de 1930-1960**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Art. 167: O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.¹⁰³

O texto da Constituição já abriu precedente para a retomada dos debates referentes às mudanças educacionais que se queria, e/ou achavam importantes para aquele período, baseadas nos preceitos escola-novistas. Entretanto, este período apresentou um importante diferencial, quando comparado ao anterior, que consistia na imediata organização política, a partir da iniciativa do Ministro da Educação, em convocar um grupo de intelectuais, relacionadas ao governo, para debater o ensino e propor transformações no currículo educacional.

Romanelli evidencia, na passagem apresentada abaixo, a importância desta discussão dentro do próprio governo, pois se considerava amadurecer a concepção ideológica que se queria disseminada, a partir do ensino. Retomando os debates iniciados pelos escola-novistas, mas em um outro momento na história brasileira:

Foi, pois, baseado na doutrinação elaborada pela Carta de 1946, que o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constitui uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Em 1948, esse projeto dava entrada na Câmara Federal, seguido de mensagem presidencial. Começa, então, um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação, luta iniciada no final da década de 1920, como já tivemos ocasião de demonstrar anteriormente¹⁰⁴ (grifos nossos).

Estas discussões referentes à educação, iniciadas em 1946, são embebidas de muita influência daquelas constituídas em 1920; contudo, não consiste em um movimento de continuidade, mas sim em um novo momento histórico, que possui suas especificidades. Isso é evidente, pois, a nosso ver, jamais seria possível implementar transformações idealizadas em outro contexto social e político, ou seja em um outro momento histórico, na sua totalidade.

Esta constatação é possível, pois os próprios “intelectuais” que participaram diretamente do debates desenvolvidos ao longo das décadas de 1920 1930 já não se sentiam satisfeitos com o Manifesto em 1946. E por tal, produziram um novo material, agora

¹⁰³ ALMEIDA, ANTÔNIO MENDES DE. Constituições do Brasil. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 170.

¹⁰⁴ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 171.

denominado “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados (1959)”¹⁰⁵. Contudo, ao realizar a leitura do novo manual, é perceptível que “O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá sequência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois”¹⁰⁶.

Todavia, este debate político iniciado com a formação desta comissão especial dedicada a assuntos educacionais não seria finalizado com a entrega do texto para a Câmara Federal. Este seria apenas um momento, de uma trajetória de embates políticos e ideológicos, que compuseram “uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, que iriam resultar na lei 4.024”¹⁰⁷, sendo este o texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

Este momento é importante porque, “jamais na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reversos, quanto este”.¹⁰⁸ O texto final da Lei nº 4.024 foi votado e aprovado em 1961, e, posterior a esse momento, “são instituídas as primeiras inovações na escola oficial”¹⁰⁹.

É importante evidenciar alguns pontos que consideramos centrais para compreender o ensino implementado em 1961. Uma primeira questão consiste na organização da estrutura educacional, sendo esta bastante similar à que já estava em vigor. O currículo era composto por “Ensino Pré-Primário; Ensino Primário de 4 anos; Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos (compreendendo também o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); e Ensino Superior”¹¹⁰.

Uma mudança significativa apresentada pelo texto da LDB consiste na nova organização da grade curricular dos níveis de ensino, que passou a ser composta por conteúdos de caráter obrigatório, em comum para todos os alunos do sistema educacional brasileiro; e conteúdos de caráter optativo, ficando a cargo dos Conselhos Estaduais de

¹⁰⁵ Segundo definição de Helena Bomeny, “O manifesto dos educadores ‘Mais uma vez convocados’, reafirmação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, veio à luz em 1 de julho de 1959. Redigido novamente por Fernando de Azevedo, contou com 189 assinaturas”. Cf. <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>. Acesso em: 02 ago. 2015.

¹⁰⁶ SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da História. **Revista Educação & Sociedade**, Cidade, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007. p. 545.

¹⁰⁷ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 171.

¹⁰⁸ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, loc. cit.

¹⁰⁹ NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988. p. 01.

¹¹⁰ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. p. 199.

Educação¹¹¹ a seleção e a organização das disciplinas que compô-lo-iam. Esta distinção foi justificada a partir da premissa que os conteúdos optativos deveriam ser idealizados a partir da realidade social e cultural de cada estado.

O texto original da lei afirma que

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

[...]

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias¹¹².

O texto da Lei nº 4.024/61, contudo, não apresentava de forma literal quais seriam as disciplinas obrigatórias que comporiam o currículo nacional. Essa questão foi revisada pelo Conselho Federal da Educação (CFE) que, a partir do parecer Nº 1, datado de 1962, determinou quais seriam essas disciplinas, de caráter obrigatório. O parecer afirma que

como disciplinas obrigatórias em âmbito nacional, cobrindo 50% do total, o CFE fixou as seguintes: Português (7 séries), História(6), Geografia (5), Matemática (6) e Ciências (de 4 a 6) – como “Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas” nas duas últimas; e mantendo esta forma ou desdobrada em Física, Química e Biologia, no 2º ciclo¹¹³.

Esse mesmo parecer regulamentava quais seriam as disciplinas aplicadas optativas, do currículo. Mas é importante ressaltar que essas eram apresentadas como provisórias, pois o

¹¹¹ Os Conselhos Estaduais de Educação (CEE), juntamente com o Conselho Federal de Educação (CFE), foram implementados a partir da Lei nº 4.024, de 20/12/1961. Cf. site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>. Acesso em 30 jul. 2015.

¹¹² BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 18 de Agosto de 2015. p. 07.

¹¹³ DOCUMENTA. Título da obra. In: SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História dos Estudos Sociais, entre tradição acadêmica e pedagógica: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. In: MONTEIRO, A. et al. (Org.) **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014. p. 53-83.

texto da Lei nº 4.024/61 relegava aos Estados, e seus Conselhos Estaduais da Educação (CEE), a função de criação e aplicação das optativas.

A fim de cumprir as exigências impostas pela Lei de 1961, e garantir o cumprimento destas para o ano letivo seguinte, de 1962, foram criadas e sugeridas as disciplinas optativas para o currículo educacional.¹¹⁴ O texto final do parecer afirma que

como parte complementar do Sistema Federal, em vez de estabelecer apenas as duas a que poderia limitar-se, o Conselho alinhou cinco pares em que apareciam as línguas estrangeiras modernas (5 vezes), o Desenho (2 vezes) e a Organização Social e Política Brasileira, as línguas clássicas e a Filosofia (uma vez). Para a escolha propriamente dita dos estabelecimentos, relacionou no ciclo ginasial – línguas estrangeiras modernas, Música, Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas; no ciclo colegial – línguas estrangeiras modernas, Grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética¹¹⁵ (grifos nossos).

A passagem apresentada evidencia consideráveis transformações na organização curricular nacional, resultado da lei 4.024/61. A exemplo, podemos citar “Educação Moral e Cívica” que, até a proposição da nova lei, era uma disciplina escolar¹¹⁶. Contudo, na nova organização curricular, esta deixa de ter este perfil, e passa a ser compreendida como prática educativa. Fonseca caracteriza a diferença, efetiva, entre estas duas funções ao afirmar que,

[...] 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 disciplinas¹¹⁷.

¹¹⁴ VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - História: Guerra e Paz, 23. 2005, Londrina-PR. **Anais...** Londrina-PR: Londrina Editorial Midia, 2005. p. 01-09.

¹¹⁵ DOCUMENTA. In: SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História dos Estudos Sociais, entre tradição acadêmica e pedagógica: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. In: MONTEIRO, A. et al. (Org.) **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014. p. 201.

¹¹⁶ O Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de Março de 1940, Art. 1º afirma que “A educação cívica, moral e física é obrigatória para a infância e a juventude de todo o país, nos termos do presente decreto-lei”.

¹¹⁷ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 36.

A partir desta definição, é possível perceber que a função pedagógica da Educação Moral e Cívica foi repensada a partir da LDB de 1961. Esta deixava de ser uma disciplina isolada; passando a assumir a função de complementar às demais disciplinas curriculares. Ou seja, esta passava a ser aplicada nas aulas, como uma tentativa de criar uma interseção entre o debate de diferentes disciplinas, a vivência individual dos estudantes e os preceitos que se queria para a formação social dos estudantes. Em suma, consistia em uma tentativa de materializar a interdisciplinaridade.

A ideia de implementação de outra disciplina é amadurecida, ao longo desse processo da implantação de mudanças: “Em 1962, o Conselho Federal de Educação criou uma nova disciplina, a ‘Organização Social e Política Brasileira’”¹¹⁸.

Os Estudos Sociais adentram o currículo nacional, enquanto disciplina que compõe o quadro de optativas. Contudo, como já mencionado anteriormente, todas as escolhas e renúncias que compõe o currículo são imbuídas de intencionalidades, que não podem ser ignoradas. O conteúdo Estudos Sociais foi inserido na grade de disciplinas optativas com uma função muito definida, e era de suma importância compreender esta, para compreender quais as mudanças e permanências instauradas posteriormente.

A proposta de conteúdo a ser trabalhada nos Estudos Sociais consistia em desenvolver, ao longo da formação estudantil, conceitos como “cidadania”¹¹⁹ e consciência. A proposta pretendia que os jovens fossem capazes de tecer uma relação direta entre sua vivência, o contexto social e político que o permeava, e conceitos ideologicamente construídos e trabalhados ao longo do ano letivo. “Nessa concepção, os Estudos Sociais permitiriam uma integração dos conteúdos das disciplinas História, Geografia, Economia e Sociologia, resultando em uma visão mais global da vida”¹²⁰, assim como uma formação crítica dos jovens, que conheceriam sua função na sociedade brasileira, e a importância da sua atuação enquanto trabalhador.

Nadai reafirma a importância da compreensão das intencionalidades que compunham os Estudos Sociais porque, para o trabalho de recompor este conteúdo, isso significa conseguir conhecer, na essência, o currículo. Em suas palavras, afirma que

¹¹⁸ FONSECA, Selva Guimarães, loc. cit.

¹¹⁹ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70.** 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. p. 201.

¹²⁰ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos, loc. cit.

[...]. Como síntese, percebe-se uma profunda vinculação entre os objetivos gerais da educação e dos Estudos Sociais. Estes são privilegiados, de um lado, como condição de realização dos primeiros. A ênfase recai sempre na necessidade de formação da criança e do adolescente para viver em um mundo em acelerado processo de mudança, no qual o progresso técnico é o seu motor. Por outro lado, essa sociedade é identificada de maneira orgânica, funcional, na qual o todo é somatório dos indivíduos envolvidos isoladamente, com interesses semelhantes ou, quando não, com possibilidade de a escola e, por extensão, os Estudos Sociais exercerem interferência positiva na sua constituição ou transformação¹²¹.

A partir da leitura destas medidas de organização curricular do ensino da educação básica brasileira, somos levados a acreditar que houve uma grande transformação no sistema educacional. A partir de então, delegou-se maior autonomia aos Estados para organizar os conteúdos curriculares, a partir da realidade local, mas sem deixar de respeitar uma base nacional comum. Entretanto, Romaneli nos adverte que é necessário fazer uma leitura mais crítica destas, ao afirmar que

em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi sem dúvida, um progresso em matéria de legislação.¹²²

A Lei 4.024/61 também implementou transformações na área do ensino superior. O Art. 17 afirmava que “Enquanto não houver número bastante de profesoress [sic] licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência”¹²³. O governo justificou tal mudança, que compõe o “Título XIII: Disposições Gerais e Transitórias”¹²⁴, devido à demanda do mercado de trabalho da área de atuação docente, que estaria apresentando uma necessidade de

¹²¹ NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, v. ??, p. 1-16, jan./mar. 1988. p. 08.

¹²² ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 181.

¹²³ BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. p. 20. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 18 de Agosto de 2015.

¹²⁴ Loc. cit.

professores maior do que a quantidade de profissionais que se formavam, anualmente, nas universidades.

Por conseguinte, enquanto o mercado educacional estivesse em déficit de profissionais para trabalhar com a docência na educação básica, seria permitido que profissionais de outros campos de atuação pudessem trabalhar no magistério, mediante a realização do “exame de suficiência”¹²⁵.

Todas as transformações implementadas pela lei 4.024/61, imbuídas pelas proposições e intencionalidades debatidas ao longo dos 13 anos em que o projeto ficou na Câmara Federal para votação e modificação no texto, avançaram até 1964. Neste ano, a democracia brasileira foi sufocada por um golpe civil-militar. A partir deste momento, todas as transformações educacionais foram organizadas para garantir o interesse dos novos regentes do governo. Pois

com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento do ensino de História nas escolas de 1º grau¹²⁶.

A primeira mudança significativa na área de educação atingiu o ensino superior. A partir do parecer nº106 de 1966, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, ficou estabelecido “o ‘currículo mínimo de licenciatura em Estudos Sociais’”¹²⁷. A criação desta licenciatura não garantiria aos Estudos Sociais o *status* de disciplina escolar, aplicada no conjunto de conteúdos obrigatórios do currículo. Na realidade, os professores que se formassem nesses cursos seriam polivalentes, podendo lecionar as disciplinas obrigatórias da área das humanidades – história e geografia – nas turmas de ensino primário.

A justificativa apresentada para a proposição de considerável mudança não foi inédita, remontando à já debatida, e teoricamente combatida, falta de profissionais capacitados para atuar na área docente da educação básica. Mas, as normativas que regiam tal possibilidade era diferentes das aplicadas à LDB de 1961.

¹²⁵ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 26.

¹²⁶ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 36.

¹²⁷ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História dos Estudos Sociais, entre tradição acadêmica e pedagógica: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. In: MONTEIRO, A. et al. (Org.) **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014. p. 207-208.

O texto do Parecer nº 106, de 1966, afirmava que era preferível garantir acesso aos profissionais formados em cursos com perfil polivalente e de curta duração, como Estudos Sociais, às disciplinas da área de humanas que necessitasse; a aceitar aqueles que haviam sido avaliados por uma prova única, sem a formação “mínima”¹²⁸.

Déa Fenelon, ao referir-se a estes cursos de licenciatura em Estudos Sociais, alerta-nos para o que compreende ser um grande problema educacional em potencial. A formação de professores polivalentes, “capacitados” para trabalhar com diferentes disciplinas, foi um retrocesso na educação brasileira, pois abriu precedente para questionamentos em relação à necessidade da formação específica, de profissionais de uma única área de conhecimento, a partir de cursos de longa duração. Fenelon afirma que

do ponto de vista do ensino de 3º grau a situação mais se agravou quando se buscou definir que a formação do professor para ministrar tal disciplina deveria ser “polivalente” e a alegada existência de “áreas carentes” foi indicada para justificar a formação deste profissional, pois seria preferível um professor “curto” ao leigo. Isto parecia uma redução simplista do conceito de educação e de quais seriam seus reais problemas no Brasil, sobretudo a formação de seus profissionais¹²⁹ (grifos nossos).

É evidente que ambos os casos, tanto o profissional avaliado pelo “exame de suficiência”, quanto aquele que se formou em um curso de curta duração em Estudos Sociais, representavam considerável retrocesso para o sistema educacional, como um todo; como também representava uma grande derrota dos professores, enquanto categoria, na luta pela valorização da carreira docente. A primeira derrota é eminente por evidenciar que o governo não estava, minimamente, preocupado com a qualidade do ensino que estava sendo aplicado nas salas de aula; pois, independente da formação e do preparo, o que mais importava era que tivessem um profissional para representar, perante os alunos, a figura do professor.

A segunda derrota evidenciava uma humilhação, e motivo de forte receio por parte da categoria, porque a oferta de profissionais da docência com formação curta poderia representar um futuro concorrente pelo mercado de trabalho; isso porque o professor com uma formação menos sólida se submeteria às salários menores, se comparado àqueles exigidos pelos professores que se formaram em cursos já consolidados, e de longa duração.

¹²⁸ FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**. n. 13, p. 95-99, ago. 1985. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37802/24386>>. Acesso em: 21 de Abril de 2015.

¹²⁹ Ibid.

As transformações que datam de um período posterior a 1964 já sinalizavam para as modificações mais profundas que logo seriam aplicadas na educação, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação¹³⁰. Contudo, a partir da pesquisa, foi perceptível que algumas dessas mudanças, duramente combatidas posteriormente pelos pesquisadores da área de educação, na verdade consistiram em um novo ressignificar dos preceitos ideológicos já existentes, e um enrijecimento da aplicabilidade destas.

1.3 LDB DE 1971 e as transformações curriculares

Em 1971, sete anos após a instauração da ditadura civil-militar brasileira, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB¹³¹. A Lei nº 5.692, de 1971, tinha como intenção reorganizar o currículo base da educação brasileira, a partir dos preceitos do novo regime político.

Politicamente, o texto da nova LDB apresentou algumas diferenças quando comparado ao anterior, mas conservando a centralidade da organização curricular nacional, de todos os níveis educacionais, na própria lei. Aos “Conselhos Federal e Estadual de Educação [caberia] as definições do núcleo comum de conteúdos e da parte diversificada do ensino, respectivamente”¹³²; ao CFE também caberia a elaboração, e aprovação, de pareceres que complementariam a LDB. A autonomia de regulação de alguns pontos do currículo pelos Conselhos Estaduais de Ensino, de caráter mais regional, foi mantida, mas dependente de “necessidades e possibilidades concretas”¹³³, evidenciando uma maior submissão dos Conselhos de Educação, em relação ao CFE. O texto original da lei nos evidencia

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatoriamente em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

¹³⁰ Faço referência à Lei Nº 5.692, de 11/08/71.

¹³¹ Lei Nº 5.692, de 11/08/71. BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

¹³² MAGALHÃES, Marcelo de Sousa. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professores. **Tempo**, v. 11, n. 21, Rio de Janeiro, 2006, p. 49-64. p. 50.

¹³³ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015. p. 1-2.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal fixará para cada grau as matérias relativas aos núcleos comuns, definindo-lhes os objetivos e amplitude.

II – OS Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III – Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior¹³⁴ (grifos nossos).

O texto da Lei 5.692/71 deixava bastante evidente uma grande perda de autonomia na regulação educacional por parte das escolas; pois qualquer intenção de adequar os conteúdos à realidade social da localidade em que a escola se encontrasse, deveriam ser previamente aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, à que esta instituição estivesse submetida.

Outra evidência da maior centralidade da organização educacional nestes conselhos, principalmente ao Federal, está presente no parágrafo quarto, do artigo quarto da LDB/71, ao afirmar que caso alguma instituição de ensino quisesse oferecer cursos de habilitação que ainda não apresentassem regulação curricular prévia, seria necessário que o CFE realizasse sua análise e aprovação, antes de qualquer iniciativa de implantação. Como consta na lei

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilidades profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos¹³⁵ (grifos nossos).

A mudança que foi imediatamente percebida por todos que, de alguma forma, tinham relação com o ensino, consistiu na nova denominação empregada para caracterizar os níveis do ensino. O parágrafo primeiro, do artigo primeiro, da lei 5.692/71, afirmava que “Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente [atualmente] ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau”¹³⁶.

¹³⁴ Idem, ibid.

¹³⁵ BRASIL, loc. cit.

¹³⁶ BRASIL, Ibid., p. 1.

A composição dos ensinos de 1º e 2º graus também foi reorganizada. O artigo sétimo, da LDB/71, afirmava que “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”¹³⁷.

A composição curricular é um importante campo de lutas sociais, políticas e ideológicas; e a implantação de disciplinas “novas”, a partir da ocupação de espaços curriculares que antes eram destinados a outros conteúdos que foram extintos totalmente, ou perderam um considerável espaço de trabalho, está imbuído de muitas significações que não podem ser ignoradas. Essa sobreposição e substituição de disciplinas e conteúdos escolares foi uma das mudanças acarretadas pela nova LDB/71, e as resoluções e decretos que a complementaram. Por tal, é importante

[...] entender por que, em um determinado contexto histórico, um dado conhecimento predominou sobre outros, que foram rejeitados. Nesse enfoque, o currículo deixa de ser entendido como o resultado de um processo natural de transmissão de valores e conhecimentos, e passa a ser visto como o resultado de uma dinâmica social marcada pelas lutas entre diferentes concepções sociais¹³⁸.

No contexto da ditadura civil-militar, a implantação, enquanto efetiva disciplina curricular obrigatória, de Educação Moral e Cívica era imbuída de muitas intencionalidades. Contudo, esta disciplina, se ministrada a partir de uma perspectiva ideológica diferente daquela legitimada pelo governo, seria um grande transtorno. E “para planejar, controlar e revigorar a Educação Moral e Cívica no ensino Brasileiro, foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo [...]”¹³⁹, que possuía como função “dar diretrizes do ensino de Educação Moral e Cívica no interior das escolas”, e nas esferas culturais e sociais.

Contudo, para este trabalho, a transformação mais significativa e que mereceu maior atenção, consiste nas relacionadas à implementação da disciplina Estudos Sociais no ensino, a partir da LDB/71, e de algumas resoluções aprovadas posteriormente.

O texto da Lei 5.692/71 não apresenta nenhuma referência direta em relação à disciplina Estudos Sociais, ou a qualquer transformação significativa referente às disciplinas

¹³⁷ Ibid., p. 2.

¹³⁸ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II** – a década de 70. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. p. 36.

¹³⁹ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 36.

de História ou Geografia. Contudo, este panorama se transforma com a aprovação da resolução nº 8/1971, que fixa a implantação dos Estudos Sociais como conteúdo do currículo. A resolução afirma que

Art,1º

§1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, inclui-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) Em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa; b) Nos Estudos Sociais – A geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) Nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas¹⁴⁰ (grifos nossos).

A mudança consiste em organizar a grade curricular, das turmas de primeiro grau, a partir de três conteúdos, ou “núcleos”¹⁴¹ comuns. Estes núcleos centralizavam em uma única matéria, todos os conteúdos que, anteriormente, eram trabalhados por diferentes disciplinas, da mesma área de conhecimento. Ou seja, os Estudos Sociais passa a ser a nova matéria curricular obrigatório, e todos os conteúdos relacionados às disciplinas que compunham a área de humanas, como história e geografia, passaram a ser trabalhadas no interior desta “nova” matéria.

Já ao final do ano de 1971 é possível vislumbrar consideráveis transformações no currículo nacional, como História e Geografia que foram praticamente renegadas, ficando com pouquíssimo espaço de trabalho, no segundo grau. Fonseca evidencia, em seu trabalho, um panorama geral da forma como ficou organizado o currículo do primeiro e segundo graus, já no fim do período que ela denomina de “reforma de 1971”¹⁴². A historiadora afirma que

[...] a organização curricular para o ensino de 1º grau deve conter obrigatoriamente um núcleo comum e uma parte diversificada. O núcleo comum passa a ser constituído de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, além de Educação Moral e Cívica (obrigatória desde 1961), Educação Artística, Educação Física, Programa de Saúde e Ensino Religioso. As disciplinas História e Geografia passam a fazer parte de outa “matéria”, qual seja, Estudos Sociais. [...]

[...] No nível de 2º grau, admite-se o tratamento de História e Geografia com disciplinas, desde que diminuída a sua “duração e intensidade”, pois as

¹⁴⁰ BRASIL. In: ZOTTI, Solange Aparecida. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da Ditadura Militar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; SBHE, 2004. p. 13.

¹⁴¹ BRASIL, loc. cit.

¹⁴² FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 41.

disciplinas de formação especial deveriam ter duração superior às disciplinas de formação geral¹⁴³.

Os objetivos gerais do ensino foram revisados e ganham novos paradigmas diretamente relacionados às perspectivas econômicas e ideológicas adotadas pelo regime ditatorial. Como o ensino de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, que consistiam em disciplinas destinadas a disseminar entre os jovens as doutrinas legitimadas pelos militares, como o civismo, a cidadania, nacionalismo.

O texto da LDB/71 direcionou sua preocupação com a formação dos jovens, enquanto mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Também era apresentada preocupação com a formação da consciência de cidadania dos estudantes, contudo essa concepção de cidadania não era a mesma encontrada na LDB de 1961. Essa não era mais pensada a partir das individualidades de grupos sociais, aos quais os jovens estavam inseridos, mas pretendia-se pensar a cidadania a partir da perspectiva do nacionalismo e da aptidão para o trabalho; ou seja, questões nacionais como centro dos debates. Logo no artigo primeiro, era possível visualizar estas questões. Este afirma que

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 cidadania¹⁴⁴ (grifos nossos).

Neste contexto de ressignificação ideológica do currículo, é muito significativa esta perda de espaço de disciplinas como História e Geografia, em detrimento de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Isso porque um governo que pretendia organizar um ensino mais rígido, pautado nos preceitos políticos e econômicos em vigor no período, definitivamente deveria garantir mais espaço curricular para disciplinas como Educação Moral e Cívica, que era regida pelo preceito do “[...] preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum[...]”¹⁴⁵; enquanto que uma disciplina destinada a estudar e designar significados para o passado, sendo este “uma dimensão permanente da consciência humana, um componente

¹⁴³ FONSECA, Selva Guimarães. loc. cit.

¹⁴⁴ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015. p. 1.

¹⁴⁵ Brasil, decreto de lei 68.065/71; apud FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. 37.

inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”¹⁴⁶, certamente comporia o menor espaço curricular possível.

Os Estudos Sociais, assim como todos os conteúdos que o compunham, também estavam embebidos de muitas significações políticas e ideológicas, que legitimavam a importância desta na formação do jovem trabalhador e cidadão. Entretanto, é instigante compreender qual era o cidadão que se queria formar, com o ensino implementado na década de 1970. Elza Nadai, em um trabalho, apresenta algumas pistas que nos auxiliam a compreender melhor qual era essa concepção de cidadania:

Retoma-se, no plano do discurso, a vinculação estreita entre os Estudos Sociais e a formação da cidadania. Pelo citado Parecer [Parecer CFE nº853/71], além da História e da Geografia, foi introduzido outro componente até então estranho aos Estudos Sociais, a Organização Social e Política do Brasil: “Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus o preparo ao exercício consciente da cidadania - para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional”¹⁴⁷ (grifos nossos).

Fica evidente na passagem, que é composta por afirmações de Nadai somadas a um fragmento retirado do Parecer nº 853/71, que os Estudos Sociais deveriam ser organizados a partir de uma somatória das outras matérias que o compunham, sendo essas história, geografia e OSPB, direcionando os conteúdos destas aos interesses em voga no currículo.

Havia uma preocupação com a história nacional, a partir da qual seria possível destacar os “heróis nacionais”, evidenciar uma cultura nacionalista e patriótica, e também enfatizar um momento desenvolvimentista nacional, que necessitava do apoio, e do trabalho de seus cidadãos.

Os Estudos Sociais que vigorou após 1971 apresentavam consideráveis diferenças quando comparada com aquele apresentado na LDB/61. O primeiro texto da LDB era caracterizado por destacar o sujeito social, e propor a elaboração de uma sociedade mais “harmoniosa” entre os diferentes grupos que a compunham. Em contrapartida, a segunda proposta possuía como intenção evidenciar, e aplicar no ensino escolar, o debate em relação à

¹⁴⁶ HOBBSAWM, Eric. O sentido do passado. In: HOBBSAWM, Eric. **Sobre a história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 22.

¹⁴⁷ NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988. p. 11.

importância do cidadão na constituição da nação e no seu desenvolvimento econômico. Essas ficavam bastante evidentes no artigo terceiro, da Resolução 8/71, ao apresentar textualmente que “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 do seu desenvolvimento”¹⁴⁸.

Evidente que estes distanciamentos ideológicos apresentados entre os Estudos Sociais, organizados em diferentes momentos da história brasileira, ou seja, da LDB/61 e da LDB/71, não significou que eles possam ser compreendidos como dois conteúdos completamente diferentes.

Pois as origens dos debates destes remetiam ao mesmo período histórico, que seria as décadas de 1920 e 1930, e com a mesma matriz teórica, a Escola Nova. O que os diferenciavam eram a ideologia que imbricou e caracterizou cada uma das propostas, relacionando-as diretamente ao momento político.

Outra considerável diferença consistiu na intensidade com que essa perspectiva ideológica foi posta em prática no interior da proposta no ensino. Também, partindo desta perspectiva de comparar os dois projetos de Estudos Sociais, Nadai afirma que

no período entre 1930 e 1964, nos momentos de vigência das liberdades públicas, de democracia política, esta proposta foi somente indicativa, sendo inclusive usada como ampliação do espaço da crítica social, sem se chegar, entretanto, à negação da sociedade de classes, numa direção reformista, mas contestadora. Pode-se detectar, assim, dois momentos peculiares na história da implantação/desimplantação dos Estudos Sociais no Brasil: um, aliado ao pensamento progressista educacional, foi incorporado em algumas práticas inovadoras de grande alcance e, outro, assumido como uma das expressões de uma política antidemocrática e autoritária¹⁴⁹ (grifos nossos).

A reforma educacional iniciada em 1971 avançou temporalmente, e garantiu mudanças, também, no ensino superior, então denominado de 3º grau. Evidente que essa transformação não demoraria muito a acontecer; pois, para conseguir que os preceitos ideológicos fossem efetivamente aplicados em sala de aula, a partir matérias e metodologias

¹⁴⁸ BRASIL. In: ZOTTI, Solange Aparecida. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da Ditadura Militar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais....** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; SBHE, 2004. p. 14.

¹⁴⁹ NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986. p. 05.

de trabalho presentes no currículo, seria necessários a formação de novos cursos, como de Educação Moral e Civil, e de um novo perfil de docente.

Selva Fonseca analisa estas mudanças no 3º grau como uma das mais importantes estratégias para transformação efetiva do currículo; pois; a partir destas,

começa[va] a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfigurados e transmitidos como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social”¹⁵⁰.

No caso dos cursos que contemplariam a formação dos professores que poderiam atuar na matéria Estudos Sociais, a questão era um pouco menos surpreendente e urgente porque, desde a aprovação do Parecer nº106, de 1966, já existiam cursos de curta duração, destinados à formação de professores atuantes nesta área:

Assim a desqualificação dos professores, sobretudo de História, no bojo do processo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário. É evidente que as outras medidas também eram importantes politicamente, mas formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas. [...] Cientes disso, e portadores de outros projetos teóricos e políticos, alguns setores acadêmicos e profissionais reagiram¹⁵¹.

As propostas de mudanças na educação brasileira idealizadas, e muitas implementadas, no período da ditadura civil-militar atingiram todos os níveis de ensino. Contudo, a partir da indicação anterior, de Selva Guimarães Fonseca, percebemos a importância das transformações propostas para o 3º grau, pois em longo prazo, seriam empregados nas escolas professores já com formação baseada nos preceitos políticos e ideológicos legitimados pelo governo militar. Fato esse, que facilitaria a efetiva implantação das mudanças propostas para os 1º e 2º graus, pois não haveria resistência por parte dos professores de formação mais recente.

Todavia, as propostas de mudanças, direcionadas ao ensino de 3º grau, também encontraram resistência dos professores universitários, estudantes e associações

¹⁵⁰ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 27.

¹⁵¹ Ibid., p. 29.

representativas. Fonseca evidencia essa organização em prol do combate das propostas, e afirma que as primeiras “manifestações deram-se através do Fórum de Debates sobre Estudos Sociais, realizados na USP, e das manifestações da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da Associação Nacional dos professores Universitários de História (ANPUH)”¹⁵².

O momento culminante da reorganização da educação no período da ditadura civil-militar brasileira foi, indubitavelmente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Todavia, as propostas de mudanças, e os debates em torno da temática, não se encerraram neste ano, avançando pelos anos subsequentes.

Em 1972, o Conselho Federal de Educação aprovou a Resolução 08/1972, na qual o Art. 1º dizia que “a formação dos professores de Educação Moral e Cívica para o ensino de 1º e 2º graus será feita como habilitação dos cursos de Estudos Sociais”¹⁵³. Sendo essa formação feita a partir de curso de licenciatura de curta ou de longa duração. Selva Fonseca também se dedica a conhecer em que consistiu as mudanças propostas pela resolução, e afirma que

de acordo com a Resolução nº 8, de 1972, do Conselho Federal de Educação, o currículo mínimo desses cursos é constituído das seguintes áreas: História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSBP, e as obrigatórias EPB e Educação Física, além da área pedagógica. A duração das licenciaturas curta e longa deve ser respectivamente 1.200 horas, o que equivale a um ano letivo, e 2.200 horas, o que equivale a 3 anos letivos¹⁵⁴.

O texto final da Resolução nº 08 foi publicado no Diário Oficial da União no dia 25 de agosto de 1972, e apresentava detalhadamente a nova composição curricular para os cursos superiores de Estudos Sociais; dos quais, a licenciatura curta era direcionada a formar docentes para atuar com as turmas de 1º grau, e o curso de longa duração formava profissionais que “poderão lecionar Educação Moral e Cívica nas escolas de 1º e 2º graus”¹⁵⁵.

As mudanças propostas por esta resolução são importantes por evidenciarem mais uma iniciativa governamental, por intermédio do Conselho Federal de Educação, de tornar a formação dos professores da área de humanas, da educação básica, o mais superficial possível. Como Fonseca afirma,

¹⁵² FONSECA, Selva Guimarães **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 29.

¹⁵³ MINISTÉRIO da Educação e Cultura. Diário oficial da união. **Resolução 08/1972**. Sessão I, 1971, p. 7561.

¹⁵⁴ FONSECA, Selva Guimarães **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 27.

¹⁵⁵ MINISTÉRIO da Educação e Cultura, loc. cit.

nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social¹⁵⁶.

Em 1976¹⁵⁷ foi aprovada a Portaria 790, que restringia o campo de atuação dos professores formados em cursos de formação específica, como história ou geografia, às poucas disciplinas que ainda restavam nas turmas de 2º grau. Isso porque, a partir da aprovação desta resolução, as aulas vinculadas à matéria Estudos Sociais seriam de exclusiva atuação dos profissionais formados em cursos polivalentes, desta área.

Selva Fonseca caracteriza esta, dentre outras mudanças curriculares implementadas, como forma de (des)qualificação do professor com formação específica em História. Ela afirma que

dando continuidade à política de qualificação do profissional de História e à desvalorização e deformação da História, o Ministério da Educação a portaria número 790, em 1976. De acordo com esta medida, estavam autorizados a ministrarem aulas de Estudos Sociais apenas os professores nos cursos de Estudos Sociais. Os licenciados em História e Geografia ficam praticamente excluídos do ensino de 1º grau, passando a lecionar apenas no ensino de 2º grau, nas poucas aulas de História e Geografia restantes, pois neste período vigorava a predominância da formação específica sobre a formação geral dos currículos de 2º grau¹⁵⁸ (grifos nossos).

A mudança proposta pela Portaria 790/76 consistiu em uma importante derrota dos professores com formação específica em História ou Geografia, pois restringiam consideravelmente seu campo de atuação. Como evidenciou a passagem extraída do trabalho de Fonseca, a partir daquele ano, estes professores somente poderiam atuar como docentes de turmas de 2º grau, caso esta vaga não fosse solicitada por um professor que possuísse formação polivalente.

¹⁵⁶ FONSECA, Selva Guimarães, loc. cit.

¹⁵⁷ No período de interseção entre os anos de 1972 e 1976 foram propostas mais mudanças curriculares para o ensino de 1º, 2º e 3º graus, que perpassava pela área de humanas. Contudo, a problemática deste trabalho não consiste em evidenciar detalhadamente todas as mudanças educacionais propostas no período. Mas focar em algumas, que possuem relevância para conhecer os motivos que justificavam a organização da categoria docente do ensino superior, na lutar contra estas propostas de mudanças curriculares. Para conhecer melhor algumas propostas de mudanças do período suprimido por este trabalho, consultar FONSECA, Selva Guimarães. Ibid. 169 p.

¹⁵⁸ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 28.

Complementar à derrota trabalhista sofrida pelos professores com formação específica, como já evidenciado, esta portaria também significou uma importante derrota para os docentes do ensino de 3º grau, que se organizaram em prol da manutenção dos cursos de formação específica em História e Geografia. Pois, com a restrição do campo de atuação dos profissionais formados por estes cursos, é compreensível que os estudantes que almejavam ingressar no ensino de 3º grau para docência, procurariam cursos de perfil polivalente, que possuíam um amplo campo de atuação.

Esta conjuntura era bastante desfavorável para aqueles que lutavam pela manutenção dos cursos de longa duração de formação específica, em História e Geografia. “Cientes disso, e portadores de outros projetos teóricos e políticos, alguns setores acadêmicos e profissionais reagiram”¹⁵⁹:

Esta resistência foi-se ampliando à medida que os interesses profissionais dos professores eram cada vez mais atingidos, a História e a Geografia iam perdendo sua autonomia como Ciências e as próprias universidades viam seus interesses e sua muito relativa autonomia totalmente ameaçadas¹⁶⁰.

Por tal, alguns docentes do ensino de 3º grau organizaram debates em universidades, com a participação dos estudantes dos cursos de História, para discutir a conjuntura educacional e política do Brasil no período. As associações representativas dos professores universitários de História e de Geografia, como a ANPUH e a AGB, também organizaram notas públicas de repúdio às perdas trabalhistas acarretadas pelas mudanças curriculares para a educação básica¹⁶¹.

Déa Fenelon pertenceu ao grupo de professores engajados na luta em prol da manutenção do ensino de História nas três esferas do ensino. E em um trabalho produzido pela historiadora, destinado a problematizar as mudanças educacionais do período, apresentou um importante debate em relação às reivindicações docentes, e a receptividade desta pela sociedade:

Encarada a princípio como uma defesa estreita de mercado de trabalho a campanha contra Estudos Sociais ganhou aspectos abrangentes quando conseguiu explicitar claramente uma crítica mais elaborada sobre o significado

¹⁵⁹ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 29.

¹⁶⁰ FONSECA, Selva Guimarães, loc. cit.

¹⁶¹ FONSECA, Selva Guimarães, op. cit., p. 28.

da descaracterização das Ciências Humanas em decorrência desta aglutinação de ramos específicos do conhecimento em uma única disciplina¹⁶².

Neste contexto de luta, o Parecer nº 7.676/78¹⁶³ caracterizou uma importante vitória da categoria docente, e do combate aos cursos de Estudos Sociais. Isso porque o texto do Parecer em questão revogava as disposições encontradas na Portaria 790/76. E como parte desse deixa evidente, essa atitude foi tomada devido à pressão feita pelos professores de História e Geografia, e suas respectivas associações:

Antes e depois da edição da portaria 790/76, os professores de Geografia e História, através de suas respectivas Associações, dirigiram vários memoriais a este Conselho, expondo suas preocupações quanto ao que consideravam o desacerto da introdução, no currículo de Estudos Sociais a cargo de um só docente e em prejuízo do ensino de História e Geografia [...] Com a edição da portaria nº 790, a grita tornou-se de tal forma generalizada que, por uma outra portaria, o Sr. Ministro da Educação houve por bem suspender a vigência do dispositivo referente ao registro dos professores da área de Estudos Sociais¹⁶⁴ (grifos nossos).

Essa passagem deixa bastante evidente que a atitude de reconsiderar a aplicabilidade da Portaria 790/76 por parte do Ministro da Educação, gerido por Euro Brandão¹⁶⁵, justificou-se devido à divulgação pública da insatisfação e preocupação dos professores de História e Geografia, em relação às derrotas trabalhista que a Portaria 790/78 causou à categoria. Este foi um momento de intensas lutas, “mobilização e organização dos profissionais da educação”¹⁶⁶, em prol de um interesse comum da categoria.

Essa vitória docente perante as propostas de mudanças educacionais, e nesse caso também trabalhistas, do governo federal exemplifica a força da categoria docente na luta pela garantia de seus direitos. Evidente que este consiste em um exemplo, retirado de um período de intensos embates trabalhistas, de diferentes setores da sociedade.

¹⁶² FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**. n. 13: 95-99, ago. 1985. p. 95-96

¹⁶³ Enquanto parte das dificuldades da pesquisa, não foi possível ter acesso ao texto original do Parecer nº 7.676/78, por isso, baseamos nossa discussão no material disponibilizado no trabalho: FONSECA, Selva Guimarães. 169p.

¹⁶⁴ BRASIL. Parecer nº 7.676/78 – C.F.E. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 30.

¹⁶⁵ Euro Brandão foi Ministro da Educação e Cultura no período de 30 de março de 1978 à 14 de março de 1979. A informação pode ser conferida em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministro>. Acesso em: 10 jan. 2016.

¹⁶⁶ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 29.

A partir desta conjuntura de lutas e resistências em relação às propostas de reformas apresentadas pelo governo federal, é evidente que a postura dos docentes com relação às imposições de mudanças seria bem mais crítica e combativa. Por isso, era esperado esse amadurecimento da categoria, em relação às formas de resistências aos desmandos governamentais sobre o ensino, e que este não ficaria restrito ao período da ditadura civil-militar. Regime que, no início da década de 1980, já apresentava indícios de enfraquecimento.

Por isso, no próximo capítulo, apresentaremos a participação dos professores da educação básica do sistema de ensino paulista, na proposta do governo de reorganização curricular do ensino estadual. E problematizar qual foi a influência exercida pela imprensa, enquanto representante dos interesses convergentes de uma parcela conservadora da sociedade e do governo, no desqualificar dessa proposta, produzida por professores de 1º e 2º graus, que compunham a Equipe Técnica de História.

CAPÍTULO II

INFLUÊNCIAS E INTERESSES DA IMPRENSA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PAULISTA DE 1986

O conteúdo do ensino de História dos anos 70 registrados nos programas, manuais didáticos e orientações oficiais traz consigo as marcas constitutivas de sua própria historicidade. Por isso, no momento em que – no final dos anos 70 – o processo de organização dos professores de 1º e 2º graus começa a fazer eco no interior do movimento social organizado, a escola e o ensino de História juntamente com o ensino de outras disciplinas aparecem como alvo de críticas e contestações¹⁶⁷.

Com o processo de declínio da ditadura civil-militar brasileira, iniciado em 1974 e que resultou na reabertura política, simbolizada pela eleição indireta de um presidente civil em 1985¹⁶⁸, a temática “ensino de História” conquistou considerável espaço na agenda das lutas sociais e políticas¹⁶⁹. Contudo, como nos evidencia Selva Fonseca, a partir da passagem anteriormente apresentada, este movimento não foi socialmente hegemônico. Pelo contrário, as propostas de mudanças, voltadas ao conteúdo e à metodologia, idealizadas pelos professores de 1º, 2º e 3º graus encontraram considerável resistência de uma parcela da sociedade.

O ano de 1982 consistiu num importante marco para a história política brasileira. Pois, neste, foi realizada a primeira eleição direta para cargos políticos, desde a implantação do regime ditatorial militar. Em síntese, “as eleições de 1982 estavam na ordem do dia, pois elas representavam o pleito mais importante desde a implantação da ditadura no país em 1964”¹⁷⁰.

A população estava incumbida de eleger os novos “vereadores, prefeitos (exceto os das capitais e das cidades consideradas de Segurança Nacional), deputados estaduais, deputados federais, senadores e governadores dos Estados”¹⁷¹. E, devido à Lei 6.767/79, que autorizava o pluripartidarismo, os eleitores encontraram uma considerável gama de candidatos de diferentes partidos¹⁷², que pleiteavam o voto.

¹⁶⁷ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 85.

¹⁶⁸ GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 213-215.

¹⁶⁹ Como ficou evidente no capítulo II deste trabalho.

¹⁷⁰ GERMANO, José Willington. *Ibid.*, p. 220.

¹⁷¹ GERMANO, José Willington, *loc. cit.*

¹⁷² Sobre o pluripartidarismo, Germano afirma que: “Com efeito, enquanto as hostes situacionistas se reagruparam em torno de um único partido o PDS -, os opositores do Regime se dividiram à esquerda e à direita a partir de 1980. À esquerda, surgiram o PT – diretamente vinculado ao movimento sindical do ABC paulista, cujo principal líder era um trabalhador metalúrgico, Luís Inácio Lula da Silva – e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), sob a liderança do ex-governador gaúcho Leonel Brizola, que tinha a pretensão de ser o continuador do trabalhismo populista de Vargas a Goulart. À direita organizaram-se o Partido Popular (PP) – reunindo os setores conservadores e e burgueses do MDB, entre os quais Tancredo Neves – e o PTB, agrupando uma parte do antigo trabalhismo, além das correntes janistas e lacerdistas, tendo à frente a Deputada Ivete Vargas. Pouco tempo depois, o PP se incorporou ao PMDB, que continuou sendo uma frente heterogênea

O partido vinculado aos militares, o PDS, não sofreu uma grande derrota nas eleições em questão. E isso foi possível devido a um pacote de medidas eleitorais promulgadas pela presidência, no final de 1981, com a intenção de favorecer o partido governista; e, em mesma medida, prejudicar os partidos oposicionistas:

O pacote eleitoral de novembro de 1981, assinado por Figueiredo, dá conta dessa dinâmica. Uma vez mais o Governo, corroído pela crise política e econômica, temia pelas eleições de 1982 e, por conseguinte, o controle do Colégio Eleitoral em 1985. As mencionadas reformas impunham restrições à liberalização, na medida em que incluíam: a) proibições de coligações partidárias, que impossibilitava a formação de frentes e dividia, assim a oposição; b) adoção do “voto vinculado”, que obrigava o eleitor a votar em candidatos do mesmo partido em todos os níveis e cargos. Além disso, foi mantida a “lei Falcão” que censurava a propaganda eleitoral. A intenção do Governo era utilizar a estrutura clientelística do PDS em nível municipal e, a partir daí, influenciar o resultado das eleições nos outros níveis.

Independente da vitória absoluta de partidos específicos, o resultado geral desta eleição¹⁷³ deixou bastante evidente a fragilidade do governo militar em relação à opinião pública. Em consequência disso, “se esvaíra a possibilidade dos ‘militares enquanto governo’ exercerem um tranquilo domínio sobre o Colégio Eleitoral que se reuniria em 1985 para escolher o novo Presidente da República”¹⁷⁴.

Nesta conjuntura política, André Franco Montoro, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi eleito governador do estado de São Paulo, para mandato que durou de 1983 à 1987¹⁷⁵. O novo governo paulista acendeu uma chama de esperança naqueles que pleiteavam mudanças significativas na educação estadual, pois consistia num governo oposicionista aos militares.

Complementar às mudanças políticas conquistadas em 1982, resultado da manifestação pública da insatisfação de uma parcela da população ao longo da década de

pois abrigava também uma parte da esquerda clandestina (MR-8, PCB, PCdoB), enquanto o PTB se transformou numa sigla de aluguel, fazendo, frequentemente, o jogo do governo.” Cf. GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 220.

¹⁷³ O resultado absoluto, dos diferentes cargos que estavam sendo concorridos na eleição de 1982, pode ser consultado no trabalho: GERMANO, José Willington, op. cit.

¹⁷⁴ GERMANO, José Willington, op. cit. p. 223.

¹⁷⁵ BRASIL. **Eleições de 1980 a 1984**. Disponível em: <<http://www.tre-sp.jus.br/eleicoes/eleicoesanteriores/eleicoes-1964-1992/eleicoes-de-1980-a-1984>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

1970¹⁷⁶; a educação também conquistou o direito à dúvida, em relação à qualidade do ensino que estava sendo aplicado nas escolas brasileiras. A partir das reivindicações dos docentes representados por sessões sindicais, como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), e da organização de professores em movimentos sem qualquer relação sindical, mas que também questionavam o ensino aplicado até então¹⁷⁷,

[...] começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História e inicia-se processos de reformas dos currículos de História em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, uma vez que os postulados dos programas de ensino elaborados de acordo com os princípios da política educacional dos anos 70 já estavam, para muitos, superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente¹⁷⁸.

O estado de São Paulo não ficou de fora deste movimento de contestação da organização curricular educacional, do final da década de 1970. E aproveitou-se da fragilidade política pela qual o governo militar passava, para sobrepor a organização educacional estadual em detrimento da nacional, repensando a estrutura de alguns componentes curriculares; dentre esses, a aplicabilidade do conteúdo Estudos Sociais nas turmas de 1º grau, e revisar a exclusão das disciplinas História e Geografia da grade curricular obrigatória.

A mudança que nos interessa consiste naquela que diz respeito à organização dos Estudos Sociais. Esta foi implementada, em esfera estadual, a partir da Resolução SE 139/77, aprovada no mandato do governador Paulo Egydio Martins¹⁷⁹. Fonseca nos apresenta no que consistiu essa Resolução:

esta disciplina [Estudos Sociais] foi implantada em todas as áreas do 1º grau até 1977, quando então, através da Resolução SE 139/77, se reintroduziu História e Geografia nas 7ª e 8ª séries, porém mantendo-se Estudos Sociais nas 5ª e 6ª até 1981, quando se iniciaram os estudos visando à reformulação

¹⁷⁶ Para conhecer um pouco mais em relação à conjuntura de lutas sociais ao longo da ditadura militar, consultar: SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

¹⁷⁷ GERALDO, Amilton Carlos. **Trabalhadores do ensino e a APEOESP** – Uma relação de conflito (1978-1987). São Paulo: Annablume, 2009. 171 p.

¹⁷⁸ Ibid., p. 86.

¹⁷⁹ Paulo Egydio Martins foi eleito governador do estado de São Paulo em 1975, por votação indireta realizada na Assembleia Legislativa. Era filiado ao partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA), sendo este partido coligação da base de apoio ao regime militar. Seu mandato se estendeu pelos anos de 1975 a 1979. Informações retiradas do site http://www.pauloegydio.com.br/novosite/web/perfil/decada_70.aspx. Acesso em: 23 dez. 2015.

do currículo de 1º grau e à reimplantação de História e Geografia também nessas últimas séries¹⁸⁰.

Esta mudança, que compreendemos como a precursora de importantes debates que viriam posteriormente, gestou a expectativa dos docentes que almejavam a reformulação do ensino da área de humanidades, na educação básica. Por tal, “[...] os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História”¹⁸¹.

Esta conjuntura de debates e propostas de mudanças justificava a importância da corrida eleitoral do ano de 1982, para aqueles que almejavam mais mudanças educacionais. E a eleição de André Franco Montoro, do PMDB, serviu de alimento para a expectativa desses. Professores desejavam que o novo governo estadual avançasse, para além das mudanças educacionais iniciadas em 1977, por isso “falava-se muito de democratização do ensino, mas defendia essencialmente a educação pública, estatal e com qualidade”¹⁸².

Sem querer fazer juízo de valores em relação à qualidade do governo estadual paulista do período em questão, representado pelo governador André F. Montoro; é fato que este idealizou, organizou e aplicou uma proposta de reformulação, conjunta, do currículo escolar. Com desdobramentos que avançaram para além da comunidade docente, alcançando a imprensa de circulação nacional e toda a sociedade. Selva Fonseca apresenta-nos o que consistiu esta proposta, ao afirmar que

em São Paulo, o processo de revisão curricular iniciou-se em 1983, quando a secretaria lança uma proposta de encontros regionais para a discussão do currículo de 1º grau, visando “desencadear na rede estadual um amplo debate sobre o ensino das Ciências Humanas, para a revisão da grade curricular e sugestão programática, com ênfase prioritária para o reestabelecimentos imediato de História e Geografia nas 5ª e 6ª séries”¹⁸³ (Grifos nossos).

A passagem anterior evidencia que logo no primeiro ano de mandato, o governador Montoro já indicava que uma das preocupações de seu governo consistiria na reorganização do ensino paulista, baseando-o no preceito da democracia. A organização das propostas de reorganização curricular do ensino ficou a cargo da Coordenadoria de Estudos e Normas

¹⁸⁰ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 72.

¹⁸¹ Ibid., p. 86.

¹⁸² MARTINS, Maria do Carmo. **A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto** educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. p. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai. 2015.

¹⁸³ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed., 2005. p. 86-87.

Pedagógicas (CENP), que consistia em entidade governamental, submissa à Secretaria do Estado da Educação (SEE)¹⁸⁴. “À CENP coube nesse processo organizar as discussões e promover a construção das novas propostas curriculares, em princípio para as disciplinas básicas do 1º grau”¹⁸⁵, mas que se estenderiam para o 2º grau.

Contudo, esta proposta de reorganização possuía uma premissa fundamental para nortear os debates, que consistia na efetiva participação de professores de 1º e 2º grau. Por tal, a CENP “reuniu, em outubro de 1984, professores de História, representantes das diversas Delegacias de Ensino (DEs) do Estado de São Paulo, para reflexões acerca de uma reformulação curricular em conjunto com a Equipe Técnica de História”¹⁸⁶.

A seleção dos professores da educação básica que representariam a regional era feita dentro das DEs, e o conjunto desses recebeu o nome de Equipe Técnica de História. No texto da 3ª versão preliminar da Proposta Curricular para o Ensino de História há uma nota de rodapé, que afirmava haver uma característica em comum entre os professores que compõem esta equipe:

A Equipe está formada por professores que vêm de prolongado contato com a rede e têm presentes as dificuldades aí encontradas, além de participarem de experiências renovadoras de pesquisa e ensino de História, bem como de experiências de luta por melhoria do ensino, em entidades como a ANPUH, APEOESP, SBPC¹⁸⁷.

A obrigatoriedade de participação direta de professores da educação básica, que consistia no pressuposto para a composição da equipe de reorganização das propostas curriculares, deixava evidente a postura do governo de garantir a participação dos docentes atuantes no 1º e 2º grau. Rompendo com a habitual delegação desta atividade para os professores de 3º grau, ou seja, os universitários. A partir da fala de João Cardoso Palma Filho, ex-coordenador da CENP, Martins apresenta o que ele afirma consistir nas preocupações do governo paulista:

¹⁸⁴ MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. ??-??, 1998. p. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai. 2015. p. 1

¹⁸⁵ Ibid., p. 3.

¹⁸⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história**; 1º grau. 3. ed. (reimpressão). São Paulo: SE/CENP, 1989. p. 7.

¹⁸⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, loc. cit.

de acordo com Palma Filho, que foi coordenador da CENP e participante direto do projeto de reforma curricular após 1985, o governo eleito privilegiava a descentralização administrativa e a participação popular nas decisões governamentais. Na área educacional, entendia por democratização do ensino a escola tornada acessível a toda a população e com mecanismos de participação popular no gerenciamento da escola pública¹⁸⁸ (grifos nossos).

Não podemos ignorar o vínculo que Palma Filho tinha com o governo paulista, já que o cargo de chefia que exerceu na CENP somente era possível de ser exercido a partir da indicação do secretário da educação. Isso poderia ser interpretado como elogio ao governo. Contudo, a soma desta posição, aos desdobramentos que este projeto teve até 1986, evidencia que a organização deste projeto educacional manteve a premissa de participação da comunidade docente na organização do currículo, e a descentralização das decisões.

Outra característica do projeto inicial legitima esta afirmativa. Esta consiste na necessidade de aprovação, por parte dos professores da rede estadual de ensino, do texto final da Proposta Curricular. “A ela [CENP] caberia viabilizar as mudanças, mas os novos currículos só poderiam vigorar a partir da aprovação dos professores das disciplinas”¹⁸⁹.

Os anos de 1984 e 1985 foram marcados pelos encontros, estudos e discussões teóricas dos professores, representantes das DEs. No ano seguinte, 1986, foi iniciado o processo de elaboração do material que seria distribuído para todas as escolas estaduais paulistas, e que tinha como intenção organizar o ensino de História. Esse material foi chamado de Proposta Curricular para o Ensino de História. Na apresentação da 3ª versão deste material, sendo essa ainda uma versão preliminar, foi evidenciada esta trajetória de organização:

Com a continuidade de encontros realizados na CENP, ao longo de 1985 e 1986, reunindo esses participantes (que representavam as discussões em suas respectivas regiões), iniciou-se o processo de elaboração de uma Nova Proposta Curricular para o ensino de História no 1º e 2º Graus, com a assessoria, em 1986, dos professores Déa R. Fenelon (PUC/SP) e Marcos A. Silva (USP)¹⁹⁰.

¹⁸⁸ MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. p. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai. 2015. p. 3.

¹⁸⁹ MARTINS, Maria do Carmo, loc. cit.

¹⁹⁰ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história**; 1º grau. 3. ed. (reimpressão). São Paulo: SE/CENP, 1989. p. 7.

Em entrevista consentida à professora Ilka Miglio de Mesquita, Déa Ribeiro Fenelon expressa sua opinião em relação à participação como assessora da Equipe Técnica de História. Em entrevista realizada em 11 de novembro de 2005, Fenelon faz questão de frisar que sua participação, juntamente com Marcos A. Silva, não transgrediu a barreira da assessoria. Essa afirmativa é importante porque muitos professores de universidades da época, não acreditavam que os docentes da educação básica fossem capazes de produzir a proposta curricular, relegando tal função à Déa Fenelon e Marcos Silva. Nas palavras da autora,

começa que duvidou-se que a equipe da CENP que era formada por professores da rede estadual fossem capazes de fazer uma proposta. Nós só assessorávamos. Lógico que eu lia, corrigia, discutia, sentava lá... Discutia a manhã inteira às vezes com elas e voltávamos. Trabalhava como se fosse uma tese, um trabalho. Dava bibliografia, mandava ler isso, mandava ler aquilo... Fizemos um papel de assessoria, Marcos e eu¹⁹¹ (Grifos nossos).

A partir da passagem extraída da entrevista da professora Déa Fenelon, é possível notar que ela se sentia, em partes, como uma “orientadora” da proposta curricular. Isso não necessariamente remetia a algo ruim, pois, como ela mesma afirmou, o texto final consistiria em um trabalho totalmente autoral dos professores que compunha a Equipe Técnica. Por tal, é ilegítima a contestação feita por alguns, com relação à autoria deste material.

Em outro momento Fenelon afirma que a professora universitária Elza Nadai foi uma das que questionaram a autoria do texto da proposta curricular. Ela diz que

teve gente que me disse assim, a Elza Nadai que já morreu. Falou pra mim assim: é você que escreveu eu vi lá, tinha expressões suas. Eu disse: lógico, leram minha bibliografia inteira, eu trabalhei, disse, quer dizer tem expressões, tem idéias que são minhas. Agora não foi eu quem fiz, não é? As pessoas redigiram, trabalharam, se posicionaram diante daquilo, e eles achavam que nós tínhamos feito e tal, não conseguiram admitir que professores de 1º e 2º grau podiam fazer aquela proposta, sabe?¹⁹² (grifos nossos).

¹⁹¹ MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 302.

¹⁹² MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 304.

A professora Elza Nadai compunha a equipe responsável pela elaboração da Proposta Curricular de História e Geografia para o segundo grau¹⁹³, publicado pela Secretaria de Estado da Educação no ano de 1980. Por tal, é evidente que Elza Nadai, tomada pela superioridade acadêmica que muitos professores universitários pensavam possuir em relação aos professores de 1º e 2º graus, viu-se incomodada ao perceber que os professores da educação básica eram capazes de realizar o trabalho que já foi destinada a ela. Por isso, ela necessitava de relegar tal atividade aos colegas universitários, no caso Déa Fenelon e Marcos Silva.

Sanada a dúvida em relação à autoria da Proposta Curricular, passemos às escolhas feitas pelos professores em relação à metodologia, organização curricular e perspectiva historiográfica que seriam empregadas no texto da Proposta Curricular para o Ensino de História 1º grau; e que gerou debate. Déa Fenelon afirma que a proposta de trabalho consistia em focar na perspectiva da História Temática. Nas palavras da historiadora

então a gente falou assim, vamos fazer, por exemplo, o ensino temático, vamos lá, vamos entrar por aí... Então, o que nós queremos? O tema é Trabalho. [...] Aí a gente desdobrou: a Imigração... Para cada série tinha um tema, um eixo temático¹⁹⁴ (grifos nossos).

A professora Fenelon afirma que a proposta dos professores da Equipe Técnica consistia em organizar o currículo da disciplina História a partir de uma temática comum, que no texto original era exemplificada a partir do tema “Trabalho”, mas que poderia ser substituído por qualquer outra temática, da escolha do professor regente. A organização da aula seria baseada na “experiência dos alunos [...]”¹⁹⁵. Selva Fonseca, por ser uma pesquisadora externa ao momento, faz uma leitura mais aprofundada da relação da proposta curricular, com a conjuntura política do período em que essa foi produzida. A professora afirma que

a proposta curricular explicita, assim, o modo como ela foi produzida, a sua relação com o contexto em que foi originada, mostrando a sua própria historicidade. A sugestão do tema trabalho advém de uma problemática própria do momento atual em que se discutiam as mudanças no ensino. Assim

¹⁹³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de História e Geografia para o segundo grau**. São Paulo: SE/CENP, 1980. 94 p.

¹⁹⁴ MESQUITA, Ilka Miglio, loc. cit.

¹⁹⁵ MESQUITA, Ilka Miglio, op. cit, p. 302.

o saber histórico veiculado pela proposta apresenta-se como construção, opondo-se à noção de História como conhecimento deslocado das práticas sociais e das relações que interagem na sua produção¹⁹⁶ (grifos nossos).

A partir da leitura do texto original da Proposta Curricular para o ensino de História¹⁹⁷, relacionando-o à conjuntura política e trabalhista à qual os professores vivenciaram ao longo da década de 1970 e 1980, e que foi apresentada anteriormente, é possível localizar estes elementos elencados por Selva Fonseca. Para realizar este exercício é necessário, primeiramente, apresentar as proposições encontradas na Proposta Curricular:

Para tanto, fundamentamo-nos em:

- Uma proposta pedagógica que supera o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde passivamente cabe ao 1º e 2º graus o ensino como transmissão de informações, e ao 3º grau fica reservado o privilégio da pesquisa e da consequente produção do conhecimento. Resistindo à essa divisão do trabalho entre os profissionais de História, formulamos esta Proposta Curricular acreditando na possibilidade da coexistência e mesmo identidade do ensino/pesquisa, ou seja, da produção do conhecimento em todos os níveis sociais e graus de escolaridade, associada a uma postura indagativa diante do conhecimento já produzido. O que se pretende é ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para produção do conhecimento, bem como das percepções ideológicas que lhes são subjacentes¹⁹⁸ (grifos nossos).

O primeiro elemento que merece ser evidenciado na passagem anterior consiste na proposta de sanar o distanciamento hierárquico que existe entre os ensinos de 1º e 2º graus, em relação ao 3º grau. Isso se fazia necessário em função da atividade pesquisa ser relegada apenas aos estudantes de 3º grau; enquanto que os demais níveis de ensino consistiam num receptáculo, passivo, desta produção¹⁹⁹. Seguindo a trilha contrária a esta, historicamente posta, a nova proposta curricular legitimava o desenvolvimento do ensino diretamente relacionado à pesquisa, com fontes documentais.

Com relação à vertente historiográfica utilizada pelos professores para embasar a Proposta Curricular, que consistiu “basicamente em problemáticas da Historiografia Social

¹⁹⁶ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 95.

¹⁹⁷ Faço referência à 3ª edição, única edição à qual tive acesso ao texto original.

¹⁹⁸ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história**; 1º grau. 3. ed (reimpressão). São Paulo: SE/CENP, 1989. p. 9.

¹⁹⁹ SILVA, Marcos Antônio. A Vida e O Cemitério dos Vivos. In: SILVA, Marcos Antônio. (Org.) **Repensando a História**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1986. p. 17.

Inglesa e na Nova Historiografia Francesa”²⁰⁰, abriu precedente para novas contestações. Isso porque, principalmente a historiografia Social de matriz inglesa, se insere no debate historiográfico marxista. E tal fato abriu precedente para as acusações que a proposta pretendia disseminar entre os estudantes ideais marxistas e socialistas.

Outro elemento destacado da passagem anterior consiste na escolha pela “História Temática”, e no uso do conceito “trabalho” como exemplo a ser empregado como temática. Evidente que esta se relacionava diretamente com a conjuntura social e política do período de crise da ditadura civil-militar, que se iniciou em meados da década de 1970 e se estendeu até 1985; pois este período foi marcado por organizações e fortalecimento da representação sindical de alguns setores e por greves, que incluíram a categoria dos professores da rede estadual paulista²⁰¹. Em resumo, o trabalhador se destacou nas lutas sociais e políticas do período, e por isso a temática trabalhador se relacionaria com o cotidiano dos estudantes, e de sua família.

Complementar ao que foi evidenciado, o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT)²⁰² na conjuntura política do período²⁰³ foi relacionado à escolha pela temática “Trabalhadores”. Os contrários à proposta utilizaram este fato para criticá-la, afirmando que o tema escolhido evidenciava o perfil “politizador” que o conteúdo possuía. Fenelon afirmou em sua fala que “O Tema é Trabalho. Pronto, já virou, já foi rotulada como proposta do PT”²⁰⁴. Ricci explicitou a questão, ao afirmar que

além das disputas acadêmicas em relação a posturas teórico-metodológicas, [...] em alguns contextos e momentos das discussões da CENP, na ANPUH, na Apeoesp, fizeram-se sentir cobranças de encaminhamentos que contemplassem visões do PCB e do PCdoB, além de tentativas de caracterizar a proposta como do PT²⁰⁵.

²⁰⁰ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 93.

²⁰¹ SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

²⁰² Após consultar o site oficial do Partido dos Trabalhadores, obtivemos a informação que “o reconhecimento oficial do Tribunal Superior de Justiça Eleitoral do PT como um partido político brasileiro, em 11 de fevereiro de 1982”; contudo, a organização do partido e sua relação com as lutas sociais e greves em São Paulo são anteriores, iniciadas em meados de 1970. Informações obtidas em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em: 27 dez. 2014.

²⁰³ Para conhecer mais profundamente o surgimento do PT e sua relação com as greves e lutas sociais no final da ditadura civil-militar brasileira consultar: SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

²⁰⁴ MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 302.

²⁰⁵ RICCI, Cláudia Sapag. **Da Intenção ao Gesto**: quem é quem no ensino de História em São Paulo. São Paulo: Annablume, 1999. p. 94.

No ano de 1986, a Equipe Técnica concluiu a primeira versão preliminar da Proposta Curricular para o Ensino de História 1º grau. Esta versão do material foi distribuída na rede, e sofreu duras “críticas por parte dos professores, mas essas críticas eram esperadas (e desejadas) pela equipe técnica”²⁰⁶. Pois, a partir das questões e contestações colocadas pelos demais professores, seria possível melhorar o material, e chegar a um resultado final satisfatório para toda a rede.

No mesmo ano, 1986, foram produzidas e distribuídas para a rede duas novas versões preliminares da Proposta Curricular. A primeira, evidentemente, foi questionada; resultando na terceira versão preliminar. Entretanto, esta nem chegou a ser discutida neste ano, por razão de uma greve dos docentes. Martins afirma que

Somente em julho de 1987, já durante o governo Quécia e com a CENP sob a coordenação da professora Teresa Roserley Neubauer da Silva foram realizadas as discussões. Esta coordenadora manteve o calendário de discussões programado. Questionada, a proposta de História passou por um longo período sem que uma nova versão fosse tornada pública²⁰⁷ (grifos nossos).

Esse longo período de debates em relação à Proposta Curricular de História, que se iniciou em 1984 e ainda em 1987 sem previsão de conclusão, somada aos repetidos questionamentos por parte dos docentes da rede estadual paulista de ensino, desgastaram a credibilidade do material em questão. Contudo, nada foi mais devastador para a Equipe Técnica de História, seus assessores e sua credibilidade diante da sociedade, do que os questionamentos, rotulações e a rejeição disseminada nos jornais paulistas, de circulação nacional.

²⁰⁶ MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. ?-?, 1998. p. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai. 2015. p. 6

²⁰⁷ MARTINS, Maria do Carmo, loc. cit.

2.1 Os jornais *Folha de São Paulo* e *Estado de São Paulo* e o deslegitimar da Proposta Curricular para o ensino de História

É fato que alguns jornais paulistas tiveram uma importante participação no processo de “engavetamento” da proposta idealizada pela Equipe Técnica de História, assessorada por Déa Ribeiro Fenelon e Marco Silva. Pois, como Martins constatou, a

[...] crítica mais severa, essa por parte dos jornais de São Paulo, favoreceu o processo de engavetamento da proposta. Essa fôra identificada como uma proposta *de esquerda*, alguns chegavam a identificá-la com o Partido dos Trabalhadores, acusavam a equipe técnica de valorizar demasiadamente o tema “Trabalho” como eixo norteador da proposta²⁰⁸.

Partindo da leitura do trabalho de Dênis de Moraes, que faz referência às contribuições conceituais encontradas nas obras de Antonio Gramsci, concordamos com a premissa que os jornais representam um importante instrumento de consolidação e manutenção da “hegemonia cultural, na sociedade civil”²⁰⁹. Esses componentes da “grande” imprensa constituem-se, segundo Gramsci, como “aparelhos privados de hegemonia”²¹⁰.

As historiadoras Heloísa Cruz e Maria do Rosário complementam este debate em relação à importância da imprensa na consolidação dos ideais hegemônicos que compõem a sociedade civil. Avançando para a perspectiva historiográfica de compreender os jornais como um importante campo de pesquisa. Isso porque a

o sobre a historicidade da Imprensa, problematizando suas articulações ao movimento geral, mas também a cada uma das conjunturas específicas do longo processo de constituição, de construção, consolidação e reinvenção do

²⁰⁸ MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. ??-??, 1998. p. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai. 2015. p. 6

²⁰⁹ MORAES, Dênis. Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010. p. 54

²¹⁰ MORAES, Dênis, op. cit. Segundo definição apresentada por Dênis de Moraes, baseando-se nas obras de Antonio Gramsci, aparelhos privados de hegemonia consistem em “organismos relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito, que desejam somar consensos e consentimentos em torno de suas proposições. Criados na intensificação das reivindicações sociais, estes aparelhos congregam a imprensa, os partidos políticos, os sindicatos, as associações, os movimentos sociais, a escola e a Igreja. São os agentes da hegemonia, os portadores materiais das ideologias que buscam consolidar apoios na sociedade civil, seja para manter a dominação, seja para contrariar seus pressupostos. [...] Em qualquer caso, os aparelhos de hegemonia atuam como difusores e sustentáculos de concepções particulares de mundo, que almejam legitimar-se na sociedade civil”.

poder burguês nas sociedades modernas, e das lutas por hegemonia nos muitos e diferentes momentos históricos do capitalismo. Pensar a imprensa com esta perspectiva implica, em primeiro lugar, torná-la como uma força ativa da história do capitalismo e não como mero depositário de acontecimentos nos diversos processos e conjunturas²¹¹.

As constatações que as historiadoras nos apresentam evidenciam a importância de problematizar as notícias disseminadas nos jornais *Folha de São Paulo* e *Estado de São Paulo*, referentes à reorganização educacional paulista. Isso porque as posições ideológicas assumidas por ambos estavam Imersas em intencionalidades, que se vinculavam a interesses, aos quais estes jornais representavam.

A atuação de ambos os jornais ao longo da história política brasileira, e principalmente no período da ditadura civil-militar, já foi objeto de um considerável número de pesquisas historiográficas. Por tal, não é intenção deste trabalho retomar este debate, que já foi exaustivamente realizado em outros momentos²¹². Contudo, é importante evidenciar o perfil político que estes possuíam no contexto do processo de redemocratização; com ênfase em evidenciar o interesse de qual classe social eles legitimavam.

Para compor o perfil do jornal paulista *Estado de São Paulo*, utilizamos a entrevista²¹³ do diretor da empresa *Estado de São Paulo*, Rui Mesquita²¹⁴, à revista “Lua Nova: Cultura e Política”. Como as questões que orientam esta faz referência à relação do jornal com o golpe civil-militar, cometido em 1964, foi possível tecer um perfil mais enxuto.

A partir da narrativa de Rui Mesquita é possível constatar que o jornal *Estado de São Paulo* era propriedade de Júlio Mesquita, empresário assumidamente defensor da vertente política liberal. Fato que faz com que o jornal assuma esta tendência política, e seja direcionado para o interesse da burguesia e classe média alta. Outra informação importante na composição ideológica do jornal consiste no fato de, ao longo de sua fala, Rui Mesquita sempre fazer referência negativa ao regime político comunista; ou a qualquer fala política que assumia uma perspectiva social.

²¹¹ CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre História e Imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 253-270, dez. 2007. p. 257.

²¹² Como referência para a temática indico os trabalhos: SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999; CAPELATO, Maria Helena Rolim; PRADO, Maria Lúcia Coelho. **O Bravo Matutino: imprensa e ideologia no jornal O Estado de S. Paulo**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

²¹³ Essa entrevista foi realizada por José Álvaro Moisés e Maria Vitória Benevides. A entrevista na íntegra pode ser consultada na obra MOISÉS, José Álvaro; BENIVIDES, Vitória. **A Imprensa e a História. Revista Cultura e Política - Lua Nova**, São Paulo: Editora Brasiliense, v. 1, n. 2, p. 26-36, set./1984.

²¹⁴ Por se tratar de uma entrevista feita para outros fins, que não sanar as questões desta pesquisa; farei a interpretação da entrevista, tentando extrair os elementos necessários para contribuir com este trabalho.

Em entrevista consentida à Revista Lua Nova: Cultura e Política²¹⁵, no ano de 1984, o então secretário do Conselho Editorial do jornal *Folha de São Paulo*, Octávio Farias Júnior, evidenciou elementos que possibilitaram fazer a composição do perfil, pelo menos dos elementos interessantes a este trabalho, do jornal em que trabalhava.

Quando questionado em relação ao projeto editorial do jornal *Folha de São Paulo*, Octávio Farias Júnior respondeu, de forma direta, afirmando que o projeto consistia, basicamente, em

[...] fazer um jornal liberal, burguês, preocupado com a defesa do direito do cidadão, preocupado com os direitos que os grupos sociais têm de se organizar, de se mobilizar, de ter o peso e a presença no Estado, preocupado em democratizar a estrutura do Estado, preocupado em introduzir algumas reformas sociais na estrutura do capitalismo²¹⁶ (grifos nossos).

Iniciar a afirmativa evidenciando o perfil liberal e burguês possui uma forte intencionalidade, pois consistem nos dois elementos mais fortes, quando se observa algumas reportagens publicadas no período. A afirmativa referente à atenção dada à democratização da estrutura do Estado também é bastante coerente com o momento pelo qual o jornal passava; pois este estava engajado na organização das reivindicações populares pela redemocratização do país, e pela abertura política para o voto direto.

Todavia, a afirmação de que o jornal possuía preocupação para com os direitos dos grupos sociais de reivindicar seus direitos, e de legitimar “algumas” reformas sociais no sistema capitalista vigente, consistem em afirmativas que podem ser questionadas. Pois ao observar o editorial do jornal, é perceptível que realmente o jornal faz cobertura de greves importantes para a história nacional; mas nem sempre para evidenciar a perspectiva dos trabalhadores.

Não é possível afirmar, certamente, que a intenção de fazer cobertura, e legitimar as causas trabalhistas, são inverdades ditas pelo secretário do Conselho editorial. Contudo, a fala dele, como um todo, deixa evidente que o interesse de seus leitores e assinantes, a burguesia,

²¹⁵ A entrevista foi realizada por Edilson Júnior, Hamilton Cardoso e Marília Garcia, dos quais a formação não foi informada na edição. A entrevista na íntegra pode ser consultada em MOISÉS, José Álvaro; BENIVIDES, Vitória. A Imprensa e a História. **Revista Cultura e Política** - Lua Nova, São Paulo: Editora Brasiliense, v. 1, n. 2, p. 26-36, set. 1984.

²¹⁶ MOISÉS, José Álvaro BENIVIDES, Vitória. A Imprensa e a História. **Revista Cultura e Política** - Lua Nova, São Paulo: Editora Brasiliense, v. 1, n. 2, p. 26-36, set. 1984. p. 34.

consistia no princípio a ser defendido. Isso fica evidente quando ele afirma que “o nosso compromisso [do jornal] é com os nossos leitores”²¹⁷.

Em outro momento da entrevista é possível perceber a dimensão da influência dos interesses dos assinantes e leitores do jornal, em relação à organização do jornal. O entrevistador deixa isso evidente, na construção de sua pergunta; quando ele diz “Se eu entendi bem, em algum momento você disse que o público queria uma posição mais doutrinária da *Folha*. Como é que vocês perceberam isso?”²¹⁸. A resposta a esta pergunta foi bastante esclarecedora:

[...] Na verdade, se concluiu, na base da capacidade de avaliação pessoal de cada pessoa, de cada um dos integrantes das reuniões do Conselho Editorial, editores e editorialistas. E um pouco na base de algumas pesquisas de opinião e algumas sondagens que a gente faz junto aos leitores e assinantes²¹⁹.

As afirmações feitas por Octávio Farias Júnior, referentes à importância da opinião do público para o jornal, remetem a constatações feitas por Gramsci em relação à questão. Pois, como o filósofo nos lembra, os jornais são parte de uma empresa, e que essa, enquanto parte do sistema capitalista, possui como intenção principal obter lucro:

Para ele [Gramsci], a função dos jornais transcende a esfera ideológica e embute as determinações econômico financeiras das empresas jornalísticas, que as impelem a atrair o maior número possível de leitores para assegurar-lhes rentabilidade e influência. Ele enfatiza que a imprensa burguesa se move em direção ao que possa agradar o gosto popular (e não ao gosto culto ou refinado), com o propósito de atrair “uma clientela continuada e permanente”²²⁰.

As notícias selecionadas para compor este trabalho serão apresentadas seguindo a cronologia em que foram publicadas, independente do jornal. A primeira matéria a ser trabalhada é do jornal *Estado de São Paulo*, no dia 25 de julho de 1987, com o título

²¹⁷ MOISÉS, José Álvaro BENIVIDES, Vitória. A Imprensa e a História. **Revista Cultura e Política** - Lua Nova, São Paulo: Editora Brasiliense, v. 1, n. 2, p. 26-36, set./1984. p. 35.

²¹⁸ MOISÉS, José Álvaro; BENIVIDES, Vitória, loc. cit.

²¹⁹ MOISÉS, José Álvaro; BENIVIDES, Vitória, loc. cit.

²²⁰ MORAES, Dênis. Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010. p. 65.

“Proposta politiza o currículo escolar”²²¹. A apresentação da página em que a reportagem foi publicada tem como intenção deixar evidente a forma como a matéria foi disponibilizada, pois isso já é carregado de intencionalidades do editor.

É perceptível que, nesta página, a reportagem referente à reorganização curricular paulista possui destaque, se comparado às demais. Contudo, ao convergir isso com o fato de a mesma estar disponível na página 46, de uma edição que possuiu 68 páginas, nos mostra que a reportagem não obteve grande destaque no jornal, como um todo.

O texto de legenda das imagens cria a ideia que a proposta curricular já foi aprovada, pois os alunos “irão discutir nas aulas de História”²²² as temáticas apresentadas. Contudo, ao iniciar a leitura da matéria, nos deparamos com a informação que os “Professores da rede estadual de ensino estarão reunidos de segunda a quarta-feira [da próxima semana] para discutir e aprovar uma ‘proposta curricular’ para as crianças de 7 a 14 anos”²²³. É evidente que esta reportagem não foi publicada dois dias antes do início da discussão dos professores, em relação à validade da proposta curricular, de forma desinteressada.

²²¹ Proposta Política o Currículo Escolar. **Estado de São Paulo**. São Paulo, 25 jul. 1987. Ano 108, n. 34.480. p. 46.

²²² Proposta Política o Currículo Escolar. **Estado de São Paulo**. São Paulo, 25 jul. 1987. Ano 108, n. 34.480. p. 46.

²²³ Ibid, p. 46.

Figura 1 – Proposta politiza o currículo escolar – de 25 de julho de 1987



Fonte: Acervo online do jornal Estado de São Paulo.

Por tal, Cláudia Ricci considera que alguns posicionamentos contrários à proposta, assumidos por professores, não consiste em uma opinião definida autônoma e individualmente, exclusivamente baseada no texto da Proposta Curricular; mas que foi bastante influenciada pelas opiniões e questionamentos disseminados na imprensa. Como a autora diz em seu trabalho, não podemos “esquecer como a proposta ‘chegou’ aos professores: a polêmica suscitada pela imprensa antecipou preconceitos e idéias sobre algo que muitos ainda nem tinham visto”²²⁴.

O material da proposta curricular é literalmente taxado de esquerdista radical. A partir da afirmativa de que “alguns professores garantem que não é preciso mais do que ler a bibliografia da cadeira de História para comprovar que a proposta foi preparada segundo o discurso da esquerda radical”²²⁵. Ao concluir a leitura desta frase, sou acometida pelas perguntas: quem são estes professores citados? E por que só foi mencionada a fala dos docentes insatisfeitos com a proposta? Pois é certo que existem aqueles que concordam com esta, nem que sejam exclusivamente os seus redatores.

A bibliografia “de esquerda radical”²²⁶ à que fazem referência é citada na reportagem, a partir dos textos “Tradição, revolta e consciência de classe; A condição operária e outros estudos sobre opressão; O feminismo e a construção do socialismo; marxismo e literatura; expropriação e violência; anarquismo: roteiro da liberdade social; A terra para quem nela não trabalha; Da senzala à colônia”²²⁷. Os textos mencionados, a maioria consiste nas mais recentes obras, e traduções, da historiografia, que datam do final da década de 1970 e início de 1980; e a perspectiva marxista faz parte desta conjuntura.

A apresentação dos títulos dos trabalhos retirados da bibliografia da Proposta Curricular, e apresentada como de esquerda radical, é passível de questionamento. Pois, porque o jornal colocou apenas o título das obras, e não fez referência aos seus autores? Autores esses muito importantes para a historiografia nacional e internacional, como Edward P. Thompson, Simone Weil, Sheila Rowbotham, Raymond Williams, José de Souza Martins, Edgard Levenroth, Alcir Lenharo, Emília Viotti da Costa.

Todavia, consiste excesso da reportagem taxar a proposta de radical esquerdista, citando apenas sete trabalhos, que compõem uma bibliografia de mais de duas páginas. Pois a

²²⁴ RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História em São Paulo**. São Paulo: Annablume, 1999. p. 77.

²²⁵ Proposta Política o Currículo Escolar, loc. cit.

²²⁶ Proposta Política o Currículo Escolar. **Estado de São Paulo**. São Paulo, 25 jul. 1987. Ano 108, n. 34.480. p. 46.

²²⁷ Proposta Política o Currículo Escolar, loc. cit.

forma como esta questão foi apresentada, remete à ideia de que o material era baseado exclusivamente em obras marxistas e/ou esquerdistas; contudo, ao longo do texto é possível encontrar referência a autores como Michel Foucault, Jacques Le Goff, que consistem em referenciais da historiografia, sem ligação direta com a perspectiva marxista.

A segunda reportagem a ser trabalhada foi publicada pelo Jornal *Folha de São Paulo*, no dia 29 de julho de 1987, com o título “História será reduzida a ‘dominação e resistência’”²²⁸. Neste número, a reportagem referente à Proposta Curricular de História foi acompanhada, na mesma página, por uma reportagem sobre a Proposta Curricular de Geografia, sob o título “Proposta limita Geografia à política; desaparece estudo dos aspectos físicos”²²⁹.

A reportagem referente ao ensino de Geografia não será problematizada neste trabalho, por nossa problemática estar centrada na organização do ensino de História, especificamente. Contudo, a existência desta reportagem merece ser mencionada por representar o espaço consentido pelo jornal aos debates das novas propostas curriculares desenvolvidas pela CENP, independente da disciplina. Lembrando que este editorial foi lançado no último dia de discussões dos professores, em relação à aceitação, ou não, dos materiais propostos pelas Equipes Técnicas.

A matéria, referente ao ensino de História, é iniciada com uma breve apresentação daquilo que o redator entendeu como principal característica da proposta curricular, desenvolvida pela Equipe Técnica de História. Afirmando que “o novo guia curricular para o ensino de História, em debate na rede estadual de ensino, propõe como eixo do processo de ensino o tema ‘trabalho’, visto através das noções de ‘dominação e resistência’”²³⁰.

Esta apresentação feita pela reportagem é bastante simplista, quando comparada a toda a Proposta Curricular para o ensino de História. Martins evidencia que esta possuía uma perspectiva mais ampla, ao afirmar que a “proposta visava adequar os conteúdos escolares ao aluno que frequentava a escola pública naquele momento. O aluno pobre, de um país que passava por transformações sócio-políticas e econômicas rápidas”²³¹. E os conceitos

²²⁸ História será reduzida a “dominação e resistência”. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 29 jul. 1987. Caderno Cidades, ano 67, n. 21.301. p. 14.

²²⁹ História será reduzida a “dominação e resistência”, loc. cit.

²³⁰ História será reduzida a “dominação e resistência”. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 29 jul. 1987. Caderno Cidades, ano 67, n. 21.301. p. 14.

²³¹ MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. ??-??, 1998. p. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai. 2015. p. 5.

“dominação e resistência” entrariam neste trabalho, por compor parte da realidade cotidiana destes estudantes.

Esta reportagem não apresenta um perfil tão tendencioso e doutrinário, quando comparado à reportagem²³² publicada pelo *Estado de São Paulo*, apresentada anteriormente. Isso porque o editorial da *Folha de São Paulo* apresenta falas de professoras que defendem diferentes opiniões, em relação à Proposta Curricular de História.

A professora vinculada à rede estadual paulista de ensino, Lídia Santos, afirma que “a nova proposta está preocupada em trabalhar com os ‘diferentes modos de produção’ que, segundo a professora, que também é socióloga, é muito mais importante do que perder tempo com os ‘mártires’ da independência”. Mas são as preocupações da professora Maria Helena Scotton que representam as de muitos professores da educação básica, que se colocaram contrários à Proposta Curricular:

Analisando as propostas de mudanças, a professora Maria Helena Scotton, 42, resiste a esse convite. A proposta pode ser correta, diz Maria Helena, mas segundo ela exige muito mais trabalho do professor. “Teremos que pesquisar e elaborar textos específicos para cada aula”, diz a professora, que trabalha em dois períodos, tem seiscentos alunos²³³ (grifos nossos).

Outro professor convidado a comentar as mudanças propostas no material da CENP foi “Marco Antonio da Silva, 36, professor da Universidade de São Paulo que participou da elaboração dos guias curriculares”²³⁴. O espaço consentido à fala de Marco Silva, nesta reportagem, merece destaque porque este foi negado dias depois, quando os editoriais começaram a tecer críticas mais duras à Proposta Curricular para o ensino de História. Marco Silva diz que conhecer História “é ‘uma infinita articulação entre interpretações’, influenciadas pela dominação e lutas sociais”²³⁵.

A terceira reportagem selecionada intitula-se “A ignorância no poder”²³⁶, e foi publicada no jornal *Folha de São Paulo*, no dia 30 de julho de 1987. Em síntese, o texto pretende criticar as mudanças propostas para o ensino paulista, como um todo. Afirmando que

²³² Proposta Política o Currículo Escolar. **Estado de São Paulo**. São Paulo, 25 jul. 1987. Ano 108, n. 34.480. p. 46.

²³³ Proposta Política o Currículo Escolar, loc. cit.
História será reduzida a “dominação e resistência”. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 29 jul. 1987. Caderno Cidades, ano 67, n. 21.301. p. 14.

²³⁵ Ibid., p. 14.

²³⁶ A ignorância no poder. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 jul. 1987. Caderno Opinião, ano 67, 21.302. p. 02.

“vai-se criando uma contraditória mistura de espontaneísmo intelectual e doutrinação ideológica, de desprezo pela informação científica e de insistência na conscientização política”²³⁷.

A reportagem também afirma que “as propostas de reforma curricular na rede de ensino estadual poderiam servir como um verdadeiro documento de época, como perfeito registro de uma mentalidade arraigada em alguns meios intelectuais e políticos”²³⁸.

O uso da expressão “mentalidade arraigada”²³⁹ em uma reportagem que pretende apresentar críticas às propostas de mudança curricular para o ensino, soa um tanto contraditório. Pois os debates e estudos por parte dos professores, que resultaram nas propostas em questão que, mesmo não representando o ensino ideal, simbolizavam um avanço para a educação; não podemos esquecer que este debate estava substituindo as imposições curriculares da ditadura civil-militar. Nesta perspectiva, por manifestação de uma “mentalidade arraigada” entendemos esta tentativa de sabotar as propostas de mudanças já iniciadas, por não concordar com os preceitos ideológicos que esta legitimava.

A reportagem ainda avança na sua interpretação degradante das propostas, ao afirmar que

a base de informação que o ensino público deveria assegurar se vê mergulhada num pântano em que, ao fim e ao cabo, não se distingue mais uma aula de Geografia, de Ciências ou de História, todos servindo como pretexto para estes objetivos de conscientização social, numa espécie de Educação Moral e Cívica de sentido inverso. Se se trata disso, haveria disciplinas mais adequadas para tal esforço de mobilização²⁴⁰ (grifos nossos).

A passagem anterior, somada a interpretação de toda a reportagem, transmite a ideia que a reforma curricular, como um todo, estaria sendo organizada a partir de um interesse único, de promover a formação política dos estudantes, a partir de uma perspectiva ideológica. Chegando a comparar a organização das disciplinas propostas, com a forma com que foi organizada a disciplina Educação Moral e Cívica, durante o governo militar. Esta afirmativa já pode ser deslegitimada pela forma como os materiais em questão foram

²³⁷ Ibid., p. 02.

²³⁸ A ignorância no poder, loc. cit.

²³⁹ A ignorância no poder, loc. cit.

²⁴⁰ A ignorância no poder. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 jul. 1987. Caderno Opinião, ano 67, 21.302. p. 02.

produzidos, baseados na democracia e debate entre os professores/autores; enquanto que o segundo consistia numa imposição governamental, com a aplicabilidade garantida por lei²⁴¹.

A quarta reportagem que proponho analisar neste trabalho não foi escrita a partir da mesma intenção que as demais, que compõem este compilado. Intitulada de “Chopin acha ‘salutar’ o debate”²⁴², consiste em uma matéria curta, na qual é apresentado o conteúdo do telex que o então secretário da educação, Chopin Tavares de Lima, enviou “à imprensa”²⁴³.

A reportagem apresenta a posição do secretário da educação, do estado de São Paulo, em relação às propostas de mudanças encontradas nos materiais divulgados pelas Equipes Técnicas da CENP; e qual o seu posicionamento em relação à grande repercussão jornalística e social que está em questão. Como é possível visualizar na reprodução da página do jornal *Folha de São Paulo*, esta reportagem não ganhou muito destaque na edição, ficando quase sufocada por outras reportagens, que se destinavam a criticar os conteúdos das propostas, e reafirmar que estas tem uma perspectiva de ideologizar os estudantes.

Chopin Tavares justifica que o envio do telégrafo se fez necessário “a propósito dos debates sobre a reformulação dos currículos de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino”²⁴⁴. No texto, o secretário da educação deixa evidente “que considera ‘salutar’ o debate sobre a reforma proposta e afirma que ‘a discussão aberta e democrática é um meio de se depurar as melhores idéias e de se revelar as reais condições de estas propostas serem levadas à prática por nossos educadores”²⁴⁵.

²⁴¹ A organização do currículo escolar no período do governo militar, que engloba a disciplina Educação Moral e Cívica, foi trabalhada no capítulo 1 deste trabalho.

²⁴² Chopin acha “salutar” o debate. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 jul. 1987. Caderno Opinião, ano 67, 21.302. p. 17.

²⁴³ Ibid., p. 17.

²⁴⁴ A ignorância no poder. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 jul. 1987. Caderno Opinião, ano 67, nº 21.302. p. 17.

²⁴⁵ Ibid., p. 17.

Figura 2 – Chopin acha “salutar” o debate – 30 de julho de 1987

POPULISMO NA EDUCAÇÃO

Cenp critica método científico no ensino de Ciências

De São Paulo

O novo guia curricular de Ciências elaborado pela Comissão de Ensino de Ciências e Ciências Pedagógicas (Cenp), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, defende mudanças no ensino da disciplina. Alega que o método científico, geralmente usado para ensinar a metodologia da ciência, não é adequado para o ensino de Ciências e que o ensino de Ciências deve ser baseado no método científico.

A discussão da metodologia científica em sala de aula é considerada de extrema importância para o ensino de Ciências. O método científico, no entanto, é considerado um método inadequado para o ensino de Ciências. O método científico é considerado um método inadequado para o ensino de Ciências. O método científico é considerado um método inadequado para o ensino de Ciências.

A discussão da metodologia científica em sala de aula é considerada de extrema importância para o ensino de Ciências. O método científico, no entanto, é considerado um método inadequado para o ensino de Ciências. O método científico é considerado um método inadequado para o ensino de Ciências.

Chopin acha "salutar" o debate

De São Paulo

A proposta de debate sobre a reformulação das disciplinas de 2º e 3º graus do ensino médio, pelo Cenp, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é considerada "salutar" por Chopin, diretor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Chopin considera "salutar" o debate sobre a reformulação das disciplinas de 2º e 3º graus do ensino médio, pelo Cenp, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O que é o conceito de populismo

De São Paulo

O conceito de populismo surgiu no âmbito das ciências sociais para designar um tipo de ideologia política que se caracteriza por uma visão simplista e idealizada da sociedade, baseada na ideia de que o povo é a base da nação e que o governo deve servir ao povo.

O conceito de populismo surgiu no âmbito das ciências sociais para designar um tipo de ideologia política que se caracteriza por uma visão simplista e idealizada da sociedade, baseada na ideia de que o povo é a base da nação e que o governo deve servir ao povo.

Geógrafo considera "triste" a proposta

De São Paulo

"Quem vai estudar a natureza?" Esta foi a reação geográfica de Paulo Roberto, 35, professor assistente do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, ao saber da proposta de reformulação das disciplinas de 2º e 3º graus do ensino médio, pelo Cenp, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Paulo Roberto considera "triste" a proposta de reformulação das disciplinas de 2º e 3º graus do ensino médio, pelo Cenp, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Outra vez, os Estudos Sociais

De São Paulo

Depois da reforma do ensino de 1º grau, em 1981, que previu a fusão de Geografia e História em uma única disciplina, os Estudos Sociais, a proposta de reforma do ensino de 2º e 3º graus do ensino médio, pelo Cenp, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, prevê a criação de uma disciplina denominada Estudos Sociais.

Depois da reforma do ensino de 1º grau, em 1981, que previu a fusão de Geografia e História em uma única disciplina, os Estudos Sociais, a proposta de reforma do ensino de 2º e 3º graus do ensino médio, pelo Cenp, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, prevê a criação de uma disciplina denominada Estudos Sociais.

Agenda de Educação e Ciência

De São Paulo

Agenda de Educação e Ciência

Translation & Interpretation

alumni

Curso de Formação de Tradutores e Interpretes

English Practice and Translation

LE.T. - Learning English for Translation

Tradução Literária

Secretaria Bilingue

GUIA DE COMPRAS DO DIA DOS PAIS

No próximo sábado, dia 19 de agosto, os anunciantes da Folha apresentarão o Guia de Compras deste Dia dos Pais. Com ele você vai conhecer ótimas opções para presentes, além de endereços e preços que a cidade pode oferecer.

FOLHA DE S.PAULO

Um bom jornal todos os dias

Essa atitude de evidenciar publicamente sua posição, que indiretamente representa a posição do governo estadual paulista, em relação às Propostas Curriculares produzidas pela CENP é muito significativa. Pois, esta atitude, somada ao conteúdo do telex, que legitimava tanto as propostas, quanto os debates e questionamento externos à CENP, evidenciavam que até aquele momento o governo estava apoiando o trabalho desenvolvido pelas Equipes Técnicas.

Chopin Tavares também fez questão de reafirmar que a última palavra sobre aceitar, ou não, as mudanças proposta será dada pelos professores, “que merecem a confiança de toda a comunidade”. O secretário afirma que a polêmica que vem ocorrendo é “muito positiva, sobretudo pela transparência das discussões, que têm permitido um acompanhamento, pela sociedade, através dos órgãos de comunicação”²⁴⁶.

A quinta reportagem denomina-se “A barbarização ideológica do ensino”²⁴⁷, e foi publicada no jornal *Estado de São Paulo*, em 02 de agosto de 1987. Esta apresenta consiste num texto muito mais ofensivo, se comparado com as demais matérias apresentadas até o momento. Contudo, o grande diferencial deste, em detrimentos dos demais, consiste na ofensiva direcionada aos professores idealizadores das Propostas Curriculares de ensino, que compunham as Equipes Técnicas.

O texto jornalístico, ao se referir à proposta dos materiais em sugerir aos professores que trabalhem com a instrumentalização do aluno para analisar a realidade, afirma literalmente que a realidade em questão “está na cabeça desnorreada e intelectualmente mal nutrida dos ‘ideólogos do ensino’, essa praga que se abateu sobre o nosso sistema de educação e que é mais deletéria do que qualquer falta de recursos”²⁴⁸.

É evidente que, à medida que o debate referente à organização das Propostas Curriculares avança, os jornais vão assumindo posicionamentos mais bem definidos e explícitos, apresentados em textos compostos por rígidas acusações, direcionadas àqueles que, de alguma forma, colaboraram com os materiais produzidos pela CENP. Essa postura condiz

²⁴⁶ A ignorância no poder.loc. cit.

²⁴⁷ A barbarização ideológica do ensino. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 02 ago. 1987. Notas e informações, ano 108, nº 34.487. p. 03.

²⁴⁸ A barbarização ideológica do ensino. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 02 ago. 1987. Notas e informações, ano 108, nº 34.487. p. 03.

com os interesses da camada social que consiste na maior parcela de leitores do jornal, ou seja, a burguesia. Isso porque as propostas em debate rompiam com a tradicional formação educacional para o trabalho, e direcionava o ensino a partir de uma perspectiva mais socialmente crítica de formação dos estudantes. Em longo prazo, isso resultaria em menos mão de obra, de formação precária, para trabalhar nas propriedades desses burgueses.

O interesse do jornal em relação à opinião do empresariado nacional fica explícito no momento em que esse utiliza a fala de um empresário paulista, Mário Amato, para caracterizar o ensino antes da reforma curricular da CENP:

Poucos dias antes da reunião dos 210 mil professores do 1º grau, o presidente da Fiesp, Mário Amato, em palavras que pronunciou, de improviso, em visita ao Secovi, se queixava do estado da nossa educação, assinalando que “hoje, o analfabetismo é maior do que o que tínhamos no passado e, além do mais, temos atualmente dois problemas sérios, porque quem sai da 4ª, 5ª ou 6ª série está mais analfabeto do que quando entrou. [...] Esse quadro dramático, descrito com simplicidade e realismo por um empresário, era o anterior à reforma curricular da CENP e da Secretaria da Educação! (grifos nossos da autora).

Entretanto, o elemento mais importante, em nossa perspectiva, não foi encontrado na fala do empresário, mas na localização temporal do fato. Pois a crítica feita pelo empresário para o sistema educacional, e sua incapacidade de alfabetizar os estudantes, é direcionada para o período anterior à proposta de reformulação curricular da CENP. Ou seja, segundo o empresário, o ensino já apresentava consideráveis falhas, que deveriam ser revistas.

A contradição da reportagem fica evidente neste momento. Pois, se o sistema educacional vigente está “dramático”, por que o jornal se dedica a criticar e estigmatizar uma proposta de mudança que nem mesmo foi colocada em prática? Se o sistema educacional já existente é “falho”, como ter certeza que o currículo proposto não pode assegurar alguma melhoria?

Ao analisar a postura assumida na reportagem, de caracterizar a nova Proposta Curricular como retrocesso, recordamo-nos da fala de Déa Fenelon, que, ironicamente, afirma que “a se julgar, entretanto, pelos comentários, artigos e editoriais, parece que tudo vai bem

no ensino de 1º grau”²⁴⁹. Evidenciando mais uma vez a contradição da imprensa, em destacar a fala do empresário.

O texto jornalístico também se deteve em comentar a Proposta Curricular para o Ensino de História, especificamente. Contudo, não foi além dos estereótipos que podiam ser encontrados em todas as outras reportagens apresentadas anteriormente. Classificando-a como “marxista-leninista”, com o objetivo mais que evidente de “fazer a cabeça” das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológicos declarados [...]”²⁵⁰.

A sexta reportagem tem o título “Docentes da USP rejeitam limites da proposta”²⁵¹, publicado pelo jornal *Folha de São Paulo*, no dia 06 de agosto de 1987. Esta propõe apresentar a posição oficial assumida pelo Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP).

Em síntese, 24 dos 55 docentes lotados no Departamento de História da USP se reuniram, e decidiram que o mesmo assumiria publicamente que este “tem como princípio e prática a aceitação de diferentes concepções de História, exercendo o pluralismo nas atividades docentes e de pesquisa”. Ou seja, “o que está se advogando [por parte do Departamento] é que outras propostas sejam apresentadas”²⁵².

Déa Ribeiro Fenelon afirmou em entrevista que essa posição dos docentes da USP não era exclusivamente justificada pelas reivindicações apresentadas na reportagem, como a necessidade de avaliação de outras propostas, a fim de ter um leque de opções para se escolher a melhor; mas que eles também deslegitimaram a Proposta Curricular por esta vulgarizar o ensino de História, e a pesquisa nesta área²⁵³. A professora afirmou que “a USP se rebelou contra a proposta porque eles nos acusaram de estar... Assim, o Marcos e a mim, de estar vulgarizando o ensino de História porque a gente tava aproximando demais, ensino como é que você faz pesquisa com aluno de 5ª série de 8ª série etc”²⁵⁴.

²⁴⁹ FENELON, Déa Ribeiro. Sobre a Proposta para o Ensino de História de 1º Grau. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, mar./ago., 1987. p. 251.

²⁵⁰ A barbarização ideológica do ensino. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 02 ago. 1987. Notas e informações, ano 108, nº 34.487. p. 03.

²⁵¹ Docentes da USP rejeitam limites da proposta. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 06 ago. 1987. Educação e ciência, ano 67, nº 21.309. p. 18.

²⁵² Proposta Política o Currículo Escolar. **Estado de São Paulo**. São Paulo, 25 jul. 1987. Ano 108, n. 34.480. p. 46

²⁵³ MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 303.

²⁵⁴ MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 302.

A historiadora e docente da USP, Raquel Glezer, fez questão de se posicionar em relação à temática em questão. Afirmando que deveria ser feita uma “ampla discussão na rede, porque existem diversidades regionais, de condições de trabalho, de posição diante da História”, que não poderiam ser ignoradas. Complementar a isso, também afirmou que “o professor tem de escolher seu programa, sua bibliografia e forma de trabalhar com os alunos”²⁵⁵.

Estas afirmações feitas por Raquel Glezer são bastante coerentes, no contexto de se atentar a uma melhor organização curricular do ensino. Contudo, quando utilizadas para criticar a Proposta Curricular de História, nos parece um tanto incoerente. Pois a proposta avançou, na medida do possível, em todos os pontos elencados pela historiadora. Exemplo disso consiste em uma afirmativa de Déa Fenelon, “enquanto assessora da Equipe Técnica de História, da CENP, a partir de maio de 1986, posso assegurar o esforço da Equipe em se desdobrar para atender a todos os convites de reuniões, em Delegacias e Escolas, em várias regiões do estado, para discussão da proposta [...]”²⁵⁶.

A última reportagem que apresento é intitulada “O governo e a barbarização do ensino”, publicada no jornal *Estado de São Paulo*, na edição de 16 de agosto de 1987²⁵⁷. Esta mantém as mesmas críticas à proposta curricular paulista, que já foi evidenciado nas outras reportagens extraídas do mesmo jornal. E isso o próprio redator admite, ao afirmar no texto que “há muito tempo vimos, nas mais diversas oportunidades, denunciando o processo de ideologização, de cunho nitidamente marxista-leninista (e ainda por cima berrantemente simplificado), em curso no ensino brasileiro”²⁵⁸.

Déa Fenelon fez uma crítica à forma reducionista e simplista com que a discussão referente à reorganização curricular é tratada por alguns, e esta cabe perfeitamente a todas as reportagens apresentadas neste trabalho:

Gostaria de chamar atenção sobre a maneira com vem sendo levada a discussão. Aparece como uma constante um grande maniqueísmo, este sim arraigado em alguns meios intelectuais, na imprensa ou entre os professores universitários e da rede. As propostas são sempre apresentadas como boas ou

²⁵⁵ Proposta Política o Currículo Escolar. **Estado de São Paulo**. São Paulo, 25 jul. 1987. Ano 108, n. 34.480. p. 46

²⁵⁶ FENELON, Déa Ribeiro. Sobre a Proposta para o Ensino de História de 1º Grau. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, mar./ago., 1987. p. 249

²⁵⁷ O governo e a barbarização do ensino. **Estado de São Paulo**. São Paulo. Notas e informações, ano 108, nº 34.499. p. 03.

²⁵⁸ O governo e a barbarização do ensino loc. cit.

más, dependendo do ponto de vista em que cada um se situa, mas sempre com análises superficiais, opiniões apanhadas a esmo, frases entrecortadas, pinçadas, retiradas do contexto ou em respostas que nada têm que ver com aquilo que se produziu enquanto proposta²⁵⁹.

O que diferencia esta indicação da imprensa, das demais, é o fato de essa realizar a comparação entre a proposta curricular paulista com a proposta desenvolvida pelo estado de Minas Gerais. Mas o que interessa a esse trabalho não é a comparação entre estas propostas curriculares. O que merece ser evidenciado é a forma como o texto foi organizado, a partir de um tom de cobrança, em relação a um posicionamento definitivo do governo paulista, sobre a real possibilidade de aplicabilidade da Proposta Curricular para o ensino de História na rede estadual de ensino:

A opinião pública, a imprensa, os pais de alunos estão todos à espera de alguma manifestação das autoridades (?); todos querem saber o que vai acontecer com a nossa já raquítica escola pública de 1º e 2º graus, se realmente ela vai ser, com a conivência do governo, posta a serviço de uma ideologia desagregadora, cujos aspectos apostam sistematicamente no atraso nacional e nas dificuldades do país, a fim de que tenham a possibilidade de vir a tomar o poder, para transformar-nos numa Cuba ou numa Nicarágua, condenados inexoravelmente ao universo arcaico que o regime comunista se esforça, por toda parte em que triunfa, em instaurar²⁶⁰ (grifos nossos).

As inquietações expressadas na passagem acima evidenciava a conjuntura social que permeava os debates referentes à reforma curricular. Neste contexto, o jornal *Estado de São Paulo* se sente no direito de redigir e publicar esta reportagem, a partir da qual acredita falar em nome de todos esses que concordam com os questionamentos colocados:

Afinal, essa *reforma ideológica contra a escolar*, concebida como local de verdadeira formação e aprendizado, irá mesmo ser implantada, “fazendo a cabeça” das nossas crianças? Que direito tem uma súcia de ideólogos intelectualmente mal informados de utilizar a escola para propagar o seu primarismo intelectual? Não é possível que se assista sem reação a essa barbaridade e a essa barbarização. O que têm a dizer sobre o assunto os governadores de São Paulo e de Minas Gerais? Ou, ocupados exclusivamente com os seus interesses e as suas “carreiras” políticas, não terão ainda conseguido compreender que esse é um assunto da maior

²⁵⁹ FENELON, Déa Ribeiro. Sobre a Proposta para o Ensino de História de 1º Grau. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, mar./ago., 1987. p. 251.

²⁶⁰ O governo e a barbarização do ensino. **Estado de São Paulo**. São Paulo. Notas e informações, ano 108, nº 34.499. p. 03.

importância, pois que põe em jogo o próprio destino do país? A opinião pública espera uma resposta que os citados políticos lhe estão devendo²⁶¹.

Complementar à iniciativa de publicar textos de evidente caráter contrário às novas Propostas Curriculares para o Ensino de História, os jornais *Folha de São Paulo* e *Estado de São Paulo* também se negaram a conceder espaço para apresentar o textos de resposta, enviados pelos professores assessores da Equipe Técnica de História:

Em julho de 1987, quando a discussão sobre a 3ª versão preliminar da Proposta se desenvolvia, setores jornalísticos e acadêmicos locais acusaram de baixo nível, populismo e antipluralismo, dentre outros traços. Déa Ribeiro Fenelon, Marcos A. Silva e Pedro Paulo A. Funari, assessores da Equipe Técnica de História da CENP, responderam por escrito àquelas acusações. Seus textos não foram publicados pelos jornais que as vincularam²⁶² (grifos nossos).

Os apelos sociais indicados em reportagens e editoriais similares às anteriormente apresentadas conseguiram pressionar o governo paulista. Somando isso à demora na conclusão do texto final da Proposta curricular para o ensino de História, a ser aprovado pelo corpo docente da educação básica paulista, resultaram no engavetamento do projeto de reorganização curricular da disciplina História.

Somente no ano de 1991, já no governo de Luiz Antônio Fleury Filho (PMDB) foi retomada a proposta de reorganização curricular; contudo, pensada a partir de uma nova perspectiva de trabalho, na qual “professores universitários foram convidados a fazer a [nova] versão”²⁶³. Essa consistiu num grande “diferencial da proposta de História das outras propostas curriculares, elaboradas por professores da rede pública”²⁶⁴. É perceptível que “através da alteração na escolha dos autores [...] o projeto inicial mudou de feição, na medida

²⁶¹ O governo e a barbarização do ensino. **Estado de São Paulo**. São Paulo. Notas e informações, ano 108, nº 34.499. p. 03

²⁶² Ensino de História: Opções em confronto. – Notas Explicativas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, p.231-248, mar./ago. 1987. p. 231.

²⁶³ MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. ??-??, 1998. p. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai. 2015. p. 06.

²⁶⁴ MARTINS, Maria do Carmo, loc. cit.

em que não se priorizou mais a construção feita pelos professores da rede pública de 1º e 2º graus. A idéia de democratização envolvida na construção foi deixada de lado”²⁶⁵.

O texto final da Proposta Curricular para o ensino de História²⁶⁶ foi publicado e distribuído em 1991, sem a necessidade de aprovação dos professores da rede estadual de ensino paulista. Sua elaboração ficou a cargo de Ernesta Zamboni, professora vinculada à Universidade de Campinas (UNICAMP), e Kátia Maria Abud, docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (UNESP/Franca); e contou com a colaboração de Luiz Koshiba, professor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (UNESP/Araraquara), e Maria Helena Capelato, professora da Universidade de São Paulo (USP).

Déa Ribeiro Fenelon comenta sobre a publicação da Proposta Curricular elaborada por Zamboni, e afirma que “o que a gente ficou mais chateada é que a proposta que finalmente foi endossada, foi distribuída, ela aproveitou muita coisa nossa mais sem o pressuposto [...]”²⁶⁷, ou seja; sem a principal diretriz de organização da proposta, que era não produzir um manual de trabalho para os professores.

Contudo, o desfecho para a reforma curricular para o ensino de História do estado de São Paulo evidenciou outra questão, também muito importante, que consiste na gama de interesses sociais e políticos, no processo de organização do ensino.

A imprensa utilizou o espaço de influência que possuía, perante a sociedade, para legitimar a opinião negativa que a burguesia liberal brasileira possuía em relação às propostas de mudanças curriculares. Como Marco Silva nos diz “O alarido acusatório indica um fenômeno sobre o qual se fala pouco: a existência de importantes setores intelectuais, na imprensa e na academia, *contentes* com o tipo de ensino de História existente e *receosos* de que ele venha a ser ameaçado”²⁶⁸.

²⁶⁵ MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. ??-??, 1998. p. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai. 2015. p. 06.

²⁶⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de História**; 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992. 51 p.

²⁶⁷ MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008. p. 304.

²⁶⁸ Ensino de História: Opções em confronto. Notas Explicativas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, p.231-248, mar./ago. 1987. p. 259.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho de pesquisa, que resultou neste texto dissertativo, buscamos considerar discussões públicas e corporativas referentes ao currículo escolar e ao ensino de História. Contudo, não consideramos apresentar uma conclusão fechada; pelo contrário, evidenciar-nos-ei discussões do currículo de História neste momento²⁶⁹, que remetem a novas indagações, que poderão ser amadurecidas em trabalhos futuros.

Uma primeira questão que surgiu ao longo do trabalho, e merece ser destacada, consiste na importância de conhecer a conjuntura política, social e cultural que perpassa os debates referentes à reorganização educacional. Pois, como Ivor Goodson já afirmou, o currículo não consiste em um campo neutro, destinado apenas a evidenciar questões única e exclusivamente educacionais.

Pelo contrário, o currículo é importante objeto de disputa social, político e ideológico. Isso porque, é através da base curricular aplicada no ensino que os setores socialmente hegemônicos garantem uma forma de legitimar, e disseminar junto à futura geração política e socialmente ativa, os preceitos necessários para garantir a manutenção de seus status socialmente hegemônico.

Exemplo disso, apresentamos o debate referente às propostas de reformas educacionais apresentadas, e algumas aplicadas, ao longo da ditadura civil-militar brasileira. Que possui como símbolo forte desta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 – LDB/71. Pois, é possível perceber que os militares pretendiam, através do Conselho Federal de Educação, garantir a perpetuação e legitimação do período de recessão política, através do currículo escolar.

A consolidação do conteúdo Estudos Sociais enquanto disciplina escolar, e centralizadora das demais disciplinas da área de humanidades já é um forte indício dessa ideologização educacional. Pois, foi suprimido o ensino de disciplinas tradicionalmente trabalhadas na educação brasileira, como História e Geografia que possuíam um perfil mais politicamente crítico, em detrimento dos conteúdos Educação Moral e Cívica e OSPB, que eram disciplinas mais nacionalistas e doutrinárias.

Todavia, os Estudos Sociais não consistiam em um conteúdo idealizado pelos militares, com a finalidade de usurpar o espaço das demais disciplinas de humanidades. Pelo contrário, este conteúdo já compunha as discussões referentes ao currículo escolar deste a

²⁶⁹ “Escola sem partido” BRASILIA (DF). Projeto de lei nº 867/2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em 20. mar. 2015.

primeira década do século XX; e foi o principal símbolo da doutrina educacional escolanovista.

A proposta inicial dos Estudos Sociais, desenvolvida e amadurecida pelo trabalho dos intelectuais vinculados à Escola Nova, consistiu em garantir que os estudantes fossem capazes de significar sua vivência cotidiana, relacionando-a à conjuntura política e social que o permeava. E para garantir estes resultados, os Estudos Sociais foram organizados a partir da interdisciplinaridade, ao projetar aulas que exercitavam diálogos entre diferentes disciplinas, como História, Geografia, Sociologia, Economia.

Ao conhecer melhor o que consistia a proposta inicial de Estudos Sociais, percebemos que o modelo aplicado pela ditadura civil-militar não era totalmente diferente do escolanovista. Pois ambos enalteciam a importância do estudante ter uma formação nacionalista, que evidenciava a importância do cidadão na composição e organização da sociedade nacional.

Todavia, há alguns pontos muito discrepantes entre os dois modelos de Estudos Sociais, que garantem a diferenciação destes dois projetos. Pois, o modelo militar ressignificou o sentido de interdisciplinaridade, fazendo com que os Estudos Sociais incorporassem as outras disciplinas. Outra mudança significativa aplicada consistiu no abdicar da importância da formação e desenvolvimento da criticidade dos estudantes, que é complementado pelo abandono dos preceitos democráticos, que também era muito trabalho pelo modelo escola-novista.

A partir dessas especificidades, percebemos que os militares, a partir de intelectuais vinculados ao governo, garantiram a adequação do conteúdo aos interesses ideológicos do regime político. Pois, debater democracia dentro de um regime ditatorial não era interessante; contudo, legitimar o nacionalismo e a participação do cidadão na organização e composição do país foi muito importante, pois garantiriam, na visão do Estado, a ordem nacional.

Entretanto, percebemos que o processo de tentativa de reorganizar o ensino nacional proposta, não foi aceito pacificamente pelos professores. Prova disso revelou-se através da “Revista Brasileira de História”, assim como em outros periódicos acadêmicos, nos quais foi possível encontrar textos que explicitavam a indignação dos docentes com relação às mudanças.

Alguns trabalhos afirmam que a Associação Nacional de História (ANPUH) também desempenhou uma importante função no combate ao currículo militar. Através da

centralização dos docentes, principalmente os do ensino de 3º grau, em sua representatividade enquanto associação; organizando palestras e debates com professores e alunos de nível superior, a fim de apresentar as mudanças propostas, tanto na esfera educacional, quanto na trabalhista da docência.

A manifestação pública de repúdio, que também evidenciava prejuízos educacionais, garantiram algumas vitórias dos docentes, em relação às propostas de mudanças. Como ocorreu com a Portaria 790/76 que, após a contestação pública, foi revogada por tempo indeterminado. Esse é um exemplo das vitórias conquistadas pelos professores, durante o período da ditadura civil-militar.

A partir da proposta de reforma curricular para o ensino paulista, percebemos que outro elemento pode ser decisivo no debate referente à organização educacional. Referimo-nos à imprensa. Os jornais “*Estado de São Paulo*” e “*Folha de São Paulo*” publicaram reportagens que deslegitimava a reforma curricular para o ensino de História paulista, que estava sendo conduzida por professores da educação básica, sob supervisão de dois professores de 3º grau; e que só seria aceita, mediante aprovação da categoria docente.

Esses “aparelhos privados de hegemonia”²⁷⁰ consistiam em agentes que agiam a partir do interesse de uma parcela da sociedade, de perfil liberal burguês, que não legitimavam a nova metodologia e preceitos teóricos sugeridos pelos professores para compor o ensino de História. Por tal, realizou a imprensa escrita um verdadeiro combate à Proposta Curricular para o Ensino de História.

Por razão de pressões diversas, a Proposta Curricular para o ensino de História foi arquivada. Porém, voltou a ser debatida somente alguns anos depois, mas já sem a participação dos professores da educação básica e sem a consulta pública aos docentes, tal como anteriormente projetado.

É perceptível que a Revista Brasileira de História e os jornais “*Folha de São Paulo*” e “*Estado de São Paulo*” foram instrumentos de suma relevância para combater propostas de mudanças; contudo, em momentos diferentes, e a partir de interesses distintos.

Contudo, a convergência desses fatos evidenciava o quanto o currículo escolar era disputado social, política e academicamente. E isso não se restringiu ao período da ditadura civil-militar brasileira, ou ao período de redemocratização.

²⁷⁰de MORAES, Dênis. *Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de gramsci*. *Revista Debates*, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

Nessa segunda década do século XXI, a composição curricular do ensino nacional ainda é tema de grande discussão. Prova disso é o projeto de lei nº 867/2015, que se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados Federais, e “dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do ‘Programa Escola sem Partido’”²⁷¹. E relega ao professor, a culpa da ideologização do ensino. Como fica evidente no artigo 4º, que diz

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula²⁷².

A convergência de tudo o que foi evidenciado neste trabalho dissertativo com o texto deste projeto de lei “Escola sem partido” acometem-nos de novas inquietações. “Quanto avançamos em relação aos debates referentes ao ensino nacional, desde a ditadura civil-militar?”; “Quais os interesses políticos, sociais e religiosos por detrás deste projeto de lei?”; “os professores terão forçar para evidenciar socialmente os prejuízos que a aprovação deste projeto de lei pode causar à educação?”. Essas são questões que deixamos suspensas, aguardando a oportunidade de desenvolvermos uma nova pesquisa.

²⁷¹ “Escola sem partido” BRASILIA (DF). **Projeto de lei nº 867/2015**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 20 mar. 2015. p. 01.

²⁷² “Escola sem partido”. Brasília (DF). **Projeto de lei nº 867/2015**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 20 mar. 2015. p. 02.

FONTES
E
BIBLIOGRAFIA

FONTES

ARROYO, Miguel González. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Cidade, v. 12, p. 23-35, 2008.

_____. A questão dos Estudos Sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**. n. 13, p. 95-99, ago. 1985. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37802/24386>>. Acesso em:

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.

GERALDO, Amilton Carlos. **Trabalhadores do ensino e a APEOESP – Uma relação de conflito (1978-1987)**. São Paulo: Annablume, 2009. 171 p.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Revista Serviço Social & Sociedade**. [online]. 2015, n.122, pp. 275-293.

LEÃO, Antonio Carneiro. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Tip. Jornal de Comércio, 1917

_____. **Problemas de educação**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919.

_____. **Os deveres das novas gerações brasileiras**. Rio de Janeiro: Soc. Ed. de Propaganda dos Países Americanos, 1923.

MAGALHÃES, Marcelo de Sousa. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professores. **Tempo**, v. 11, n. 21, Rio de Janeiro, 2006, p. 49-64.

MARTINS, Maria do Carmo. **A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 01-10. 1998. p. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200003&script=sci_arttext>. Disponível em:

MESQUITA, Ilka Miglio. Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. **Cadernos do CEOM**, Cidade, v. 21, n. 29, p. 283-308, 2008.

_____. **Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais**. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2008.

MIMESSE, Eliane. A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor. *Educere Et Educare – Revista de Educação*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 193-204, jul./dez. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco - Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

MOISÉS, José Álvaro; BENIVIDES, Vitória. A Imprensa e a História. **Revista Cultura e Política** - Lua Nova, São Paulo: Editora Brasiliense, v. 1, n. 2, p. 26-36, set./1984.

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

_____. Estudos Sociais no Primeiro Grau. Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 37. p. 1-16, jan./mar. 1988.

OLIVEIRA, Marcus. “Eu desisto?” Paredes vivas na cidade: conflitos sociais em cartazes produzidos ao longo da década de 1980, no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 51, jan./mar. 2014. p. 175-190

RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História em São Paulo**. São Paulo: Annablume, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. 267 p.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da História. **Revista Educação & Sociedade**, Cidade, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História dos Estudos Sociais, entre tradição acadêmica e pedagógica: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. In:

MONTEIRO, A. et al. (Org.) **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014. p. 53-83.

_____. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II** – a década de 70. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de História e Geografia para o segundo grau**. São Paulo: SE/CENP, 1980. 94 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história**; 1º grau. 3. ed. (reimpressão). São Paulo: SE/CENP, 1989. 55 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história**; 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992. 51 p.

SILVA, Marco Antônio. A impaciência do preconceito e o coro do contentes. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 255-260, mar./ago. 1987.

_____; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas-SP: Papirus, 2007. 144p.

_____. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo v. 30, n. 60, p. 1-11.

ZOTTI, Solange Aparecida. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da Ditadura Militar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade católica do Paraná; SBHE, 2004.

LEIS

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASILIA (DF). **Projeto de lei n. 867/2015**. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>.
Acesso em: 20. mar. 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.072**, de 8 de março de 1940. Acervo pessoal.

BRASIL. **Parecer n. 106 de 1966**. Acervo Pessoal.

BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de Novembro de 1968. Acervo Pessoal.

Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**. Resolução 08/1972. Sessão I, 1971, p. 7561.

LOCAIS DE PESQUISA

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação. Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br>>.

ASSOCIAÇÃO Escola sem Partido. Disponível em < <http://www.escolasempartido.org/>>.

CÂMARA dos Deputados Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>.

CENTRO de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br>>.

MINISTÉRIO da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

REVISTA Brasileira de História. Disponível em: <<http://www.anpuh.org/revistabrasileira/public>>.

SINDICATO dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (OPEOESP). Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br>>.

TRIBUNAL Regional Eleitoral do estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.tre-sp.jus.br>>.

PARTIDO dos Trabalhadores. Disponível em: <<http://www.pt.org.br>>

PAULO Egydio Martins. Disponível em: <<http://www.pauloegydio.com.br/site2010>>. Site pessoal, figura política.

Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www5.usp.br>>.

JORNAIS E REVISTAS ACADÊMICAS

Jornal *Folha de São Paulo* - levantamento dos meses junho, julho e agosto de 1987

A barbarização ideológica do ensino. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 02 ago. 1987. Notas e informações, ano 108, nº 34.487.

A ignorância no poder. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 jul. 1987. Caderno Opinião, ano 67, 21.302.

A ignorância no poder. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 jul. 1987. Caderno Opinião, ano 67, 21.302.

A Docentes da USP rejeitam limites da proposta. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 06 ago. 1987. Educação e ciência, ano 67, nº 21.309.

História será reduzida a “dominação e resistência”. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 29 jul. 1987. Caderno Cidades, ano 67, n. 21.301.

Jornal *Estado de São Paulo*

- Levantamento feito nos meses junho, julho e agosto de 1987.

O governo e a barbarização do ensino. **Estado de São Paulo**. São Paulo. Notas e informações, ano 108, nº 34.499.

Proposta Política o Currículo Escolar. **Estado de São Paulo**. São Paulo, 25 jul. 1987. Ano 108, n. 34.480.

Revista Brasileira de História

Levantamento feito nas publicações de 1981 a 1987.

CANABRAVA, Alice Piffer. A Associação Nacional dos Professores Universitários de História. **Revista Brasileira de História**, Cidade, v. 1, n. 01, p. 01-11, 1981.

Ensino de História: Opções em confronto. – Notas Explicativas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, p.231-248, mar./ago. 1987.

FENELON Déa Ribeiro. Sobre a Proposta para o Ensino de História de 1º Grau. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 249-254, mar./ago., 1987.

GLEZER, Raquel. A Fundação da Revista. **Revista Brasileira de História**, Cidade, n. 1, v. 1, p.129-130, 1981.

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

BIBLIOGRAFIA

AROSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução: Andréa Dore. Bauru-SP: Edusc, 2006. 592 p.

BOIM, Thiago Figueira. **O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CHALHOUB, Sidnei; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: Escravos e trabalhadores na Historiografia brasileira desde os anos 1980. **Caderno ALE**, Campinas-SP, v. 14, n. 26, p. 13-47, 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação & Sociedade**, n. 5, p. 24-40, 1980.

CUNHA, Maria de Fátima da. Apresentação. **Dossiê: História e Ensino. Teorias e Metodologias**. Antítese (UEL), Cidade, v. 3, n. 6, p.669-670, jul.-dez./2010.

COSTA, Aryana Lima; de OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: No Aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM – Revista de História**, João Pessoa, v. 16, p.147-160, jan./jun. 2007.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre História e Imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 253-270, dez. 2007.

DRAIBE, Sônia. **Rumos e metamorfoses: estado e industrialização no Brasil de 1930-1960**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Introdução. Outras histórias: memórias e linguagens. Olhos D'Água: São Paulo, 2006.

FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a Cultura Popular: história de classe ou história do povo? **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 6, p. 5-23, jan.-jun., 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494 p.

_____. Cadernos do cárcere. Volume 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 327 p.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968. 244 p.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. 140 p.

HOBBSBAWM, Eric. Notas sobre consciência de classe. In: _____. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre a história operária**. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 33-54.

_____. O sentido do passado. In: _____. **Sobre a história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 22-35.

_____. Prefácio. In: _____. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre a história operária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p.11-14.

MANASTRA, Atilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 154 p. (Coleção Educadores).

MORAES, Dênis. Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. 2003. 180 f. Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

_____. O PCN de História e a ANPUH: embate acadêmico e político. **Saeculum** (UEPB), João Pessoa-PB, n. 10, p. 163-183, 2004.

PAULA, Dilma Andrade de. Entre Estado e Poder: o papel dos intelectuais, agentes de e na sociedade civil. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 48, p.155-190, jan.-jun. 2013.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, **Cidade**, v.1, n.1, 1997. p. 83-94.

SADER, Eder. Idéias e questões. In: SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 25-60.

SAVIANI, Demerval. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. EccoS – **Revista Científica**, v. 10, Especial, p. 147-167, 2008.

SILVA, Marcos Antônio. A vida e o cemitério dos Vivos. In: SILVA, Marcos Antônio (Org.). **Repensando a História**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1986. p. 15-24.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. volume 1. 459 p.

VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - História: Guerra e Paz, 23. 2005, Londrina-PR. **Anais...** Londrina-PR: Londrina Editorial Midia, 2005. p. 01-09.

VIEIRA, Maria do Pilar Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa em História**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000. 78 p.

ZICMAN, Renée Barata. História através da Imprensa – algumas considerações metodológicas. **Projeto História** – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, Cidade, v. 4, p. 89-102, 1985.