

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL N° 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

DE PORTAS FECHADAS: VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO DE
UBERLÂNDIA NOS ANOS DE DITADURA MILITAR – 1964 A 1985.

BRENDA DA SILVA FARIA

BRENDA DA SILVA FARIA

DE PORTAS FECHADAS: VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO DE
UBERLÂNDIA NOS ANOS DE DITADURA MILITAR – 1964 A 1985.

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Bacharel em História, sob a orientação da Profa. Dra. Christina Lopreato.

Uberlândia, Julho de 2007.

Faria, Brenda da Silva, (1984)

De portas fechadas: Vivências e resistências dos professores de história no ensino básico de Uberlândia nos anos de Ditadura Militar – 1964 a 1985.

Brenda da Silva Faria- Uberlândia,2007.

73f.

Orientador (a): Christina da Silva R. Lopreato

Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em História.

Inclui Bibliografia

Ditadura Militar, educação, ensino de história.

BRENDA DA SILVA FARIA

DE PORTAS FECHADAS: VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO DE
UBERLÂNDIA NOS ANOS DE DITADURA MILITAR – 1964 A 1985.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Christina da Silva R. Lopreato

Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

Aos meus pais, à Lorena e aos meus familiares por me aceitarem como sou.

“Eterno, é tudo aquilo que dura uma fração de segundo, mas com tamanha intensidade, que se petrifica, e nenhuma força jamais o resgata” Carlos Drummond de Andrade.

À minha adorada irmã, pelas longas horas de silêncio e compreensão mútua.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Christina da Silva R. Lopreato por, generosamente, ter aceito o meu convite e me orientado, mesmo que por poucas semanas.

À professora Dra. Maria de Fátima Almeida pelos relevantes comentários e sugestões durante o desenvolvimento do trabalho.

Aos professores Dr. Wenceslau Gonçalves Neto e Dra. Sandra Cristina Fagundes Lima por aceitarem o convite para participarem da banca.

Às professoras Carmem Lucia, Cornélia e Terezinha e ao professor Paulo, que generosamente receberam-me em suas casas dividindo comigo as suas experiências de vida.

Aos meus amigos, Vaneska, Milene, Regiane e Carlos que nos últimos anos, pacientemente, vem ouvindo e comigo discutindo a temática deste trabalho, ajudando em sua construção e em seu constante melhoramento.

RESUMO

Esta pesquisa pretende compreender o desenvolvimento da prática docente do profissional de história no ensino básico de Uberlândia, nos anos de Ditadura Militar (1964 – 1985). Delimitando o tema ao estudo das práticas dos professores dentro de sala de aula, compreendendo ser este o lugar que se evidenciam as relações e os conflitos da profissão.

Privilegiam-se, portanto, as falas dos professores acreditando que somente a partir de seus relatos poderemos compreender como eles lidavam com os diversos elementos de influência no desenvolvimento de sua docência. Ressalta-se neste trabalho a formação acadêmica, a estruturação do sistema educacional brasileiro e a função social do professor, e mais especificamente nesta pesquisa, do professor de história como apenas alguns dos elementos de influência e condicionamento do ofício de professor.

De modo que, se evidencia as particularidades deste profissional, principalmente daqueles que junto ao ensino de história desenvolvem a sua prática, reconhecendo que a construção da docência se dá a partir das relações que estabelecem com os projetos político-pedagógicos do sistema educacional, mas também, com os projetos pessoais dos sujeitos históricos que se desenvolvem neste ambiente.

SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo 1. A formação do sistema educacional brasileiro.....	20
1.1. Da colônia à Primeira República.....	21
1.2. O golpe e a educação.....	28
1.3. Breves considerações.....	30
Capítulo 2. O que é ser professor de história? A formação do profissional de ensino.....	35
Capítulo 3. Projetos político-pedagógicos versus projetos pessoais: a prática docente dos professores de história.....	45
Considerações finais.....	63
Bibliografia.....	68

Introdução

“A História é um discurso cambiante e problemático, tendo como pretexto um aspecto do mundo, o passado, que é produzido por um grupo de trabalhadores cuja cabeça está no presente (e que em nossa cultura, são na imensa maioria historiadores assalariados) que tocam seu ofício de maneiras reconhecíveis uns para os outros”
Keith Jenkins.

A presente pesquisa surge de inquietações que se fomentaram não apenas na graduação, mas, principalmente, a partir da mesma. Ou seja, ela é o resultado não somente dos conhecimentos e dos métodos de análise apregoados no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia durante os cinco anos de formação acadêmica como também da estruturação deste Instituto, e a maneira como este se relaciona e pensa o ensino básico.

Foi pensando nesta relação hierárquica (ensino superior e ensino básico) que, em muitos aspectos, envolve julgamentos de grau e valor, é que se iniciou a temática desta monografia. Ela busca compreender as razões de tal relação, na qual, como afirma a professora Selva Guimarães Fonseca, o outro é nós mesmos¹. Considero importante analisarmos, inicialmente, a relação do ensino superior para com o ensino básico, mesmo que rapidamente, para compreender o lugar de onde surgiram as minhas inquietações, e de onde se desenvolve a pesquisa.

Nas décadas de 70 e 80, do século XX, a divisão do trabalho atingiu a disciplina de história e o ofício do historiador, separando aqueles que produziam o conhecimento daqueles que os transmitia. Tal divisão foi benéfica para o governo que se instalou no poder de forma autoritária, e criou as famosas licenciaturas curtas. Cursos destinados a fornecer formação mínima aos professores, que, de acordo com os objetivos do novo governo, propagariam de forma satisfatória o discurso do governo ditatorial dentro das

¹ No artigo FONSECA, Selva Guimarães. *A formação do professor de história do Brasil*. In: ANPEd. **Anais da 24ª reunião**. Caxambu: 2001. CD-ROM. a autora analisa o professor de história, ressaltando a sua formação, atualmente dual (bacharel e professor) chamando atenção para o fato de que no ofício do historiador, o seu maior inimigo é ele mesmo. Portanto, os embates que estabelecemos é com os próprios profissionais de história, portanto, pesquisadores x professores.

escolas junto aos alunos. Criar-se-ia, então, uma real divisão entre aqueles que permaneceriam nas academias e se formariam em licenciatura longa, sendo, tecnicamente, melhores preparados e mais críticos diante da realidade posta. E aqueles que se dedicariam à licenciatura curta, e trabalhariam no ensino básico, reproduzindo o conhecimento produzido na academia. Surgiam, assim, dois profissionais de história, que independente de militarem dentro de uma mesma área de conhecimento encontravam-se em lugares distintos. Divisão que não teve fim com o período de redemocratização no país, durante a década de 1980.

Um dos objetivos desta monografia é justamente evidenciar que tal dicotomia, pesquisador *versus* professor, independente do que alguns possam vir a pensar não se encontra superada. De fato, faz parte do nosso dia-a-dia representando pesado fardo com o qual somos obrigados a conviver não apenas durante toda a nossa formação, mas, principalmente, durante grande parte de nossa carreira profissional. Esta divisão, que se apresenta tão acentuada, vem sendo, felizmente, repensada e, mais especificamente, vem se transformando em questão central e não mais secundária.

Neste processo que se inicia durante o período de abertura da Ditadura Militar, em meados dos anos 1980 despontam-se a oportunidade de se repensar as concepções de história, introduzindo novas metodologias e questionando antigas nos currículos de Minas Gerais e São Paulo. Os professores de ambos estados se reuniram para formular tais propostas, e tentaram levar para dentro de sala de aula as correntes historiográficas vigentes no momento. São Paulo teve seu currículo influenciado pela Nova História e por E. Thompson, propondo a ampliação de conceitos e do próprio ensino de História. E a proposta de Minas foi influenciada pela teoria marxista, propondo uma História analisada a partir da idéia do trabalho, fragmentando a história a partir dos modos de produção².

Estas propostas não apenas possibilitaram necessário questionamento do conteúdo e da metodologia do ensino de história, mas também o questionamento da prática pedagógica e do lugar que tais profissionais ocuparam dentro do mundo escolar. Isso os levou a exigir maior participação na construção do conhecimento comunicado em sala de aula (os currículos), assim como reconhecimento não apenas financeiro por

² Tais propostas receberam severo repúdio social. Em um segmento denominado POLÊMICA. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero: v.7 nº14, mar./ago.1987, pp.231-248 foram reproduzidos diversos editoriais e reportagens de conhecidos jornais do país entre eles: **O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo**, que criticaram duramente tais propostas as expondo como utópicas, ideológicas, esquerdistas, populistas, entre outras afirmações de cunho pejorativo.

parte do Estado, como também social, por parte de seus alunos, pelos pais de seus alunos, pela estrutura escolar e social como um todo, e talvez, maior respeitabilidade por parte de seus pares. O que se pretendeu foi “(...) ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para produção do conhecimento, bem como das concepções ideológicas que lhe são subjacentes”.³ Mas tais propostas não obtiveram grandes sucessos, não apenas na realidade do ensino básico assim como dentro da própria academia.

O currículo vigente até o ano de 2005, no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, o currículo de 1991, demonstrou a limitação desta transformação que se daria não apenas no ensino básico como também dentro da própria academia. Tinha-se como pretensão não apenas formar pesquisadores assim como profissionais capazes de ministrarem conhecimento, formando-se então o que se denominou *historiadores ideais*⁴. Buscou-se, assim, o desenvolvimento de profissionais que fossem capazes de compreender a profusão do ato de conhecer.

Contudo, a própria divisão do currículo de 1991 refletiu o descuido e secundarismo do ensino em nossa formação. Isoladas nos dois últimos anos, as matérias de licenciatura foram ministradas de forma relapsa e pouco dinâmica por professores que pouco conheciam a realidade e as pretensões de um jovem historiador, e da educação básica. Os próprios alunos dedicaram-lhes pouca atenção, demonstrando mesmo certo orgulho com relação ao desinteresse para com tais disciplinas. Tal realidade foi o reflexo de maior contato com o bacharelado, e relação tardia com a realidade da sala de aula e da educação. Esta se revelou distante e, muitas vezes, em crise aguda.

Crise, que não possuímos a compreensão de suas origens, levando-nos a explicá-la e buscar soluções dentro do senso comum. Acreditou-se que vontade própria e o fato de termos recém saído da academia, palco privilegiado do conhecimento histórico caminharíamos, incontestavelmente, para a transformação de tal contexto caótico. Não percebemos, porém que aquela realidade advém das limitações educacionais e culturais

³ CARVALHO, Anelise Maria Muller de et al. *Aprender quais histórias?* In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.7 nº13, pp.153-164, set. 86/ fev. 87.

⁴ A respeito da formação dos profissionais de História na cidade de Uberlândia, ver a dissertação de Mestrado de GOMES, Aguinaldo Rodrigues. *História, Memória e Educação: uma análise das contribuições do curso de História da UFU para a formação do professor/pesquisador*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. E o artigo de FONSECA, Selva Guimarães. *Como nos tornamos professores de história: a formação inicial e continuada*. In: _____ . **Didática e prática de ensino de História**.: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico) p.59-87.

da sociedade brasileira, como das próprias limitações da formação do profissional de história. Eles não sabem procedimentos básicos de sua área de atuação, ou seja, não têm concepções de ensino, e nem compreendem a atual realidade escolar na qual o ensino de história se desenvolve. Realidade sintetizada, já em 1985, pela professora Elza Nadai, quando esta afirmou:

A Escola pública vive hoje vários impasses: ritualizada, formalista e burocratizada pelos anos de silêncio imposto pela ditadura militar; esvaziada de significados pelo barateamento de seu saber em decorrência do empobrecimento da formação e do achatamento salarial de seus educadores e das suas precárias condições de vida e de trabalho(...)⁵

Os graduandos de história não compreendem esta estrutura escolar que é ao mesmo tempo una e múltipla. Ao pretender padronizar e coagir, ela não consegue sufocar as individualidades presentes não apenas nos seus alunos, mas também em seu corpo docente. Os graduandos não compreendem que a coerção e a padronização que caracteriza a escola pertencem não apenas a esta realidade, como à realidade social, “(...) vivenciadas concretamente em seus diversos espaços, (sendo) trabalhadas, decodificadas, assimiladas e incorporadas nas tradições e nos sistemas de valores e como, a partir daí, se estabelecem os mecanismos de resistências ou acomodação em relação às práticas de dominação”⁶. Não compreendem, ainda, o papel do conhecimento histórico em tal sistema, a funcionalidade e os objetivos de tal disciplina para a classe dominante que controla esta realidade escolar.

Não se mostram familiarizados com o processo de inclusão de tal disciplina nos currículos escolares. Poucos analisam questões básicas, porém, fundamentais como o que é ensinar e o que é ensinar história? Muito menos sabem lidar com os receptores de tal conhecimento. Não sabem quem são os atuais educandos do ensino básico, seus objetivos, a funcionalidade e relevância da história para tais crianças e jovens. E com os atuais programas de formação para jovens e adultos, qual o papel da história nestes programas destinados a pessoas que buscam formação como exigência do mercado de trabalho e/ou inclusão social. Como desenvolver tal disciplina que busca a “preservação

⁵ NADAI, Elza. *A Escola Pública Contemporânea: Os currículos oficiais de História e o Ensino Temático.* In: **Revista Brasileira de História**. v.6 nº11, São Paulo, set. 1985/ fev. 1986. pp.99-116. pp.99-100.

⁶ ALMEIDA, Antônio de. *Os trabalhadores e seus espaços: Cultura, Experiência e Cotidiano nos Estudos Históricos sobre Identidade Coletiva.* In: PATRIOTA, R. e MACHADO, Maria Clara Tomaz (org.). **Política, Cultura e Movimentos sociais: contemporaneidades historiográficas.**Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2001. p.27-42.p.33.

e transmissão cultural”⁷, em uma realidade que caracteriza-se pela transformação, que produz continuamente um novo passado, mas que devido a tamanha rotatividade do que é novo/ velho, acaba por perder o interesse pelo passado em si?

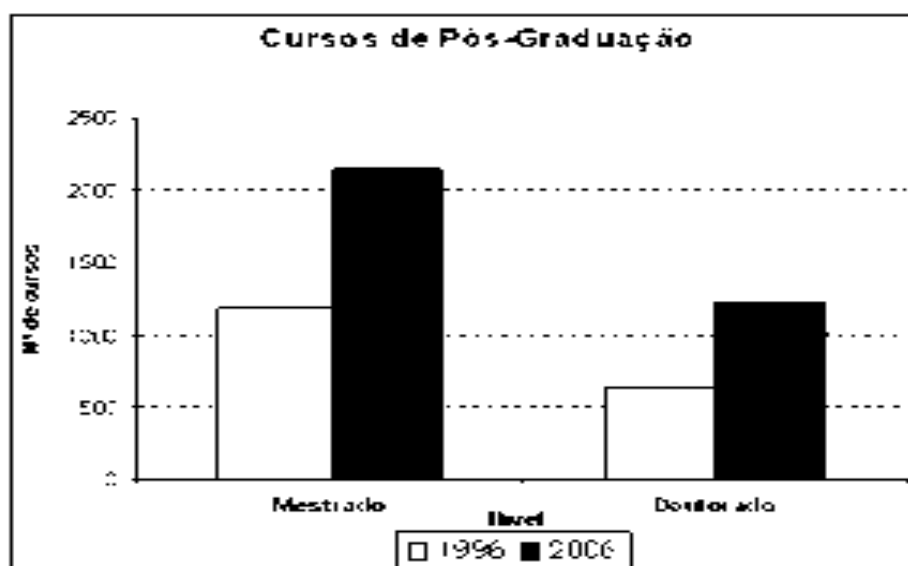
Desenvolver o ofício de historiador, neste contexto, exige-se para tanto “que se tenha (...) competência técnica na área em que o professor se formou. Isso significa conhecer bem não só os conteúdos, como diferentes metodologias para que se possa escolher a mais adequada ao seu ensino”⁸. Compreender que docência é dominar não apenas a comunicação como também a produção de um conhecimento, que envolve valores e saberes, que são comunicados a partir de processos educativos, e pensados e produzidos dentro de um sistema educacional dúbio e conflituoso. Mostra-se, para tanto, uma real necessidade de se posicionar crítica e muitas vezes militantemente diante de tal realidade, tornando-se responsável pelos avanços e retrocessos de nossa disciplina dentro do sistema escolar.

No jornal Sala de Imprensa, do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de setembro de 2006, divulgou-se reportagem de análise estatística do desenvolvimento da pós-graduação dentro do centro que se dedica a conceder bolsas de pesquisas para a educação em todas as suas etapas. Tal reportagem mostrou significativo aumento do número de cursos de pós-graduação, como demonstra o gráfico 1.

⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História.: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico), p.31.

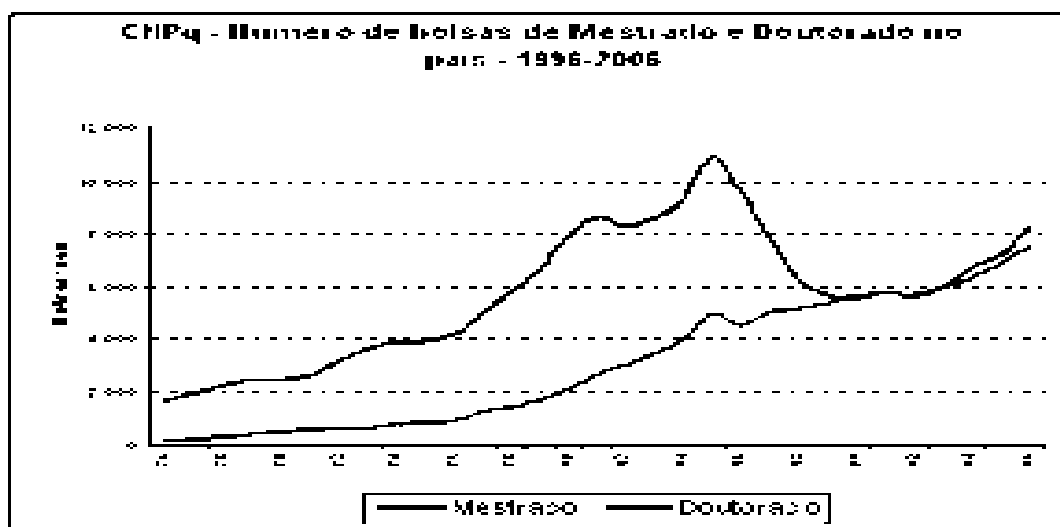
⁸ ROCHA, Ubiratan. *Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno*. In: NIKITWK, Sonia M. Leite. (org.). **Repensando o ensino de História**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época), v. 52, p.54

Gráfico :



Assim como do número de bolsas concedidas pela CNPq a tais cursos, gráfico 2, nos últimos dez anos, 1996-2006⁹.

Gráfico 2



Os números mostram uma realidade da qual o Instituto de História da UFU é parte integrante, realizando em 2006, processo seletivo para a sua primeira turma de doutorado. Ou seja, nos últimos anos, ocorreu significativo aumento da procura por curso de pós-graduação, que permitiu a tal público o desenvolvimento de diversas pesquisas, e a possibilidade de não necessitar ministrar aulas no ensino básico. Tal fato fica mais claro com a divulgação do censo de 2006 pelo Inep (Instituto Nacional de

⁹ Cf: A pós-graduação na CNPq. **Sala de Imprensa**. Setembro de 2006. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/saladeimprensa>> Acesso em 1 de Janeiro de 2007.

Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira), que nos mostra que dos 2.393 cursos de pós-graduação reconhecidos no país 339 são da área de Humanas, números inferiores apenas com relação ao número de cursos da área de saúde, com 431 pós-graduações¹⁰. A área de humanas, que tem como um dos seus objetivos formar professores que desenvolveriam suas carreiras no ensino básico, vem concedendo nova possibilidade a tais graduandos. Estes não possuem o ensino básico como futuro profissional, aprofundando, de modo cada vez mais significativo, o distanciamento entre os que ensinam e os que pesquisam.

É deste contexto mais amplo de distanciamento que devemos analisar o delicado momento pelo qual passa o ensino de história, desacreditado não apenas pelos alunos, como também pelos próprios profissionais de história. É nesta perspectiva que assumem importância as disciplinas de prática e de oficina, que muitos afirmam ser terapia de grupo, ou aula das lamentações. Na verdade, apresenta-se como uma das poucas possibilidades de estarmos pensando o ensino e o reformulando, não com fórmulas milagrosas ou em empreitadas solitárias, pois vejo com receio tal posicionamento. Ao levar os graduandos de história a crerem que a solução de tal realidade encontra-se apenas em suas mãos, e que para tal transformação basta-lhes vontade e dedicação, coloca-se por terra tudo o que já foi dito anteriormente e retoma-se a questão central de distanciamento e segmentação dos profissionais de história. Um profissional que tem a solução de todos os problemas em suas mãos, não precisa de seus pares. Tampouco saberá lidar com os percalços do caminho, e acabam por incorrer nos mesmos equívocos que tais graduandos tanto criticaram nos professores por eles observados.

O contato com a realidade de nossa profissão ocorre nestas disciplinas, o choque inicial, o desespero, e a vontade de desistir de tudo. Contudo, é neste momento que temos a possibilidade de questionarmos não apenas o ensino básico, mas repensarmos a nossa própria formação. Formação que, em muitos momentos, não parece compreender que durante quatro anos fomos educados para lidar com o rigorismo do mundo das pesquisas historiográficas, analisando diferentes correntes, adquirindo bagagem teórica, e nos decidindo por determinada concepção histórica, tornando algo tão comum à nossa realidade, que acabamos por nos tornar incapazes de termos uma conversa entre amigos sem citarmos pelo menos uma vez Marx, Bloch, Le Goff, ou qualquer outro historiador de nossa bibliografia básica, na busca de legitimação e demonstração de conhecimento.

¹⁰ Cf: < http://www.inep.gov.br/download/censo/2006/Port_Censo_2006.pdf>. Acesso em 1 de Janeiro de 2007.

O mesmo cuidado, no entanto, não se tem com a licenciatura. O curso não nos mostra as teorias metodológicas e didáticas para o ofício de professor, demonstrando grande deficiência na formação pedagógica. Palavra que, em nosso curso, possui o mesmo significado que um palavrão, tamanho o pré-conceito para com tal área do conhecimento. Não se propõe aqui, que tais cursos proporcionem aos seus estudantes uma cartilha, ou material de auto-ajuda. Todavia, considero fundamental para a crítica e a produção de uma nova metodologia de ensino e mais especificamente de ensino de história, a necessidade de se conhecer o que já foi discutido para então construir novo caminho.

O fato é que acreditamos que a mesma prática, a mesma metodologia que aplicamos para produzir uma monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou, até mesmo um artigo, pode vir a ser facilmente “adaptada” para a realidade da sala de aula, com a simplificação de algumas palavras e conceitos. Tal fato não é reconhecer, como afirma Fonseca, a sala de aula como ambiente propício à formação do conhecimento, ou seja, enquanto espaço de transmissão de informações, mas sim assegurar:

(...) a difusão de determinados conteúdos, determinados fatos imprescindíveis para a projeção de uma dada memória. Através deste arcabouço, é possível controlar o processo de difusão daquilo que será ensinado, não abrindo brechas para a incorporação de outros temas e outros documentos. Isto pode representar, na prática, inibir a autonomia, a criatividade e a subjetividade do professor.¹¹

Desmerecendo, deste modo, tal realidade, e seus profissionais, retomando a velha questão do “saber (...) como algo externo à escola, produzido cientificamente em outras esferas, consagrando, assim uma concepção de ciência deslocada do social e de uma História factual e excludente”¹²

Nas disciplinas de licenciatura e instigados a pensar em nova metodologia de ensino somos levados a nos questionar o que é ensinar e o que é ensinar história como foi proposto acima. Neste processo, não questionaremos também o que é história? O que é fazer, produzir história em pleno século XXI? Nos últimos anos, atendendo a “fome de homens” característica do historiador como afirma Bloch, nos aproximamos dos relegados da história passando para tanto a produzir a história oral, local e cultural, na vã esperança de darmos rosto e vozes àqueles que, durante grande parte da

¹¹ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada..* 8ª edição Campinas, SP: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p.128-9

¹² *Ibid.*, p.129.

historiografia, permaneceram silenciados. Porém, que ressonância proporcionamos a tal multidão? Que ressonância possui tais teses, monografias e artigos? Possuímos o real objetivo de fazer com que nossas teses ultrapassem os muros do Instituto?

Ressentimos-nos de sermos esquecidos pela mídia e pela sociedade em geral, afirmando que quando surgem debates sociais, convocam-se cientistas sociais, economistas, até mesmo advogados, mas raramente vemos um historiador fazer parte de tais debates. Mas, além de possível preconceito, tal fato não demonstra o próprio distanciamento da história, e da historiografia contemporânea, que, muitas vezes, mostra certo descaso para com a realidade, evitando sair do seu pedestal, de suas características de onipotência e onipresença? Isto nos leva a pensar se não estamos passando por um processo de constituição de novo tipo de historiador que Fontana convencionou chamar de historiador de gabinete?¹³. Se construirmos uma nova história e um novo historiador, a disciplina também se transforma, adquire novo significado e nova função.

E para compreendermos este novo significado da disciplina de história, devemos ser capazes de reconhecer as limitações de nossa própria formação e de como esta acaba por se refletir em nossa prática e, conseqüentemente, na história que se ministra no ensino básico. Poderemos, deste modo, compreender claramente como no processo de formação dos historiadores ideais acabamos em nos transformar em trabalhadores alienados, distanciados de nossa prática e do alcance de nossa produção intelectual.

A separação entre a história enquanto disciplina e enquanto ciência acaba nos levando a uma (in) reflexão e, conseqüentemente, a um processo de desvalorização que, como Fenelon coloca, nos leva a formar:

(...) reprodutores de uma ciência já pronta e acabada, sem nenhum referencial teórico ou metodológico, senão aquele das teorias já cristalizadas e estáticas. Com isto se perde o sentido do dinamismo da História e se impede qualquer perspectiva de compreensão da possibilidade de mudança e da situação do historiador também como agente de processo, capaz de agir sobre ele e transformá-lo.¹⁴

Reconhece-se, assim, que a crise da educação não se encontra apenas no ensino básico, junto a professores “alienados” reprodutores de uma ideologia dominante. Como também em uma academia transformada em “‘ lugar social’ de onde falam os

¹³ Sobre os “ historiadores de gabinete” e atual situação da História, ver. FONTANA, Joseph. *História depois do fim da História*. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

¹⁴ FENELON, Déa Ribeiro. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. In: *Cadernos Cedes*, São Paulo, n 8, p. 24-31, 1985. P.28

cientistas”¹⁵ e em um sistema educacional que vulgariza o conhecimento e “ que, portanto, não precisa aprofundar ou aprender a refletir historicamente.”¹⁶ Esta realidade, porém, faz parte de um processo historicamente constituído, que data da implantação definitiva do ensino de história nas escolas públicas durante o Estado Novo dentro da ideologia da Escola Nova¹⁷ que, desde o primeiro momento, a caracteriza como vinculadora de uma visão ampla do todo social, com caráter de erudição, e desprovida de crítica. Sistema educacional em que:

O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum- o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira.¹⁸

È a produção desta história construída na cabeça de “ideólogos e não na prática histórica”¹⁹, dentro da qual, professor e alunos vivem, que se potencializou durante o governo ditatorial. Período em que o conhecimento transformou-se em mercadoria e o ensino universitário visto como elemento primordial para o progresso do país, adquire status diferenciado, distanciando-se então do social e submetendo-se à lógica capitalista.

A proposta deste trabalho é analisar justamente o que ocorreu entre o pré e o pós-golpe de 1964, tendo em mente que não existem realidades puras e que forças contrárias digladiam-se diariamente pelo poder de dominar, havendo nestes confrontos perdas e ganhos, apropriação e expropriação, resignações e aceitações pelas partes envolvidas. Não podemos acreditar, e isto já foi demonstrado principalmente com estudos sobre a produção cultural no período ditatorial, que a dominação, o esvaziamento intelectual e ideológico do ensino de história foi pacificamente aceito.

Por isso, os dois primeiros capítulos deste trabalho são dedicados à análise da função social do sistema escolar brasileiro, assim como do professor, e mais especificamente nesta pesquisa, do professor de história. Busco, deste modo, demonstrar o sistema no qual o professor desenvolverá a sua prática docente. Assim

¹⁵ FENELON, 1985. P.26

¹⁶ FENELON, 1985. P.27

¹⁷ Sobre a implantação da História no currículo das escolas públicas e sobre a Escola nova ver, GRECO, João Francisco, *Dilemas e Perspectivas do ensino de História nas escolas públicas estaduais de Uberlândia, 1986-1994*. 1996. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

¹⁸ NADAI, Elza. *O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”* In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 1994. p.23-29. (Coleção Repensando o ensino). p.25

¹⁹ PINSKY, Jaime. *Nação e ensino de história no Brasil*. In: ____ (org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 1994. p.11-22 (Coleção Repensando o ensino). p. 17

como que tipo ideal de professor se espera encontrar dentro desta estrutura. Acredito que ao compreendermos estes dois momentos poderemos compreender a concreta relação do professor de história com o sistema educacional brasileira, suas resistências e vivências.

Como se dava esta resistência, como burlava o currículo, a instituição, seus diretores, e o próprio Estado? Como atuavam os professores dentro de sala de aula de portas fechadas quando só restavam eles e seus alunos? Como foi ensinar uma história que glorificava um governo ditatorial e conviver diariamente com as mazelas produzidas pelo mesmo? Como falar de amor à nação e respeito ao Estado, se este desrespeitava todos os seus direitos enquanto cidadão, criando uma realidade de grandes desigualdades sociais com as quais convivemos até o momento atual? Que tipo de profissional é este que diante de tal contexto apenas exerce a sua função? Que tipo de profissional que encara o ensino de história enquanto *função*?

Trazendo nova metodologia para este campo de pesquisa, a da história oral, pretendo produzir um texto que dê voz a estes silenciados, e que permita nova interpretação deste contexto extremamente importante para o ensino de história. Foi no período entre 1964 a 1985 que o distanciamento entre academia e sociedade aprofundou-se; que a história apreendida na academia tornou-se diferente da ensinada nas escolas de 1º e 2º grau; no qual o outro se tornou nós mesmos e criou-se uma hierarquia dentro da própria classe dos historiadores; um período de desqualificação brutal dos professores, mas, principalmente, foi o período que transformou a história em sinônimo de memorização de datas e nomes de ditos “grandes homens”. É necessário, para compreender o estágio deplorável em que se encontra o ensino de história nas redes públicas do país, compreender este período, e não há melhor forma para tal compreensão do que analisar este período a partir da visão de seus próprios autores.

Capítulo Um: A formação do sistema educacional brasileiro.

“A rigor não se pode pensar que anterior à década de sessenta, teríamos conhecido uma escola que tivesse por característica ensinar uma História crítica e, portanto, que cuidasse da formação histórica do educando”. Elza Nadai

O trabalho que aqui se desenvolve tem como problemática a ação dos professores de história no ensino básico no decorrer da ditadura militar no Brasil, entre 1964 a 1985. Busca-se, a partir da análise das lembranças de professores que atuaram no período, compreender o que foi ensinar, e mais especificamente ensinar história durante tal contexto. Para compreendermos tal processo, devemos analisar o lugar de onde estes professores falam e onde desenvolveram a sua prática, ou seja, devemos compreender o sistema escolar, a função social da escola e a política educacional vigente no período estudado.

Segundo Paulo Freire, o ato de educar é uma atividade tipicamente humana. Somos os únicos seres vivos que para agir e viver em sociedade necessita antes aprender o mundo. Utilizando nossa capacidade de análise e síntese, criamos uma realidade permeada de símbolos, juízos, valores e conhecimentos. Criamos, neste processo, um modo de vida, uma cultura, que é transmitida de geração a geração, em contínuo processo de criar e recriar tal realidade cultural. Para tanto, a educação se desenvolve em diversos âmbitos sociais, como por exemplo o familiar, e não apenas no interior da escola. A educação que cria e se recria possui intencionalidade, ou seja, levar o indivíduo de um estado - não educado - a outro desejado – educado. Ao se constituir enquanto atividade intencional fomenta a necessidade de se estabelecer normas para conduzir o projeto educativo, o que nos induz a institucionalizar e controlar o ensino. Tal ensino institucionalizado e relegado a uma estrutura física, a escola passa a articular um projeto político-pedagógico que envolve concepção de sociedade e projetos pessoais dos sujeitos envolvidos (educandos e educadores). Em suma, isto quer dizer que a escola:

deve-se instaurar como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que têm a ver com o agir

humano: de um o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação²⁰

Mostra-se, assim, intrincada relação da escola com o processo histórico-social, com o qual é articulada e ao qual é vinculada. A escola possui função social que se modifica segundo o corpo social se transforma. Para compreendermos os seus educadores necessitamos, então, compreender o sistema educacional brasileiro, o surgimento e a transformação de sua função social no decorrer do tempo, podendo assim melhor analisar a realidade educacional desejada. Este trabalho pretende estudar aspectos da educação escolar brasileira nas décadas de 1960, 1970 e início da década de 1980, os projetos políticos e pessoais dos educadores entrevistados para este trabalho, procurando entender não apenas a função social da educação, como a função social do próprio educador.

1.1. Da colônia à Primeira República

Desde o início da colonização constituiu-se, no Brasil, a noção de que o ensino escolar deveria estar reservado apenas a alguns privilegiados da camada dominante, cumprindo mais o papel de conferir status a quem a ela tinha acesso. Os sucessivos governos coloniais e, posteriormente, do Brasil monárquico e do Brasil republicano, corroboraram essa concepção, criando condições privilegiadas para o acesso à escola pelos filhos das elites e tratando com descaso as instituições escolares frequentadas pelos filhos das camadas dominadas. Oficializou-se, assim, a noção do ensino para alguns.

Porém, após a instalação da República (1889), a sociedade brasileira se dinamizou, e a estrutura dual de ensino - sob responsabilidade do governo federal na capital do país e sob responsabilidade dos estados no interior - não mais correspondeu às suas necessidades. O aumento da participação popular, devido a transformações tais como: o fim do voto censitário e do poder moderador, assim como o grande entusiasmo da intelectualidade, que devido a movimentos tais como o federalista, o de

²⁰ SEVERINO Antônio Joaquim, *O projeto político-pedagógico: a saída para a escola*. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília.v.27 , nº107, p.82-91, 1998. p..85-86.

modernização e até mesmo o que considerava que noções democráticas estavam ligadas a um governo republicano²¹, acabou por gerar uma grande movimentação por transformações sociais, e considerou-se de fundamental importância para a resolução dos problemas do país a “(...) extensão da escola elementar ao povo”²². Tal entusiasmo foi rapidamente refreado pelas oligarquias cafeeiras, ao perceberem que apenas algumas transformações pontuais na estrutura educacional eram insuficientes, cabendo aprofundar as transformações ao nível da estrutura social. Todavia, esta escola elitista atendia a sua função social dentro do Brasil República, pois, como Romanelli esclarece:

(...) a falta de tradição de classe média, aliada ao fator escravidão, fez com que a ‘intenção do sistema escolar brasileiro de prover às necessidades educativas de cada classe, sem lhe alterar a estrutura social, confirmando a distribuição da educação às estreitas necessidades de cada classe, não lograsse êxito. A classe média aspirava ao status de elite e não podia ver na educação para o trabalho, tão estigmatizada durante três séculos, um objetivo almejavável.²³

Apenas após a Primeira Guerra Mundial, em meio a movimento nacionalista e a um processo de industrialização e urbanização, foi que a educação, acompanhando as transformações sociais, adquiriu nova função, deixando de ser mero reflexo de status social e passou a ser vista como instrumento político, elementar para a constituição de um “novo Brasil”. Entre as décadas de 1920 e 1930, o ensino passou a buscar excelência educacional, sendo o movimento Escola Nova representante desta necessidade de melhora *qualitativa* do sistema educacional. Foi o período do “otimismo pedagógico” “(...) que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos”²⁴.

A “Revolução” de 1930 pôs fim à Velha República que privilegiava o agrogonégio, a partir da monocultura do café, permitindo que os coronéis mantivessem o poder do país sob seu jugo. Impôs-se, então, um sistema administrativo que procurava modernizar o país, criando bases sociais e políticas para a dinamização da economia capitalista.

²¹ Após a proclamação da República em 1889, segundo GHIRALDELLI Jr., a sociedade, e principalmente, a intelectualidade brasileira passa por período de grande euforia, alimentada pela maior participação popular junto ao governo, quando comparada ao antigo regime. Neste ínterim, se inicia diversas discussões que deveriam visar o desenvolvimento do país, acreditando que para tanto se mostra necessário discutir conceitos tais como democracia, federação e industrialização. Segundo o mesmo autor, foi a partir destas discussões que surgiu o interesse pela educação pública do país.

²² GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico”*. In: - **História da educação**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. P.15-29. P.16

²³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro*. In: **História da educação no Brasil**. 27ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002. p.33-46. p.44

²⁴ GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p.19

Esse processo prolongou-se até a década de 1960, permeado por intensos conflitos e um redesenho permanente do sistema de poder político, culminando com o golpe militar em 1964. O movimento, que inicialmente tinha como pretensão uma reorganização da sociedade brasileira, permitindo visibilidade a setores sociais até então marginalizados, acabou por gerar grande agitação e diversidade ideológica, com a criação de diversos partidos que passaram a tensa dinâmica social e a lutas por transformações no sistema de poder.

Do período colonial ao início da década de 1960, a educação, sob o domínio das elites econômicas e políticas, não conseguiu fugir à sua característica básica de legitimadora da estratificação social, e mesmo quando foi pensada como necessária para o “progresso” do país rumo a uma economia e a uma sociedade capitalista (décadas de 1920 e 1930), permaneceu incapaz de abranger as massas não alfabetizadas. Continuou cumprindo a sua função social de formar uma elite intelectual no país para ocupar cargos políticos e de conferir status social aos que tinham aos graus mais elevados do sistema educacional. Foi neste ínterim que a sociedade brasileira passou a exigir mais deste sistema, maiores recursos humanos para a indústria nascente, rompendo o equilíbrio de forças mantido até então no sistema escolar brasileiro. Sendo assim, se iniciou um processo de transformação social e educacional, vislumbrando finalmente a possibilidade de um Brasil diferente, “melhor”.

A partir da década de 1950, com a entrada de capital estrangeiro e a ascensão de uma realidade social de grandes desigualdades, foi que as massas começaram a “encontrar caminhos alternativos para fazer prevalecer seus interesses”²⁵. Tais esforços e movimentação foram representantes de um contexto único não apenas brasileiro, como também mundial. Em uma realidade mais ampla, o mundo sofria grandes transformações. No pós-1945, o mundo dividiu-se em dois pólos antagônicos que deveriam ser os representantes do “bem” e do “mal”, o socialismo e o capitalismo, dando início ao período de Guerra Fria e ao poderio nuclear das duas potências, Estados Unidos da América e União Soviética (atual Rússia), o que causou grande apreensão em nível mundial, sendo pungente a possibilidade de uma Terceira Guerra Mundial com efeitos catastróficos. Quanto ao aspecto sócio-cultural, a juventude e a intelectualidade adquiriram nova cara e passaram a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Os movimentos estudantil, feminista e negro assumiram dimensões internacionais; a guerra

²⁵ GRECO, 1996, p. 35

no Vietnã adquiriu grandes proporções e provocou mobilizações de massas protestando contra sua continuidade; Cuba levou a sua insurreição às últimas conseqüências mostrando toda a potencialidade revolucionária latino-americana; iniciou-se o Império da Segurança Nacional²⁶.

Em âmbito nacional, Juscelino Kubitschek assumiu o governo e trouxe consigo o primeiro projeto desenvolvimentista do país, o Programa de Metas. O Brasil de 1955, apesar da política industrialista de Vargas, ainda era um país quase que prioritariamente agrário, com uma economia fundamentada na monocultura cafeeira. A indústria automobilística, que deveria produzir um efeito cascata de desenvolvimento, era a representação máxima do progresso que adentrava o país. Com medidas protecionistas e um sistema cambial que facilitava a importação e a entrada de capital estrangeiro, o Programa de Metas atingiu relativo sucesso, embora com efeitos pouco auspiciosos: para além de uma abertura ao capital estrangeiro houve grande concentração de rendas e a produção de uma significativa inflação. O que sustentou o governo, porém, foi a política nacional-desenvolvimentista.

Segundo Sônia Regina de Mendonça, a política nacional-desenvolvimentista propunha a necessidade do capital estrangeiro, porém submetido a controles e normas do Estado. Ou seja, foi uma política que controlou e explorou a população, no entanto, reconheceu os trabalhadores enquanto cidadãos transformadores da sociedade que, além de deveres, possuíam também direitos. Dentro desta realidade, intensificaram-se as movimentações sociais tanto no campo - criação das ligas camponesas e sindicatos rurais²⁷ - quanto na cidade. Cresceu o processo migratório interno e constituiu-se um proletariado mais significativo, ampliaram-se a liberdade e o desenvolvimento sócio-cultural do período.

De acordo com a análise de Leandro Konder sobre o contexto: “Decididamente, ao chegar ao fim, a década mostrava uma fisionomia mais animadora do que no começo”.²⁸

²⁶ Cf. Claudia Wasserman discorre mais detalhadamente sobre o império da Segurança Nacional e suas diretrizes no artigo: WASSERMAN, Cláudia. *O império da Segurança Nacional: o golpe militar de 1964 no Brasil*. In: WASSERMAN, Cláudia, GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Ditaduras Militares na América Latina**. Porto Alegre: UFRGS,2004. p.27-44.

²⁷ Cf. Sobre as ligas camponesas e sindicatos rurais que se desenvolveram no país em meados da década de 1950 a meados da década de 1960 ver: TOLEDO, Caio Navarro. *A politização da sociedade- esquerda e direita mobilizam-se*. In: _____ **O governo Goulart e o golpe de 64**. 17ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense,1997. p.68-88. (Coleção Tudo é história).

²⁸ KONDER,Leandro,*História dos Intelectuais nos Anos50* In: FREITAS, Marcos Cezar (org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 5ª edição. São Paulo: Contexto,2003. Pp.355-374. Pp.358.

Contudo, no início da década de 1960 as elites industriais, que se valeram do acordo populista mantido durante toda década de 1950 para se consolidar enquanto classe dominante, não mais necessitavam do projeto nacionalista de desenvolvimento, rompendo assim o equilíbrio de classes mantido até este momento. As posteriores crises de ordem econômica, social e política era, a rigor, crises de consolidação e crescimento do capitalismo no Brasil.

Neste processo de transformação e instituição de uma nova ordem político-social, as camadas populares e os movimentos de esquerda vislumbraram a possibilidade da implantação de uma democracia popular. Diversos projetos desenvolveram-se então, principalmente dentro do campo da educação, mas não diretamente ligado à estrutura educacional oficial, exteriormente às escolas públicas e universidades. Como Paulo Miceli esclareceu em seu artigo sobre a fundação da faculdade de História no país, “a tarefa de pensar os problemas sociais a partir do passado (...) foi realizada externamente à Universidade (e da instituição escolar como um todo), em desobediência a quaisquer cadeias de sucessão e mesmo de subordinação às *famílias* que, tradicionalmente, conformam e põem sob limites o saber acadêmico”.²⁹. Neste contexto, constituíram-se diversos movimentos populares, que tinham como objetivo a formação de uma classe popular consciente de seu papel junto à nação, de condutores da História com vistas à transformação da realidade brasileira.

Entre os diversos movimentos que se constituíram nesse período, destacaram-se o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Sistema Paulo Freire de ensino; a Campanha de Pé no Chão Também Se Aprende a Ler; Movimento de Educação de Base; o Centro Popular de Cultura, entre outros. Grande parte destes movimentos aliou não apenas a alfabetização de adultos, como também práticas culturais, revelando uma:

Ruptura com a teoria e a prática da classe dominante de que ela é a única depositária da cultura e doadora de conteúdos e formas de educação; isto é, demonstrou a capacidade das classes subordinadas para propor e executar uma política e uma prática de educação.³⁰

Entre os anos de 1961 a 1964, tais movimentos passaram a ser vinculados à estrutura de poder oficial. Exemplo disto foi a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende Ler*, idealizada pelo prefeito de Natal, no Rio Grande do Norte, Djalma

²⁹ MICELI, Paulo. *Sobre História, Braudel e os Vaga-lumes. A Escola dos Annales e o Brasil (ou vice-versa)*. In: op. Cit. FREITAS, P.p. 259-270. pp.259.

³⁰ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. p.27.

Maranhão, em uma administração de esquerda, em 1961; e o *Sistema Paulo Freire* de ensino que foi incorporado nas Reformas de Base do Presidente Jango em 1963, mostrou que a sociedade brasileira seguia novos caminhos, e, portanto, cobraria da instituição escolar uma nova função social. A vinculação de tais movimentos à administração convencional demonstrou que as massas populares começavam a se organizar e a exigir participação e reconhecimento social, sendo a educação um meio de atingir tal fim. Assim como demonstrou que tal massa, analfabeta e arcaica, não mais servia aos objetivos de modernização do país.

O golpe civil-militar, idealizado pelos oficiais das Forças Armadas, ancorado em uma ideologia estrangeira – Império da Segurança Nacional – foi amplamente apoiado pela burguesia brasileira, embalada pela idéia da implantação de uma nova fase do capitalismo no país, mas contrapondo-se ao capitalismo reformista proposto pelo governo João Goulart. Este governo, que se desenvolveu em um período entre golpes – a tentativa frustrada de impedir a posse de João Goulart em agosto de 1961, logo após a renúncia de Jânio Quadros e o bem sucedido golpe de 1964 – representava uma ameaça ao *status quo* das classes dominantes nacionais. Em vista disto, o golpe militar que implantou a ditadura no país revelou ter sido uma empreitada cuidadosamente pensada, “não foi coisa de amadores”³¹.

Goulart tencionava introduzir no país uma nova fase do capitalismo, de caráter reformista e conciliatório, buscando consolidar a indústria nacional e empreender reformas sociais para evitar convulsões populares. Como esclareceu um de seus colaboradores:

(...) o que Jango tentava fazer não tinha nada de muito ousado nem de radical, Ele dizia sempre que, se o número de proprietários rurais fosse elevado de 2 para 10 milhões, a propriedade seria muito melhor defendida (...)Por isso é que Jango, latifundiário, queria fazer a reforma agrária para defender a propriedade e assegurar a fartura evitando o desespero popular e a convulsão social. (Ribeiro, 1981)³²

No entanto, a burguesia conservadora foi incapaz de perceber tal intenção e apoiada pelos norte-americanos empreendeu uma campanha contra o governo, enquanto que a esquerda, também insatisfeita com a política conciliatória que mantinha ainda relações com os Estados Unidos da América e com o Fundo Monetário Internacional

³¹ *Ibid.*,p..32.

³² TOLEDO, Caio Navarro de. *A democracia populista golpeada*. In: TOLEDO, Caio Navarro de. (org.). **1964: visões críticas do golpe**: democracia e reformas no populismo. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p..31-44. p.36.

(FMI) começou a mobilizar-se em diversas frentes de contestação, resultando em uma diversificação de partidos e correntes ideológicas, que possibilitou o debate e a busca de soluções populares para a crise social e econômica brasileira. Foi nesse contexto que se efetivou o golpe militar, o qual encontrou um terreno propício na realidade dividida entre uma elite temerosa de perder os seus privilégios de classe, e um movimento de esquerda que começava a se formar, mas que se encontrava ainda desarticulado, afastado do todo social e fragmentado em diversas correntes, como analisa Toledo, sobre a possibilidade ou não de se barrar o golpe:

O imobilismo das esquerdas, em geral, se explicaria em virtude de uma incorreta, pois idealista, avaliação da correspondência de forças existentes nos meses anteriores a abril de 1964: de outro lado, subordinadas e vinculadas ao ‘populismo janguista’, não conseguiram as esquerdas nacionalistas visualizar e implementar uma ação independente em relação à política capitulacionista de Goulart. Como um ‘castelo de cartas’ desmoronou o frágil e incipiente poder das organizações e entidades que buscavam representar as classes populares e trabalhadoras.³³

Diferentemente do que possamos pensar, o golpe não se instituiu enquanto período de recesso no processo de redemocratização iniciado no pós-1945. Os diversos AIs (Atos Institucionais) mostraram a institucionalização do golpe e da realidade que este buscou impor à sociedade brasileira. Foi uma “limpeza”, a partir da cassação dos direitos políticos e do fim das eleições, que possibilitou a instituição de um capitalismo e de uma realidade político-social correspondente às necessidades das classes conservadoras e dominantes, excluindo assim as camadas populares e trabalhadoras do cenário político e social do país. Naquele contexto, a educação foi de grande importância para a consolidação da nova ordem política e econômica imposta ao país.

1.2.O golpe e a educação

O golpe militar de 1964 representou uma ruptura e a instituição de uma nova organização política, conservadora e liberal, que visava a consolidação do capitalismo excludente e concentrador de renda no país, ligado ao capital externo. Portanto, totalmente contrário aos ideais de uma democracia popular, que vinha sendo defendida pela esquerda desde o pós-1945. No novo projeto de nação cabia à educação um papel

³³ TOLEDO, Caio Navarro de. *O governo Goulart e o golpe de 64*. 17ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997. (Coleção Tudo é história). p.114-115.

específico. As medidas empreendidas pelo governo militar junto ao sistema escolar logo após o golpe, e durante toda a sua sobrevivência, revela o modelo da sociedade instalada pela ditadura militar no Brasil.

O período ditatorial consistiu em anos de gradativa repressão e perseguição aos opositores, à intelectualidade e aos líderes de movimentos sociais. Logo após o golpe, os movimentos que tão bem representaram a fase de diálogos sobre a educação brasileira, como os já mencionados movimentos *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* e o *Sistema Paulo Freire de ensino* (que até o atual contexto mantém grande influência na educação popular), foram duramente perseguidos e desmantelados, tendo as suas salas fechadas, os seus professores perseguidos, e destruído o material produzido por essas instituições. Quaisquer possíveis resistências foram silenciadas por meio de diversos decretos, sendo o mais representativo o decreto-lei 477 de 1969, que colocou a escola sob forte pressão e repressão.

Um dos fundamentos deste decreto estabelecia que todo professor contratado deveria provar que não era subversivo, ou seja, todos os professores eram culpados até provarem o contrário. A possibilidade de ser denunciado e a necessidade de fazê-lo (pois o governo obrigava a delação de qualquer ato suspeito, correndo o risco, ao não fazê-lo, de ser conjuntamente acusado), resultou em uma “paranóia” coletiva, de medo e sentimentos de perseguição que resultou na “aceitação amarga da auto censura, (...) face escondida do tenebroso sucesso desse ato arbitrário”³⁴. Iniciou-se, assim, um período de “reorganização” do mundo escolar, em que foi proibida “qualquer forma de manifestação política ‘não-autorizada’, ‘provocativa’ ou subversiva”³⁵.

Com os professores silenciados e submetidos, o governo pode colocar em prática o seu projeto de educação, juntamente com o USAID (United States Agency for International Development), órgão estrangeiro que passou a controlar todos os níveis do ensino, do infantil ao superior, da formação de professores ao livro didático. A educação popular, que se desenvolvera durante toda a década de 1950, cujo objetivo era a formação do indivíduo ativo e crítico diante da realidade passou a ter a finalidade de incorporar as massas no novo modelo de capitalismo que se desenvolvia. Respondendo à necessidade básica de incorporação “quebrava-se, assim, a resistência remanescente no CFE [Conselho Federal de Educação] à colocação dos recursos governamentais a serviço dos interesses de agências internacionais e à submissão da política educacional

³⁴ CUNHA E GÓES, 1985, p.39.

³⁵ FONSECA, 2003, p.22.

brasileira aos seus ditames.”³⁶. Sem investimento na educação, tal setor passou a ser invadido pela iniciativa privada que, além da possibilidade de grandes ganhos, recebeu apoio incondicional do governo, o qual oferecia prédios, funcionários e professores públicos aos estabelecimentos particulares.

Quando na década de 70 do século XX, em pleno período do “Milagre Econômico”, se revelou, a partir de dados estatísticos, a situação aviltante de grande parte da população brasileira, o governo passou a investir em medidas pontuais afirmando ser a carência educacional a responsável pela má distribuição de renda no país. Entre as medidas adotadas encontrava-se o malfadado MOBRAL, idealizado já em 1967 e colocado em prática em 1970, e o Projeto Minerva, supletivo ministrado a partir da televisão com uma didática ao estilo novelesco. Outra medida adotada foi a reforma do ensino básico: “A lei nº5.692/71 completa as reformas educacionais pretendidas pelo regime militar, com a finalidade de ajustar a educação brasileira ao modelo tecnicista e autoritário (...)”³⁷. Entre as suas medidas mais significativas estão:

- O fim do exame de admissão ao ginásio;
- A fusão do ensino, introduzindo no país um ensino obrigatório de 8 anos;
- Promoção automática;
- A transformação do 2º ciclo do 2º grau (antigo ginásio) em ensino basicamente profissionalizante;
- Institucionalização da Educação Moral e Cívica em todos os níveis do ensino, além dos Estudos Sociais para o 1º grau em substituição da História e da Geografia nos currículos³⁸;

Esta lei representou a chegada definitiva da Ditadura Militar na educação. O Estado deixou claro as pretensões para com o ensino de 1º e 2º graus, ou seja, a formação de profissionais semiqualiificados, que soubessem o mínimo e pudessem lidar com as técnicas de produção. Nesse contexto, em que a escola servia para a formação do trabalhador ideal, os conhecimentos da área das ciências humanas passaram por um processo de desvalorização. De 1964 a 1985, a Filosofia e a Sociologia foram excluídas do currículo do 2º grau, a Geografia e a História perderam a sua independência,

³⁶ CUNHA E GÓES, 1985, p.37.

³⁷ GRECO, 1996, p.45

³⁸ Para acesso na íntegra da lei 5.692/71 Cf: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/lei5692_71.htm> Acesso em 14 de Maio de 2006.

passando a ser ministradas conjuntamente com outras matérias da área das humanidades e fundindo-se na disciplina de Estudos Sociais. Conforme Greco:

(...) havia uma consciência por parte dos dirigentes do País, de que a História se constitui em uma disciplina política de intervenção social e dependendo do conceito e da metodologia em que for empregada, poderá gerar efeitos ‘negativos’ sobre a população.³⁹

De acordo com a nova concepção de política educacional, em que o privado prevalece sobre o público, a disciplina de História passou a ser vinculadora de um saber fragmentado, em que os educadores e educandos não reconhecem a ação humana sob a constituição e transformação das estruturas sociais. Divulgando a ideologia da classe dominante, a disciplina de história passou a privilegiar o ensino dos conceitos de *pátria, nação, igualdade, liberdade*, na perspectiva da ideologia da Segurança Nacional e, concomitantemente, ocorreu um processo de revitalização de matérias tais como a Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política do Brasil.

Procurou-se, também, pôr fim ao poder ideológico do professor na sala de aula, transformando-o em instrumento de reprodução do conhecimento e da metodologia idealizada pelo Estado. Os professores formados pelos famigerados cursos de licenciatura curta sofriam um processo de desqualificação profissional. No dizer de Greco “O ato pedagógico de conhecer se resume, desta forma, a reproduzir, copiar, verbalizar, memorizar mecanicamente e acumular informações.”⁴⁰ .

1.3. Breves considerações

Como já foi dito anteriormente, a educação é uma atividade tipicamente humana, na sua capacidade de apreender e transformar a realidade. O homem, no decorrer do tempo, vem criando símbolos, e juízos, estabelecendo regras de comportamento e de vivências, criando formas específicas de ser e de estar em sociedade. Este mundo, cuidadosa e habilmente criado pelos homens, perdura mesmo diante de sua mortalidade, e é no que concerne a este fato inevitável que a educação mostra-se fundamental, pois é a partir dela que o mundo físico do homem, e conjuntamente o próprio homem, logra a sua finitude. A educação, pois, como atividade intencional do homem, possui uma funcionalidade, ou seja, a capacidade de moldar indivíduos para melhor viverem na

³⁹ GRECO, 1996, p.61

⁴⁰ GRECO, 1996, p.56

sociedade onde nasceram. Ela orienta, condiciona e no processo divulga a melhor maneira de estar em sociedade.

No mundo moderno, liberal, em que as idéias da sociedade burguesa são as idéias da classe dominante, como já foi dito por Marx, o sistema educacional atrelado ao Estado é divulgador da ideologia da classe dominante. Foi isto que vimos ocorrer na educação brasileira. Durante todo o seu desenvolvimento, ela esteve ligada e direcionada pelas elites no poder, seja a oligarquia cafeeira, ou a burguesia industrial e financeira. Tendo objetivos claros de educar segundo a ideologia dominante, não apenas os filhos das elites como também os filhos dos dominados, reafirmando, a partir da educação, a hierarquia social e o papel social dos indivíduos segundo o lugar que ocupam nessa hierarquia. Dessa forma, é possível dar continuidade aos projetos de mando na sociedade, criando os meios, os elementos e as forças físicas e sociais para manter tal posição dentro da sociedade.

Este modelo de educação, com a função social bem clara de letramento e formação da elite brasileira, transcorreu sem grandes sobressaltos até o período pós-1945, mesmo com as movimentações que ocorreram na década de 1930, pré-Estado Novo. No período de redemocratização brasileira, no ocaso da ditadura militar, e de transformações mundiais, criou-se um propício ambiente de debates. Como Roberto Schwarz muito eloqüentemente colocou, vivíamos em um Brasil irreconhecivelmente inteligente. A intelectualidade desenvolvia-se em um campo progressista-experimental de esquerda, dando margem à reflexão pública sobre a realidade brasileira; movimentos sociais como o estudantil, o camponês e o rural ganharam vulto e representatividade. Foi o período de reforma agrária e de invasão de terra; de pressão sobre patrões e governo por reajuste salarial, por meio da deflagração de diversas greves; de sindicatos com poder de barganha; período de pluralização de partidos; do povo sendo representado no palco, na tela e nas letras de músicas; e de intelectuais e atores levando cultura e consciência social para a frente de indústrias e o interior de escolas e favelas; mas foi, principalmente, período de aglutinação de massas, de povo na rua disposto a lutar por um novo Brasil. E a possibilidade de um novo Brasil nunca esteve tão próxima. Reflexo do contexto histórico dinâmico e politizado, a educação transformou-se, mesmo que à margem do sistema educacional oficial. O fato é que, nesse período, lutava-se por uma nova sociedade, por uma democracia popular, exigia-se educação, e uma educação que correspondesse às necessidades populares de universalização da alfabetização e de democratização do saber.

Retoma-se, assim, a epígrafe de Elza Nadai, transcrita no início deste capítulo. “A rigor” não convivíamos com uma escola crítica no pré-1964, e mais especificamente nesta epígrafe, com uma disciplina de história crítica, em que pudéssemos nos espelhar e voltássemos a desenvolvê-la dentro de sala de aula.

Existe certo consenso de que a escola do pré-golpe, e até mesmo durante grande parte da década 1970, possuía uma qualidade superior, que *realmente formava o aluno*. Devemos questionar, porém, neste processo, em primeiro lugar, que tipo de formação tal escola proporcionava, o que era considerado qualidade; e, em segundo lugar, quem recebia essa educação de qualidade. Por isso, considero relevante uma análise das condições da educação oferecida então à sociedade brasileira, a partir da qual podemos identificar o *continuum* de uma escola que esteve, durante grande parte de sua constituição, com a atenção voltada para a formação e erudição das elites nacionais, e que sempre buscou manter as massas populares submissas e dominadas em decorrência da carência econômica e da ignorância.

Qual foi o papel da disciplina de história nesse contexto? Garantir a “harmonia” social, legitimar a divisão de classe e criar “uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa como contribuintes, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação”⁴¹. Papel este que a disciplina de história e o ensino escolar como um todo continuaram desenvolvendo durante todo o período ditatorial. Portanto, não existe um antes/depois, uma escola crítica que depois se tornou conservadora; conseqüentemente, não existe uma história legitimadora/ militante; não existiu, portanto, até o final da década de 80 do século XX, uma ruptura no ensino de história.

Mas podemos perceber o contexto da ditadura militar como um marco por dois fatores. O primeiro foi que, desde a década de 1950, como já foi demonstrado, a sociedade brasileira passava por transformações sociais: uma grande movimentação popular emergiu, levando as classes populares a se organizarem e exigirem reconhecimento político-social; a sociedade revelou, enquanto potência, a possibilidade de vir a ser. O segundo fator refere-se ao potencial da própria educação, na qual se vislumbrou a importância para a construção de uma estrutura social mais democrática e mais justa.

⁴¹ NADAI, 1994, p.24

O golpe militar dizimou completamente a possibilidade de uma sociedade e de uma educação brasileiras diferentes do que esteve se desenvolvendo até então. Após o processo de desestruturação da perspectiva vislumbrada, o ensino foi duramente atacado, e as características que prevaleceram no sistema educacional foram, posteriormente, amplamente escancaradas à sociedade como um todo: os acordos com órgãos estrangeiros; a privatização das escolas; o secundarismo da educação no projeto desenvolvimentista do país; a proletarização dos educadores com os cursos de licenciatura curta e as longas horas de trabalho a que foram submetidos para manterem uma condição digna de vida, entre várias outras medidas aviltantes.

Foi pensando no processo de controle do sistema educacional para colocá-lo a serviço de interesses econômicos estranhos às carências predominantes na sociedade brasileira que passamos a questionar a função social dos agentes educativos, os educadores, e mais especificamente neste trabalho, os professores de história.

Lembrando que ao sistema escolar não estão vinculados apenas os projetos políticos de sociedade, mas também os projetos pessoais de seus agentes, questionamos: que projetos pessoais em andamento havia naquele período? Quanto esses projetos estavam influenciados pelo contexto ditatorial, que influência tinha sobre a realidade da escola? Em que momento e por que tais projetos começaram a se modificar? Paralelamente, para compreendermos melhor o objeto de estudo, sobretudo o que se refere à disciplina de história, devemos pensar em como se forma o profissional de ensino de história, qual é a sua concepção de ensino e sua concepção de história. Só assim poderemos compreender a prática dos professores de história naquele contexto tão específico da história brasileira.

Capítulo dois: O que é ser professor de história? A formação do profissional do ensino.

“(...) se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. Paulo Freire

Após a análise do sistema escolar, sua função social, assim como seu papel de vinculador de uma ideologia da classe dominante, legitimador da estratificação social, que o caracterizou desde a sua instituição no período colonial. Iniciaremos a análise dos indivíduos ligados a este sistema. Principalmente, o papel do educador junto à escola e à sociedade como um todo. O texto tem a sua atenção voltada para os professores de história, sua prática diária dentro de sala de aula, e, para tanto, compreenderemos de modo mais específico o papel da disciplina de história durante a ditadura militar, sendo este o período que nos propomos a estudar. Analisamos posteriormente o papel do professor de história, compreendendo sua formação, as suas concepções de ensino e de história, para que possamos, a partir de suas falas, compreender e analisar sua prática docente.

Atentamos para o fato de que a escolha das disciplinas ministradas dentro das escolas resulta das disputas presentes no sistema educacional, junto aos projetos políticos e pedagógicos, assim como nos conflitos diários das classes sociais que nesta realidade se encontram representadas. Mostram-se como reflexos das disputas presentes no contexto da estrutura de ensino, junto aos projetos políticos e pedagógicos, assim como dos conflitos diários das classes ali presentes.

A manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto ao direito do voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola.⁴²

Porquanto, de acordo com tal raciocínio, cada disciplina juntamente com o que é ministrado e o que não é ministrado, representa posicionamento político-social, da classe dominante, da escola e do próprio profissional que dentro desta realidade desenvolve a sua prática. No sistema educacional brasileiro, a disciplina de História foi

⁴² BITTENCOURT, Circe. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história*. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 8ª edição, São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando o Ensino). Pp.57

instituída após 1822, pós-independência, buscando a formação de conceitos básicos para a pátria nascente, como por exemplo, nação e cidadania. Posteriormente, se delineou a disciplina com objetivos gerais de instrumentação para a formação de uma identidade nacional, unificadora, com negação da origem colonial, e aproximação com a realidade européia. Delineava-se, portanto, uma disciplina empreendida por alguns que se destinava ao grupo dominante, que pretendia com o diploma conquistado, diferenciar-se do restante da população, mostrando assim o objetivo da disciplina de história neste contexto, isto é, acolitadora e legitimadora da exclusão social de grande parte da população brasileira. Com o golpe de 1964, o governo furta-se gradualmente de sua responsabilidade para com o ensino, visto enquanto instrumento da segurança nacional e base para o projeto desenvolvimentista do governo. Aos poucos é tomado pela iniciativa privada, que antevia neste setor grande potencial para ganhos. No contexto da década de 1970, a educação adquire caráter profissionalizante, preparando o jovem para melhor se adaptar ao mercado de trabalho, buscando então a “modernização e a formação de recursos humanos de alto nível, para auxiliar o desenvolvimento do país”⁴³. A interdependência entre educação e processos econômicos ficou evidente na Reforma Universitária proposta pelo governo, em 1968 com a lei 5.540. Com tal lei, instituiu-se o conhecimento enquanto mercadoria, pretendendo também a desmobilização do movimento estudantil; na perda de autonomia do ensino superior; na departamentalização; além de diversas outras medidas que desmobilizaram a universidade e a distanciou das massas populares.

Com a lei 5.692 de 1971, já citada neste trabalho, o governo autoritário cristalizou a sua reforma na educação, e principalmente nas ciências humanas, e entre elas a disciplina de história. Reconhecia-se, por parte do governo ditatorial, o poder ideológico e crítico presentes naquelas disciplinas. Para além, a lei encadeia um processo de desqualificação/qualificação do professor, burocratiza o ensino, introduz supervisores e orientadores pedagógicos para direcionar e vigiar a prática dos professores, produz e impõe o material didático, surgindo neste contexto o que Selva Guimarães Fonseca denominou de: “ditadura do livro didático”. Neste contexto, o professor é destituído do controle sobre o conhecimento, perdendo não apenas a possibilidade de construir conhecimento crítico, como também sendo obrigado a

⁴³ GRECO, 1996,p.37.

ministrar um conhecimento pré-estruturado, acrítico que legitimava o sistema governamental autoritário.

Outras medidas que atingiram de modo especial as disciplinas de história e geografia foram a revitalização das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social Política Brasileira (OSPB), Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) que fizeram parte dos currículos escolares brasileiros desde a década de 1930, mas que durante a Ditadura Militar ganhou papel central, sendo ministrada em todas as esferas do ensino, do fundamental ao superior. Com o objetivo de:

(...) ser uma *prática educativa* visando “formar nos educando e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres”.⁴⁴

Disciplinas com conteúdo programático deste gênero tiveram grande importância para o desenvolvimento do governo civil-militar, pois além de vincular ideais fundamentais para sua permanência, impediram que ideologias “subversivas” atingissem os “jovens indefesos”. Possibilitaram também o maior esvaziamento das disciplinas de história e geografia, que tiveram a carga horária reduzida ao serem obrigadas a cederem espaço para as disciplinas de Organização Política e Social Brasileira (OPSB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Além de assistirem seu campo de trabalho limitar-se com tais disciplinas sendo ministradas por profissionais formados nos polêmicos cursos de licenciatura curta.

Estes novos cursos desenvolvidos, em sua maioria, por escolas superiores particulares, mostraram o evidente objetivo de esvaziamento ideológico do ensino por parte do governo, que considerava que para tal sistema educacional não se mostrava necessária formação ampla e direcionada. Reitera-se, deste modo, a inclinação do governo ditatorial em transformar conhecimento em mercadoria, e em fornecedor de mão-de-obra semi-qualificada. Segundo Fonseca:

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 social.⁴⁵

⁴⁴ CUNHA E GÓES, 1985, p.74.

⁴⁵ FONSECA, 1993, p.27.

Os professores polivalentes possuíam papel central no projeto político pedagógico do governo ditatorial. Revela-se, assim, que manter dentro do sistema educacional o *status quo* é fundamental para criar mecanismos de controle para os gestores do conhecimento, portanto, controlar e dominar os professores que, até então, haviam sido os detentores do saber, que possuíam a formação e o conhecimento para planejar e colocar em prática os conhecimentos segundo suas concepções de ensino e, no caso do professor de história, segundo as suas concepções de história. Os cursos de licenciatura curta, segundo o decreto-lei 547, de 18 de Abril de 1969, atendiam a carência de profissionais qualificados no ensino, compreendendo, por *qualificado* aquele profissional que atendia as necessidades do governo ditatorial. Formava, assim, o profissional em um ano e seis meses, não apenas na disciplina de História, como também na de Geografia, Filosofia e Educação Moral e Cívica. Não possuíam, portanto, sólida concepção de ensino e muito menos uma concepção de história suficientemente fundamentada, sendo tragados pela máquina tecno-burocrático em que havia se transformado a escola. Submetidos aos livros didáticos, reconhecia-se neles a carência de conteúdos que possuíam. Deste modo, os alunos formados nas licenciaturas curtas estavam conscientes das limitações de sua formação, buscando assim a segurança pedagógica que os livros didáticos ofereciam. “Assim as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas”⁴⁶.

Que concepção de ensino e de história pode se desenvolver em tal contexto? E como o professor de história pode desenvolver a sua prática dentro de tal realidade? Segundo Maria Auxiliadora Schmidt, a sala de aula:

(...) não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica⁴⁷

A sala de aula, para Schmidt, desenvolve-se enquanto local de embates, reflexo de uma realidade múltipla e conflituosa, formada por sujeitos também múltiplos, que não apenas recebem o conhecimento como o produz. O educador deve levar seus alunos

⁴⁶ *Ibid.*, p.27

⁴⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 8ª edição, São Paulo: Contexto, 2003. p.54-66. (Repensando o Ensino). Pp.57

não apenas a compreenderem a questão de “COMO?” o conhecimento se constrói, assim como do “POR QUÊ?” de tal conhecimento, sendo assim fieis a uma das idéias básicas da educação, ou seja, levar os educandos a participarem de um dinâmico processo onde o conhecimento será construído e reconstruído continuamente. “Nesta relação, o professor fornece a matéria para raciocínio, ensina a raciocinar, mas acima de tudo, ensina que é possível raciocinar. (SNYDERS)”⁴⁸. No contexto da ditadura, o educador nega esta essência básica da educação, e relega a um segundo plano a sua responsabilidade na formação de educandos capazes não apenas de compreenderem a realidade posta, como também de criá-la e recriá-la.

De acordo com o filósofo francês, Michel Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, a formação dos corpos dóceis revela-se enquanto resultado não apenas de uma coerção que age sobre o corpo, como também sobre o produto do mesmo, onde tal “(...) mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”⁴⁹, mostra-nos uma dominação que se dá em todas as esferas da vida e não apenas junto ao corpo, mas para além, na possibilidade de vigiá-lo e moldá-lo. Como Gerard Lebrun afirma ao interpretar Foucault: “o Estado moderno é menos *abertamente dominador*, e mais *manipulador*; preocupa-se menos em reprimir a desobediência do que em preveni-la. É feito menos para *punir* do que para *disciplinar*”⁵⁰. Mostra-se, assim, uma realidade amplamente disciplinadora, que não se limita ao corpo em si, mas atinge, e talvez no contexto de ditadura militar fosse o alvo principal, a alma de tais indivíduos, sua mente e a capacidade que estes possuíam de imaginar os possíveis atos de punição que seriam praticados.

Não quer dizer que a ditadura não punia, que não torturava, que não matava. Contudo, assim como os atos praticados pelo governo ditatorial eram atemorizantes, o que a população brasileira imaginava revelava-se, em muitos aspectos e momentos, pior. E na constituição do imaginário de um governo ditatorial, os decretos-lei como o 477, e os atos institucionais como o AI-5, contribuíam imensamente, paralisando grande parte da sociedade brasileira, e conjuntamente, os próprios professores.

Sofrendo com o processo de esvaziamento ideológico empreendido pelo governo autoritário, e acuados pelo contexto histórico assim como pelas limitações de sua

⁴⁸ *Ibid.*, p.57.

⁴⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1977. Pp.127

⁵⁰ LEBRUN, Gerard. *O que é poder*. Tradução Renato Janine Ribeiro, Silvia Lara Ribeiro. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984. Pp.85

formação, os professores daquele período não dominavam as ferramentas básicas para o exercício da docência, demonstrando dificuldades em empregar conteúdos, assim como em traduzi-los didaticamente em sala de aula aderindo aos livros didáticos e, portanto, não produzindo, conjuntamente com seus alunos ou não, conhecimento. Tais profissionais da história ministraram a disciplina entre os anos de 1964 a 1985 não podendo, pelo contexto, como também não habilitado pela formação, pensar a sala de aula enquanto um espaço de construção de uma nova realidade. Sendo assim, a concepção de história de tais professores e a história que estes ministravam não poderia estar ligada à transformação da ordem, a uma história problematizadora, uma história que possibilitasse ao aluno “participar do processo do fazer, do construir a História.”⁵¹. Mesmo porque, de acordo com as expectativas governamentais de um “profissional ideal” da educação, estes não deveriam pensar e analisar a sala de aula enquanto lugar político, ou mesmo os alunos enquanto agentes sociais constituidores e transformadores da realidade posta

Destaca-se, assim, a tese da professora Sandra Cristina Fagundes de Lima do Instituto de Educação da UFU onde esta analisa que a decisão de qual história ensinar perpassa pela necessária questão de como analisamos o papel do homem enquanto agente histórico. O governo ditatorial almejava um homem minimamente formado, capaz de lidar com as novas necessidades do mercado de trabalho e com realidade de industrialização pela qual passava o país. Homens que diante do contexto autoritário não questionassem e não se mobilizassem “ (...) os impulsos individuais deveriam ser controlados como forma de permitir que a sociedade agisse enquanto consciência coletiva”⁵². Em tal realidade, a ação do sujeito histórico, teoricamente, inexistiria, tornando o ensino da disciplina de história em um método em que o conflito não se mostrava presente, e cujo conteúdo possuía cunho tradicional com pretensões universalistas. Ressalta-se, aqui, que a concepção tradicionalista da história não se dá apenas dentro das salas de aula do ensino básico, mas advém da própria formação de tais professores que são “moldados” para ministrar tal história, como a professora Cornélia afirma.

Então a gente percebe que, nesta época era muito difícil de se estudar (...) era uma dificuldade eram pouquíssimos professores que eram qualificados na época, mas finalmente formamos né , saímos a mercê da sorte fizemos inscrições no estado e a gente repassava aos nossos alunos aquilo que o livro

⁵¹ SCHMIDT, 2003, p. 59

⁵² LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A história que se conhece, a história que se ensina*. 1997.266f. Dissertação (Mestrado em educação).Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. p.20

mandava, então sem uma... uma análise, nem nada era aquela coisa livresca sem uma indagação nenhuma sabe?⁵³

Busca-se demonstrar que as concepções de ensino e de história, que são comunicadas dentro de sala de aula envolvem diversos fatores como os demonstrados acima: o contexto histórico, a formação destes educadores, e finalmente a posição social, a formação individual de cada professor. Portanto, para analisarmos as práticas pedagógicas dos professores de história do ensino básico nos anos de ditadura militar no país deve-se considerar como se relacionavam com o contexto histórico dado, e termos em mente a análise do Professor Antônio Almeida sobre a formação de consciência da classe trabalhadora, na qual ele afirma que se mostra fundamental:

(...) reconhecer que a constituição da classe trabalhadora não se dá apenas a partir de um local privilegiado e sim em todos os lugares onde a opressão se manifesta em diferentes formas e, com ela, as alternativas buscadas para sua superação (...) Sendo assim o mais significativo para constituição da classe não é o **mercado**, as características **sócio-econômicas** ou as **relações de produção**, quando tomadas isoladamente, mas as atividades pelas quais os homens - nos lugares sociais onde estão situados-vivem e agem o conflito social, e, mais exatamente, constituem-no como conflito social⁵⁴

Ou seja, as ações de tais profissionais são formadas por distintos fatores, pelo fazer social, pelo seu modo de estar e viver em sociedade resultando em práticas e em resistências distintas. A importância do fazer social, o modo de viver e agir o conflito social possuem reflexos, principalmente a partir de meados dos anos 70 do século XX.

Neste contexto, a produção historiográfica do país se renovava, com a busca por novas abordagens, e novos problemas, permitindo, sob a influência da História Nova francesa e a História social inglesa, o estudo e análise de novas temáticas.

(...) a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial. Nos anos setenta, a busca de novos temas se acentuou com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando pelo operariado, sua imprensa, seus movimentos associativos, suas formas de luta e de resistência (Nadai) e atingindo os estigmatizados – camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais etc.⁵⁵

⁵³ Entrevista com a professora Cornélia, no dia 19 de Dezembro de 2006..

⁵⁴ ALMEIDA, Antônio de. *Os trabalhadores e seus espaços: Cultura, Experiência e Cotidiano nos Estudos Históricos sobre Identidade Coletiva*. In: PATRIOTA, R. e MACHADO, Maria Clara Tomaz (org.). **Política, Cultura e Movimentos sociais: contemporaneidades historiográficas**. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2001. p.27-42. p.36-7.

⁵⁵ NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva* In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, nº 25/26, pp. 143-162, set. 1992/ago. 1993. pp.157.

A história social, que começa a ser produzida no pós-1970, advém da necessidade de se repensar, após o malfadado golpe de 1964, e a rápida protelação das massas e dos intelectuais, a posição social de tais intelectuais, o lugar social de onde desenvolviam os seus discursos e, mais basicamente, pensar para que, para quem e de onde se constrói o discurso historiográfico. “Ao propor uma nova leitura do social, chama nossa atenção para a relação saber/poder e proclama uma nova forma de escrita da História”⁵⁶. Tal renovação no modo de analisar e produzir história permaneceram dentro das academias, não chegando à realidade da educação básica, que continuou a ser pretendida pelos acadêmicos como meros espaços de reprodução do conhecimento produzido nas universidades.

Todavia, tal distanciamento entre a academia e o ensino básico não impediu que a disciplina de história se transformasse pelas próprias singularidades de sua realidade. Mesmo a relação de embate/distanciamento com a academia ajudou no processo de transformação da disciplina, os professores do ensino básico começaram a pensar o seu papel como constituidores, conjuntamente com seus educandos de conhecimento. Isto possibilitou que tais professores lutassem para retomar o seu papel de formadores de saberes, que advinha de uma prática pedagógica que envolvia decodificar um conteúdo didaticamente, luta que ficou explícita nas propostas curriculares da década de 80 do século XX.

As reformas no conteúdo programático que ocorreram naquele período foram recebidas com receio por grande parte do mundo acadêmico que temia pelo conteúdo definido enquanto *básico*. Concomitantemente, as escolas foram “invadidas” pelos novos profissionais da educação, os professores de Estudos sociais formados nos cursos de licenciatura curta, já analisado neste capítulo. O sistema escolar que se delineou no período ditatorial passa a privilegiar aqueles profissionais nos períodos de contratação e distribuição de turmas. Os professores com licenciatura plena tanto em história quanto em geografia sofrem não apenas com o esvaziamento crítico de suas disciplinas como também com a desvalorização econômica da prática docente. Tais professores passam a se organizar e a reivindicar melhores condições de vida. Tais manifestações encontram ressonância nos movimentos populares da década de 1970, e, que a esquerda clandestina, e, em sua maior parte armada, sofria com a repressão, surgindo a

⁵⁶ FONSECA, Selva Guimarães. *A historiografia brasileira pós 70: uma revisão*. In: **Revista Educação e Filosofia**, v.5, nº 9, jul/dez. 1990. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Centro de Ciências Humanas e Artes, Departamentos de Filosofia.(Fundamentos da Educação e Princípios e Organização da Prática Pedagógica). Pp.60

necessidade de se pensar novos locais políticos, como por exemplo, a fábrica e o bairro, aonde se formavam pequenos grupos, que resistiam dentro da nova realidade institucional obtendo pequenas vitórias, que, no entanto, eram empreendidas e conquistadas por todos. O movimento popular da década de 1970 trouxe o *social* enquanto *agente político* e da dicotomia Estado e sociedade surgiu a luta pela autonomia popular, cujos agentes não apenas aceitavam as mudanças sociais como também as produziam. Como Telles afirma:

(...) durante os anos 70 foram construídos um espaço e uma linguagem comuns, pelos quais se fez possível trabalhadores/moradores se reconhecerem e se fazerem reconhecíveis como sujeitos políticos no tempo de seu aparecimento.⁵⁷

As transformações na maneira como os profissionais passam a se relacionar com o social reflete em sua prática dentro de sala de aula, aonde estes ensinavam história. Nomeados enquanto “novos” agentes sociais passam a se relacionar com a ditadura de uma forma distinta, que convivem diariamente, com que os entrevistados deste trabalho denominaram por *paranóia*.

Com a movimentação social decorrente da formação do sindicato dos professores de Minas Gerais, UTE, em 1980, assim como reivindicações pelo fim das licenciaturas curtas e congressos que passam a (re) pensar a educação, tem início o questionamento não apenas da realidade da educação básica como também do papel e da responsabilidade da academia pela educação nacional. No novo contexto sócio-político, o professor tornou-se sujeito de sua existência, individual e social, e começou a transformar toda a sua realidade e, concomitantemente, a sua prática pedagógica. Estes professores, conscientes do contexto, reconheciam a importância fundamental de uma disciplina de história crítica, reformulam assim a sua concepção de ensino, e conjuntamente de história. Ensinar deixa de ser mera “transferência” de informações vitais e transforma-se num processo dinâmico de criação e recriação do objeto dado e apreendido, envolvendo não apenas compreensão, como também fomentando a necessidade vital de continuar a conhecer. Com tal concepção de ensino, a disciplina de história assume uma função fundamental na formação dos estudantes, de modo a torná-los capazes de ler, decodificar, analisar, criticar, bem como de se posicionar diante da realidade dada.

⁵⁷ TELLES, Vera da Silva. *Anos 70: experiências, práticas e espaços políticos*. In: KOWARICK, Lucio (org). *As lutas sociais e a cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p.279.

Podemos, assim, perceber que a ditadura militar cria um ambiente adverso ao desenvolvimento e ao ensino da disciplina de história. Porém, contraditoriamente, ela estimula a emergência de uma realidade e agentes sociais, que devido às sanções a que são submetidos são impelidos à ação, com vista à transformação social, gerando a resistência dentro do próprio sistema, dentro do próprio Estado autoritário, confirmando a afirmação de que:

Os homens vivem sua experiência integralmente como idéias, necessidades, aspirações, emoções, sentimentos, razão, desejos, como sujeitos sociais que improvisam, forjam saídas, resistindo, se submetendo, vivendo enfim, numa relação contraditória, o que nos faz considerar essa experiência como de luta e de luta política.⁵⁸

⁵⁸ VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo, PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha, KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 4ª edição. Editora Atica; São Paulo. 1998. (Serie princípios). Pp 7.

Capítulo três: Projetos político-pedagógicos versus projetos pessoais: a prática docente dos professores de história no ensino básico de Uberlândia nos anos de 1964 a 1985.

(...)os alunos (e os professores) não são anjos nem demônios, são pessoas (e já não é pouco!), Antonio Nóvoa

Após análise da função social da escola e do papel social do professor, e mais especificamente, do professor de história, iniciaremos, a análise da ação pedagógica e social dos profissionais do ensino básico de Uberlândia, nos anos de ditadura militar. Com problemática voltada para o local, a preocupação foi tentar escapar aos obstáculos e armadilhas de tal história que, segundo Raphael Samuel, possui documentação extensa, porém ligada a estruturas oficiais e órgãos burocráticos, em que, em muitos momentos, perde-se de vista a ação do homem. Como Samuel critica “o local do trabalho é carinhosamente reconstruído mas os próprios trabalhadores podem permanecer como meras sombras, diminuídos pelo ambiente físico.”⁵⁹ Foi pensando nesta particularidade da história local que se destacou nesta pesquisa o uso da evidência oral, conduta incentivada pelo próprio historiador quando este afirma:

A evidência oral é importante não apenas com uma fonte de informação mas também pelo que faz para o historiador, que entra no campo como um fiscal invisível. Pode ajudar a expor os silêncios e as deficiências da documentação escrita e revelar ao historiador- na frase fina de Tawney- o “tecido celular ressecado” que, quase sempre, é tudo o que tem em mãos. (...) Dizer isso não é valorizar um tipo de evidência mais que outra mas propor uma interação continua entre os dois e um uso mais extenso deles. A evidência oral deve deixar o historiador mais faminto por documentos, e não menos; (...) Ele precisará dos documentos para enriquecer e informar seu questionamento, para permitir aos mortos falarem aos vivos e, aos vivos, falarem dos mortos.⁶⁰

Portanto, não se trata de considerar a documentação oral como a salvação, não apenas da história local, como da história como um todo. Mas considerarmos as especificidades de tal documentação, que como qualquer outra evidência histórica,

⁵⁹ SAMUEL, Raphael. *História local e história oral*. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, nº9., set.1989/ fev.1990, p.219-243. pp.225.

⁶⁰ *Ibid.*, p..237.

possui seletividades, omissões e discrepâncias. Além de assumir o desafio que esta nos propõe, de não apenas transcrever a fala de nossos entrevistados, mas nos apercebermos que estas não são universais, que são construções que se encontram direcionadas e condicionadas, como Alessandro Portelli esclarece pela questão do tempo que cria uma narrativa que é “aberta, provisória e parcial”⁶¹.

Por estes fatores e tantos outros, o trabalho com a documentação oral revela-se enquanto exercício de humildade para o historiador que, com o objetivo de construir um texto com múltiplas vozes, aprende a lidar com quebra de hierarquias, quando esta aproxima professores de alunos, intelectuais do povo, e retoma a importância do homem, do relato do homem “simples” para a construção da história. Como ressalta Paul Thompson sobre a importância da introdução de tal documentação na pesquisa histórica:

(...) dá-se início a um processo cumulativo de transformação. Amplia-se e se enriquece o próprio campo de ação da produção histórica; e, ao mesmo tempo, sua mensagem social se modifica. Para ser claro, a história se torna mais democrática.⁶²

Foi pensando neste caráter “mais democrático” possibilitado pela documentação oral, e, para além, nos novos enfoques e nas novas áreas de investigação que esta permitiu, que reconheço a predileção pela documentação oral nesta monografia. Acredito que, após o desenvolvimento de diversos outros trabalhos com temáticas parecidas⁶³, era o momento oportuno de desenvolver um trabalho que buscasse reconhecer a voz, e para tanto, a importância histórica dos profissionais da educação. Resgatá-los enquanto sujeitos, lhes dando rosto e status, ao transformar os seus relatos de vida em relações sociais e históricas.

Tendo como foco central os professores de história que lecionavam no ensino básico entre os anos de 1964 a 1985, na cidade de Uberlândia, considerou-se

⁶¹ PORTELLI, Alessandro. “O momento da minha vida”: funções do tempo na história oral. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; FENELON, Déa Ribeiro; KHOURY, Yara Aun; MACIEL, Laura Antunes (orgs.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho D’Água, 2004. pp. 296-313. pp.298.

⁶² THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 28

⁶³ Entre eles: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A história que se conhece, a história que se ensina*. 1997. 266 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.; GRECO, João Francisco Natal. *Dilemas e perspectivas do ensino de história nas escolas públicas estaduais de Uberlândia, 1986-1994*. 1996. 170 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.; NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da história*. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

desnecessária uma rígida delimitação do grupo de entrevistados. Principalmente com relação às séries de ensino, escolas, regiões, assim como com relação à jurisdição estadual ou municipal. Os quatro professores entrevistados, contudo, possuíam características comuns, que iam além das pretendidas inicialmente. Isto é, além de lecionarem no período desejado na cidade de Uberlândia, estes professores, em alguma fase de suas vidas profissionais, mantiveram vínculos com a Universidade Federal de Uberlândia, sendo única exceção a professora Terezinha Degane, que passou toda a sua vida profissional na Escola Estadual José Inácio.

Por trabalharmos com acontecimentos que transcorreram há mais de quarenta anos, grande parte destes profissionais encontravam-se aposentados, o que dificultou a nossa comunicação com estes professores. O número reduzido de escolas públicas de ensino fundamental e médio, durante aqueles anos, sendo o principal colégio, a Escola Estadual de Uberlândia, que disponibilizou os seus arquivos para nossa pesquisa, também condicionou o nosso grupo de entrevistados. A documentação encontrada na escola, em sua maior parte, possuía informações incompletas, impossibilitando qualquer tipo de contato com os professores que lecionaram principalmente no período de 1964 a 1978, os anos mais negros do governo autoritário no Brasil.

Na busca de superar estas limitações, iniciamos as nossas entrevistas com professores que principiaram a sua carreira em meados da década de 1970 até 1980, pretendendo, assim, a partir de indicações, localizar outros profissionais. Estratégia bem sucedida, que, no entanto, estabeleceu padrões, como por exemplo, de vínculos com a Universidade, padrão de vida, prática pedagógica, entre outros fatores, que devem e irão influenciar não apenas na construção das narrativas dos entrevistados, como na análise das mesmas.

Retomando o texto do historiador Alessandro Portelli, “*O momento da minha vida*”: *Funções do tempo na história oral*, no qual se comprova a acuidade do tempo na documentação oral, demonstra-se um condicionamento não apenas junto aos narradores, como também junto à própria narrativa. Segundo Portelli, cada relato será único, justamente por estar condicionado ao tempo, que se desenrola e transformam narradores e ouvintes, hierarquias e contextos sociais, que impõe o que deve permanecer

(*continuum*) e o que deve se alterar. “Os relatos acompanham o tempo, crescem com o tempo e se decompõem com o tempo.”⁶⁴.

Portelli afirma ainda que “(...) o momento da entrevista é visto como um tempo carregado de status.”⁶⁵. É o momento que pesquisador e narrador interferem um no relato do outro, por estarem mesmo em tempos diferentes, ou seja, enquanto um busca resgatar o passado, o outro busca constituir uma imagem a ser reconhecida. Foi pensando nesta relação temporal, entre pesquisador e narrador, e no status do “momento da entrevista”, que podemos perceber que o grupo de professores de história por mim entrevistado, constrói as suas narrativas a partir da sua inserção na Universidade Federal de Uberlândia. Fato que não se relaciona unicamente, com a minha condição de representante, mesmo que enquanto graduanda, desta instituição acadêmica.

Os entrevistados relatam as suas práticas docentes, condicionados por concepções de ensino e de história vinculadas na universidade, e pelo que esta denomina enquanto ensino da disciplina de história “bem-sucedido”. Tal como diz Selva Guimarães Fonseca, em seu livro *Didática e prática de ensino de história*:

(...) é, sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.⁶⁶

Segundo a autora, são nos momentos iniciais, e não durante toda a nossa carreira, ou nos diversos tempos e espaços onde estabelecemos as nossas relações sociais, que determinamos a nossa “identidade profissional”. Os professores de história, por mim entrevistados, compreendem a importância da graduação para sua prática docente. Por isso, a Universidade, e portanto, a sua formação, não se mostra unicamente enquanto pedra de toque, mas sim como constituidora dos relatos destes profissionais.

A professora Cornélia foi uma das entrevistadas que melhor demonstrou tal questão. Professora do ensino básico, que passou os seus últimos 15 anos de carreira na Escola de Educação Básica (ESEBA), instituição mantida pela UFU, tem como marco temporal em sua narrativa o convite e a entrada na dita escola. Todo o seu relato foi condicionado por esta separação antes e após o convite estabelecendo, para tanto, uma

⁶⁴ PORTELLI, 2004, p. 297.

⁶⁵ PORTELLI, 2004, p. 300.

⁶⁶ FONSECA, 2003, p. 60

relação de valores entre as práticas desenvolvidas nestes dois marcos de sua carreira. Ela chega mesmo a afirmar que só veio se tornar *professora* após vinte anos de carreira no ensino básico público, dentro e a partir da Universidade Federal de Uberlândia. Sua narrativa é uma negação de toda a sua anterior formação, e até mesmo de sua prática docente anterior a ESEBA. Como a própria afirma:

(...) (os) anos todos em que passei no Estado não tinha nada que pudesse enriquecer as minhas aulas, nada(...)ai ao longo deste período que eu fiquei na universidade buscando daqui e dali eu formei uma didática própria que era a, a de exaltar o aluno, (...) e não dar um conhecimento pronto e acabado (...)⁶⁷

O professor Paulo, também nega o curso de história e sua formação quando analisa:

Era uma coisa esquizofrênica, né porque eles queriam passar esta crítica muito teoricamente mas na prática eles tinham uma concepção bastante conservadora. É claro que não podemos generalizar, tinha um ou outro colega né como o caso da Fátima, como o caso da Carmem, né, mas algum assim eu não lembro de cabeça, mas o resto não era uma resistência muito forte é inclusive de alguns colegas meus, que achavam que eu entrando lá eu poderia colocar em risco o curso de Estudos Sociais, naquela época era Estudos Sociais⁶⁸.

O professor Paulo ingressou no curso de história na década de 1970, após desistir do curso de Estudos Sociais da Universidade de São Paulo (USP) devido à sua prisão pelo governo ditatorial. Seu relato se constrói com nítido distanciamento entre ele e o restante dos colegas de profissão da cidade, descritos pelo professor como profissionais dóceis, manipuláveis, e alheios à realidade brasileira. Mas do que criticar a sua formação dentro da Universidade, Paulo critica, principalmente, os alunos ingressantes deste curso não admitindo e, até mesmo ridicularizando, o “conservadorismo” da juventude uberlandense. Tal crítica advém de sua própria prática militante, que considerava a correta a ser empreendida nas décadas de Ditadura Militar, mesmo que, posteriormente, admita que foi um “delírio” de juventude a vontade de participar dos movimentos de resistência, que considerou até mesmo a possibilidade de empreender luta armada.

Com críticas menos contundentes, se desenvolvem os relatos das professoras Terezinha e Carmem Lucia, a partir da análise do que os já citados professores denunciam enquanto limitação e desinteresse do curso de história, por inaptidão ou impossibilidade:

⁶⁷ Entrevista com a professora Cornélia, no dia 19 de Dezembro de 2006.

⁶⁸ Entrevista com o professor Paulo, no dia 18 de Agosto de 2006.

(...) a gente percebia que os professores não podia fazer de outro jeito, (...). A gente sabia, dá pra perceber (...) a mentalidade, é, é. Então eu acho que alguns tinham muita boa vontade, outros eram, então não foi um curso assim, sabe? Muito deficiente, mais sabe levou a gente a estudar mais, a insegurança era tão grande.⁶⁹

(...) eles tinham um medo, entendeu, assim, pergunta pra Fátima, né, a universidade, o pessoal morria de medo. Eles achavam que a qualquer hora, qualquer minuto, o DOPS estaria ali prendendo todo o mundo.⁷⁰

Estes relatos, no entanto, não são uma negação da instituição universitária, com valorização das práticas docentes desenvolvidas na disciplina de história no ensino básico. Não é valorizar as suas práticas educacionais ou desmobilizar hierarquias que podem ter existido e que ainda existem entre a Universidade enquanto espaço de debates e construção de conhecimento e o ensino básico enquanto espaço de transmissão. A negação de sua formação e a denúncia da debilidade desta se mostra, por mais peculiar que possa parecer, enquanto tentativa de se estabelecer vínculos com a Universidade, e não desta se distanciar.

Podemos compreender mais claramente estes relatos quando analisamos a constituição do curso de História na cidade de Uberlândia que se desenvolveu dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIU) no ano de 1965. A FAFIU esteve ligada à Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, e possuía segundo a professora Eleonara Estela Toffoli Ribeiro, “orientação intrinsecamente católica.”⁷¹ A autora afirma, ainda, que o inusitado da criação de um curso de filosofia, por uma ordem religiosa, possuía conexão com interesses dos grupos conservadores da cidade de Uberlândia que pretendia impedir que “outros” segmentos sociais, naquele contexto, indistintamente denominados como comunistas, desenvolvessem tal faculdade. Só no final da década de 1970, com a federalização da UFU, por decreto-lei do governo autoritário, que os cursos de história, e geografia, passaram a fazer parte da organização estrutural da UFU.

Foi este curso de história que os professores, todos formados nesta instituição, estiveram negando, por afirmá-lo, “falho”, “acrítico” e “abnegativo”. Contudo, um curso formado em plena ditadura militar, que teve como justificativa, o temor a um

⁶⁹ Entrevista com a professora Terezinha, no dia 10 de Outubro de 2006.

⁷⁰ Entrevista com a professora Carmem Lucia, no dia 28 de Novembro de 2006.

⁷¹ RIBEIRO, Eleonora Estela Toffoli. *A constituição da Universidade Federal de Uberlândia e suas articulações como a educação fundamental, através das memórias de seus atores. 1995* Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. Pp. 67

pretensão “comunismo” que se desenvolvia na cidade, teria realmente como objetivo, um ensino vasto, crítico, e militante? Podemos, deste modo, compreender que a FAFIU não deixou de formar seus alunos, mas sim os formou dentro de concepções que compactuaram com os objetivos de uma classe dominante de uma cidade provinciana, que se beneficiou de diversas formas com o regime militar⁷².

Ainda de acordo com a professora Fonseca, a importância da formação inicial na constituição de uma identidade profissional, se mostra como um “(...) importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.”⁷³ Justificaríamos, deste modo, a prática que estes professores descrevem como: “ruim”; “cheia de falhas”; “autoritária”; “insípida”, admitindo portanto, que estes professores, diante da formação que lhes foi conferida se encontraram incapacitados de trilharem outros caminhos, que não os pretendidos pela Universidade.

Então a gente percebe que, nesta época era muito difícil de se estudar às vezes faltava professores e a gente ficava à toa mesmo, não tinha como reclamar e os professores não eram qualificados para a História, então era, era uma dificuldade eram pouquíssimos professores que eram qualificados na época. Mas finalmente formamos né, saímos a mercê da sorte fizemos inscrições no estado e a gente repassava aos nossos alunos aquilo que o livro mandava, então sem uma... uma análise, nem nada era aquela coisa livresca sem uma indagação nenhuma sabe? (...) aí apareceu a universidade federal (...) eu fui chamada para a escola básica da universidade e aí eu vi que realmente a proposta da escola básica eu não tinha embasamento nenhum e fui procurar o curso de história, me encontrei com a Jane a professora Jane, e ela me deu a maior respaldo, eu falei para ela a maneira que a gente dava aula tudo e ela falou “olha para nossa proposta de universidade não serve” você tem que estudar muito(...)

Neste trecho da entrevista, a professora Cornélia revela que sua formação correspondia às necessidades de uma “proposta” de ensino básico público do governo ditatorial, mudando as suas concepções de ensino a partir do convite da Universidade. Mostra-se, assim, que ela não percebia nenhuma falha em sua formação até o instante em que foi impelida a mudar. Esta mudança não advinha de uma necessidade de maior e melhor formação, mas sim de outros elementos de influência, nas escolhas de suas concepções de ensino. Ou seja, o convite para a Universidade representava melhores salários, maior status social e maior reconhecimento profissional. Tais elementos influenciaram a professora Cornélia, a “estudar muito”, e a trilhar novos caminhos.

⁷² Para uma análise do contexto da cidade de Uberlândia, sua fundação e desenvolvimento, e mais especificamente sobre o desenvolvimento das questões educacionais na cidade verem: GRECO, op. Cit.,1996; RIBEIRO, op.cit. 1995; GOMES, op.cit,2003.

⁷³ FONSECA,2003.PP.60

Portanto, o relato destes professores nos mostra que a formação superior possui importância na constituição do profissional, e mais especificamente neste texto, do profissional de história, porém, não é o único elemento de influência e condicionamento. A afirmação da professora Selva Fonseca se encontra no livro *Didática e prática de ensino de História* em que defende maior atenção dos cursos de graduação de História para com o ensino, descentralizando uma formação que prima pela pesquisa. Contudo, afirmar que a formação inicial é um dos lugares centrais para a constituição do profissional de ensino, é delegar ao ensino superior grande responsabilidade, e continuar alienando a responsabilidade do professor junto à escola e seu desenvolvimento.

A professora Terezinha complementa a sua afirmação sobre a sua formação no curso de história da FAFIU, dizendo:

(...) [o curso era] sabe, muito deficiente mais sabe levou a gente a estudar mais, a insegurança era tão grande que a gente. Meu irmão sempre brincava comigo: "Você não vai aprender está matéria não?!" Mas é por vontade de renovar sempre de achar outras formas de, mesmo que seja dizer a mesma coisa, né, então, é, eu não sei, eu acho que a história uma coisa muito viva, muito boa de batalha.(...)

Enquanto que a professora Cornélia revela:

(...) é a gente sentia que havia perseguição (...) mas comigo assim particularmente, não tinha nada não, que eu era muito alienada, era muito alienada, talvez até concordasse na época com a Revolução né.

Ambas se posicionam criticamente, não apenas diante da sua formação como diante do próprio contexto histórico. Enquanto Cornélia experimenta certa comodidade pelas práticas propostas pela FAFIU, a professora Terezinha vislumbra as falhas. Porém, consegue entrever as possibilidades. Este posicionamento advém de relações sociais que não se desenvolvem única e exclusivamente dentro e a partir da instituição universitária.

A professora Terezinha, por exemplo, possuía uma prática política e social que advinha de sua participação em movimentos da Igreja Católica, como o Ação Católica. Participou deste grupo desde os dezesseis anos, e posteriormente reconhece:

(...) hoje eu penso que era mais um pouco mais festivo, que era uma realidade assim, que uma certeza política tá, mas eu ainda tinha uma cabeça voltada para que as coisas não eram tão bonitas como eles procuravam colocar (...)

Filha de família conservadora e de classe média, a professora constrói a sua narrativa a partir de seu envolvimento político e participação no movimento de

resistência à ditadura militar. Com um pequeno texto em mãos que continha as respostas às perguntas da entrevista, a professora me falou de uma pretensa resistência que imaginou que condizia com meus, e até mesmo, com os próprios padrões de militância política, principalmente com os padrões de militância entre os anos de 1964 a 1985. Discorreu sobre perseguições, prisões (nunca tendo sido presa); delação (um episódio onde um amigo da família, relatou a seu pai, que ela era uma comunista); intimidação; e vários outros episódios que esteve envolvida indiretamente, ou participou apenas como espectadora de uma realidade nacional mais ampla, resumindo a sua ação política com a afirmação:

(...) a gente tinha medo demais, sabe, ao mesmo tempo que se queria ser, é atirada, o medo era maior, eu não sei se era um pouco covarde, mas o medo era muito grande.

A professora considera que a sua participação nos movimentos de esquerda é mais uma realidade “dada” para a juventude das décadas de 1960, 1970 e 1980, reiterando assim a possibilidade de seus relatos de perseguições ser reflexos de uma necessidade de ser reconhecida como integrante deste momento da história brasileira. O professor Paulo, que foi preso político, mas que, no entanto evitou falar sobre o assunto durante a entrevista, revelou, mesmo rapidamente, esta “vontade” nem sempre condizente com a realidade, de participação, por parte da juventude, na resistência:

Ah... a minha (...) não como professor de História, né, quer dizer o buraco foi mais embaixo, naquela época eu era estudante ainda, eu fui preso por acuação mesmo naquela época eu era linha chinesa, né maotesuno aquela história toda e agente fazia um trabalho aqui no Alagoinha, pra poder levar o pessoal e fazer um movimento qualquer, uma revolta, inclusive no nosso delírio a gente falava em um... em... como fala... luta armada, né.

No entanto, mais do que revelar estes “delírios” e uma juventude “atirada”, que se sentia atraída por este movimento de resistência empreendido na clandestinidade, principalmente a partir da década de 1970, a professora Terezinha nos fala de um sentimento, e de um movimento que foi real para aquela juventude: o medo.

Como já foi analisado, no segundo capítulo desta monografia, a partir do texto de Michael Foucault, a capacidade de dominação e tortura de governos não se dão unicamente junto ao corpo, como também junto às mentes e almas que estão sob o seu jugo. Por isso, o medo foi uma ação real da ditadura, e tão torturante como qualquer outra prática por esta empreendida.

A professora Carmem Lucia, professora aposentada do Instituto de História da UFU, nos fala de paranóia:

(...) eu trabalhei a maior parte na escola pública foi no segundo grau, eu não senti este clima, este terror. Eu sabia que você tava sendo observado, todo mundo ali sabia conviver com a nóia se não você pira.

Independente do medo e da paranóia nem sempre envolverem um perigo real e imediato, tais sentimentos estiveram presentes nas falas dos entrevistados, fato facilmente compreendido devido ao contexto autoritário. Estes professores, portanto, desenvolviam a sua prática docente a partir convivência com este sentimento. Como isto se dava, é uma das questões que permeiam este trabalho. Qual o significado do “conviver” para o desenvolvimento da disciplina de história? E dentro deste conviver, o que vem a significar “resistência”; “militância”, “convivência”?

A paranóia e o medo foram sentimentos reais e limitadores, mas que, no entanto, não impediu que estes professores desenvolvessem a prática docente segundo noções, mesmo que básicas, de resistência. Resistência que envolvia uma prática aonde se ministrou uma História que não encontrou fim em si mesmo ou no currículo oficial, mas que buscou inserir os alunos na realidade social e política do país. Uma disciplina de história que politizou, incentivou a ação e a transformação; que conscientizou e permitiu que os educandos lessem e compreendessem a realidade dada. O que não significa que a conscientização devesse levar necessariamente à transformação ou à militância. Muito menos, que a capacidade de compreender a realidade levá-los-ia necessariamente aos movimentos populares e de esquerda. Fato muitas vezes não compreendido por tais profissionais que tinham objetivo de militância por meio da docência e do ensino da História.

Contudo, as pesquisas dos professores Sandra Cristina Fagundes de Lima⁷⁴ e João Francisco Natal Greco⁷⁵, que desenvolveram dissertações de mestrado em educação tendo como temática o ensino de História nas escolas públicas de Uberlândia, revelaram que devemos analisar cuidadosamente conceitos tais como “militância”, “critico” e “resistência”. Principalmente quando relacionados enquanto contraponto a um tipo de docência denominada como ensino de história tradicional.

Em sua dissertação de mestrado, a professora Lima tem como objeto de estudo os professores de história do ensino fundamental. Desenvolve, então, uma discussão sobre o conhecimento, ou não, dos pressupostos teóricos das correntes historiográficas por parte destes profissionais, e se estes são capazes de aplicá-las em sala de aula.

⁷⁴ LIMA, op cit., 1997.

⁷⁵ GRECO, op.cit, 1996.

Revela que a dicotomia história “crítica” e história “tradicional” faz parte do dia-a-dia destes professores “sem, contudo, serem relacionadas respectivamente ao positivismo, ao materialismo histórico e/ou aos *Annales*”⁷⁶. Resumidamente, os educadores possuem conceitos vagos, e pouco conhecimento real das concepções históricas de nossos estudos.

A partir do grupo de professores de história por mim entrevistados, podemos comprovar a veracidade de tal afirmação. De fato, os professores forneceram informações vagas quando questionados sobre a concepção histórica que direcionou a sua prática docente. Mesmo quando se posicionou de acordo com uma corrente historiográfica, sendo a mais citada a corrente marxista, não revelaram, contudo, como tal concepção de história foi empreendida no cotidiano da sala de aula.

A professora Carmem Lucia afirmou que Marx foi o norteador de sua prática educacional. Em todo caso, reconheceu:

(...) a educação ela não é neutra ela, sabe? Ela é política, tudo que a gente fazia tava ligado a está lógica, né, politização, etc. e alguns nos anos 80/90 dizem, eles diz, ah, história militante, eu não vejo assim, pelo menos naquele momento era o que tava posto entendeu, não era história militante entendeu?

O professor Paulo afirmou seguir o marxismo maoteista, no entanto, também admitiu:

(...) a minha concepção de História ela sempre se pautou pela dialética, né, pelo materialismo dialético, pela dialética da História, e marxista e não aquela coisa muito rígida, (...) orientação a minha concepção de história sempre passou por aí razão pela qual eu acho que faço uma análise né e vejo que a academia ela não cumpre o papel dela, naquilo que é a práxis histórica, né, no meu tempo até que a gente tinha uma noção disto quando eu dava aula lá, estava sempre inserido nos movimentos sociais, nas greves em tudo né, mas me parece pelo que eu ouço, assim ao longe, a coisa virou mais acadêmica.(...)
Muito mais assim, não tem uma inserção social de um modo mais amplo como a gente fazia, né,

As professoras Terezinha e Cornélia não citaram qualquer corrente historiográfica específica, revelando respectivamente:

(...) eu trabalhava muito com a questão da verdade, né

(...) me tornei uma professora que hoje eu me considero uma professora que tive uma didática própria, específica, e que fui uma boa professora, e que consegui fazer o meu aluno aprender a ler e a escrever no bom sentido, né? Ou seja, interpretar, analisar, criticar e ter uma própria postura diante do contexto histórico.

⁷⁶ LIMA, 1997, pp. 124.

Tanto a professora Carmem Lucia quanto o professor Paulo possuem orientação marxista posicionamento comum no ensino básico, principalmente a partir do currículo de 1986 influenciado por tal concepção histórica. Ambos não nos colocam claramente como tais concepções se desenvolviam dentro de sala de aula, admitindo mesmo, que os alunos achavam “bonitinho”, mas que poucos colocavam, o que aprendiam em sala de aula em prática no seu dia-a-dia. Carmem Lucia afirma ainda, que não desenvolvia uma história militante, sem deixar claro no entanto, o que considera por militante. Afirma apenas que agia segundo o contexto histórico, reconhecendo a partir de sua fala o professor enquanto agente histórico. Ou seja, sujeitos que interagem com a realidade dada. Já a professora Terezinha trabalha com a verdade aliada a justiça e compreensão da realidade social, conceitos delicados para serem desenvolvidos dentro da história. O que a professora considera por verdade e justiça e como ela trabalha com tais conceitos dentro de sala de aula em plena ditadura militar não fica claro em sua fala. E, finalmente, a professora Cornélia afirma ensinar aos seus alunos a lerem e escreverem no “bom sentido”, desenvolvendo um ensino de história, que parte de questões do presente.

O professor João Francisco Natal Greco, em sua dissertação de mestrado, com temática voltada para a implementação do currículo de 1986, no ensino fundamental de Uberlândia, ressaltou as diversas limitações desta proposta curricular, assim como a inabilidade dos professores de história em colocá-la em prática. Este revelou:

(...) que as mudanças ocorridas no programa de História de 5ª a 8ª séries do 1º grau em Uberlândia obteve êxitos em relação à introdução de uma nova visão da História, a qual passou a desprezar aquela visão ultrapassada, contida no método positivista, que discriminava o homem comum para colocá-lo como sujeito do processo de transformações, exigindo, portanto, novas reflexões a seu respeito. Mas, em relação à continuidade dessas pretensões, podemos dizer que não se conseguiu atingir os objetivos, pela dificuldade de materializar sua consolidação.⁷⁷

Tanto Lima quanto Greco divulgam as limitações dos professores de História e de sua prática educacional. Críticas muitas vezes direcionadas por órgãos, que independente de possuir vínculos com o ensino, mostra-se enquanto elementos externos à realidade de sala de aula. Portanto, mesmo não correspondendo aos ideais de concepções de ensino e de história pretendidas por estas instituições, podemos perceber que os professores entrevistados possuíam concepções que direcionavam as suas práticas educacionais.

⁷⁷ GRECO,1996, pp. 153.

Os professores compreenderam o ensino da disciplina como uma possibilidade para o desenvolvimento do aluno como um todo, um lugar onde se ensinaria desde a ler um texto, até participar ativamente de movimentos sociais. Porquanto, mesmo com as limitações de suas supostas concepções históricas, citadas por eles em suas entrevistas, e já analisadas, não podemos negar que conceitos específicos de educação e de ensino de história permeavam o dia-a-dia destes professores dentro de sala de aula. Eles compreendiam a sala de aula não apenas como local aonde cronologias seriam comunicadas, mas sim como local múltiplo, rico, onde o conhecimento deveria ser produzido, construído, conjuntamente com o aluno. Um conhecimento que ia muito além de uma história oficial, factual, tradicional.

Claro que devemos analisar com cuidado relatos como “aprender a ler e a escrever no bom sentido.”, ou “a gente entendia que o aluno tinha que saber ler, interpretar, entender,(...) saber escrever”. Qual o significado e a importância de tais expressões para o ensino de história? E principalmente, para um ensino de história em período autoritário na sociedade brasileira?

Para o grupo de entrevistados, viria a representar militância aos moldes das décadas de 1960, 1970 e 1980 no ensino de história, com participação em movimentos populares e de resistência, e posicionamento político de esquerda. Eles demonstram tal desejo quando revelam certo embaraço ao reverem a sua prática e encontrarem, entre os seus alunos, além daqueles que migraram para os movimentos populares, médicos, pastores, políticos de direita. Conforme o professor Paulo:

(...) eles [os alunos] recebiam achavam legal, eu sempre comuniquei muito bem, sempre fui muito didático pra dá aula né, eu sei que eles entenderam um, mas não que necessariamente incorporavam aquilo na vida deles, no cotidiano, hoje, por exemplo, eu tenho aluno que é colunista social, né, tenho outro que é pastor, né não tem nada a ver com o materialismo histórico, tem uma amiga minha que brinca, Paulo você tem que falar assim:onde foi que eu errei né (risos).

Do mesmo modo, representava assentir com o que o professor Marcos A. da Silva, em seu artigo *Contra o horror pedagógico: Ensino de História, Exclusão Social e cidadania cultural*, denominou enquanto características fundamentais do que viria a ser o ensino de história. Ou seja, “contribuir para um pensamento onde a historicidade não se reduza a vaga lembrança e sim apareça como referencia ética e teórica para a potência de homens e mulheres em relação ao mundo onde vivem e sobre qual refletem

e agem.”⁷⁸. Ensinar a escrever, a ler e a interpretar, em plena ditadura militar de 1964 a 1985, significava oferecer a oportunidade a estes alunos de compreenderem e analisarem por si só, o que o governo autoritário revela à população brasileira sobre as suas ações, e o que ela vinha a silenciar. Significava oferecer-lhes a oportunidade de conscientemente se posicionar.

Por mais banal e essencial que isso possa parecer, ou seja, relegar o ensino de história à formação de leitores e escritores, não devemos nos esquecer que trabalhamos com relatos de práticas educacionais que se desenvolveram durante um governo autoritário. Portanto, a ditadura militar fazia parte do dia-a-dia desses profissionais, na forma mesmo do medo, como já analisado anteriormente. Assim, os professores tiveram que desenvolver formas de lidar e conviver com aquela realidade. Compreender aquele contexto, e principalmente, a ação dos sujeitos históricos nele envolvidos implica em reconhecer a relação entre Ditadura Militar e sociedade civil. E reconhecermos que assim como a resistência, a aceitação faz parte desta complexa realidade.

Deste modo, esta não é uma realidade pura, que se resume a uma trivial confrontação aonde o dominante se opõe ao dominado, pois não podemos isolá-los em esferas distintas e equidistantes, eles convivem mutuamente em constante relação e influência. A dominação não é uma rua de mão única, como já afirmou Gramsci, mas sim um complexo jogo de confrontações onde há perdas e ganhos, apropriação e expropriação, re-significações e aceitações pelas partes envolvidas, e não apenas por um de seus elementos.

No interior da escola, que é, por excelência, lugar de difusão da ideologia da classe dominante, e contraditoriamente, lugar aonde as classes populares buscam reconhecimento e ascensão social, demonstrando o contraditório processo social que se desenvolve dentro do sistema educacional, principalmente durante o contexto ditatorial nos anos de 1964 a 1985. Cabe reconhecer que os professores de história do ensino básico, assim como a sociedade brasileira como um todo, muito provavelmente desenvolveram esta relação híbrida com a Ditadura Militar. Suas resistências não se deram apenas na ação efetiva do movimento armado e dos movimentos clandestinos, mas, também na relação diária e cotidiana, de diversos profissionais, de diversas classes sociais, em diversos ambientes, ou seja, no dia-a-dia da vida social.

⁷⁸ SILVA, Marcos A. da. *Contra o horror pedagógico: Ensino de História, Exclusão Social e cidadania cultural*. In: **Historia e Perspectiva**, nº23- jul./dez. 2000- Uberlândia/ MG Universidade Federal de Uberlândia. Cursos de História e Programa de Mestrado em História. Pp.85-98. Pp.98. (grifo meu)

Sendo assim, as ações dos professores não envolvem resistências, sob a significação única de ir contra algo imposto, mas também, como forma de conseguir trabalhar dentro desta realidade. Neste contexto, aonde a resistência ia além da confrontação direta, a prática mais constante seria a possibilidade de coexistir com o regime de governo autoritário atuando em brechas. Como a professora Carmem Lucia analisa:

(...) a educação ela não é neutra ela, sabe, ela é política, tudo que a gente fazia tava ligado a está lógica, né, politização, etc, é, alguns nos anos oitenta, noventa, dizem (...), ah, história militante, eu não vejo assim, pelo menos naquele momento era o que tava posto entende, não era história militante entende, no início dos anos setenta, era um processo de resistência mesmo, era buscar usar todos os espaços possíveis, que haviam, a, a ditadura militar foi assim uma coisa espantosa, né, porque um dos poucos espaços de resistência era exatamente a sala de aula(...).

Certamente, o sistema educacional e os professores de história que, junto a este, desenvolvem a sua prática pedagógica, não são neutros. Por isso, ao início desta análise, discordo da afirmação de Fonseca sobre o determinismo de nossa formação na constituição de nossa identidade profissional. Os posicionamentos do professor diante do contexto histórico, e diante de sua formação, condicionam a sua docência. Sendo, possivelmente, um dos motivos da sala de aula, ser um dos últimos redutos de resistência. Como o professor Greco vem a afirmar, este é um “(...) espaço de conflitos e lutas, onde seus agentes, constituídos pela sociedade civil, estão constantemente expondo, debatendo, produzindo e lutando por suas posições, as quais podem ou não esta em acordo com os interesses do Estado.”⁷⁹

Por isso, quando a professora Cornélia afirmou que não sentiu qualquer tipo de perseguição, mesmo porque, foi muito alienada, e *talvez* até concordasse com a *Revolução*, ela está se posicionando diante do contexto de 1964 a 1985, e reproduzindo este posicionamento dentro de sala de aula, através da história “insípida” e “ruim” a qual ela ministrava. Do mesmo modo, posicionou-se a professora Terezinha:

(...) uma coisa assim que eu acho interessante nesta época, é que cruzar o braço a gente não cruzou, agente tentou de todas as formas sabe? Assim, é um grupo bem, assim grandim. É claro que isto aí, que parece, que ta parecendo assim muito cheio de falhas né, fui autoritáia muitas vezes sabe, (...) uma coisa também porque é, a gente tinha que ser rígida não só ser brava assim, no sentido de exigir, eu era muito exigente. Acho que a expressão é esta, porque na verdade é o grande desafio pra gente era fazer o aluno entender a importância da História (...)

⁷⁹ GRECO, 1996, pp.147.

Esta professora que desenvolveu a sua narrativa a partir de sua vontade de participação, sempre barrada pelo seu grande medo aos terrores da ditadura, mesmo assim, não “cruzou os braços” diante daquela realidade. Desenvolveu junto com seus alunos práticas de análise, com simpósios da atualidade, mini-congressos, jornais. Atividades importantes, mesmo sendo trabalhadas enquanto extra-classe. E quando temerosa de utilizar conceitos tais como: classe operária, mais-valia, explorado, relacionadas os conteúdos da história brasileira, os utilizou a partir de temáticas estrangeiras. A professora revela que não foi um posicionamento individual, mas, como afirma, houve um grupo bem “grandim” que participou desta empreitada na busca não apenas de diferentes espaços e possibilidade durante o governo autoritário, assim como de pensar e fazer os alunos entenderem a importância e o significado da história para o desenvolvimento do homem.

O professor Paulo Machado, que afirmou: “(...) pra mim o ensino era uma prática militante”, sempre teve o maior cuidado em escolher os textos a serem ministrados em sala de aula. Aplicando mesmo, o primeiro capítulo do *O capital* de Marx, *A mercadoria*, para seus alunos de 1º ano do ensino médio, evitando o livro didático. A professora Carmem Lucia, que possuía concepção histórica parecida com a do professor Paulo Machado, utilizou-se de letras de música, predispondo-se a debater as questões da ditadura, sem medo de qualquer represália, afirmando que:

(...) sabia que você tava sendo observada, todo mundo ali sabia conviver com a nóia, se não você pira, surta.... Então você aprende a conviver (...) não impede que você viva.

Como esta professora já afirmou, a disciplina de história que estes profissionais desenvolviam era uma reação ao contexto autoritário. Uma reação que os levou a se colocar criticamente diante do conteúdo ministrado, do material didático empreendido, dos alunos, pais de alunos, administração escolar, assim como diante da própria academia. Reação que possibilitou que estes concebessem um conhecimento histórico e didático, com o qual o aluno conseguisse se relacionar e apreender, introduzindo-o em suas realizações diárias.

Mostra-se, assim, que realmente não convivemos em realidades puras. E que portanto, as relações políticas e sociais que se desenvolveram durante a ditadura militar, caracterizaram-se não apenas pela resistência, como também, pela adesão e convivência. A ditadura elevou ao máximo a comercialização do conhecimento, e a sua possibilidade de utilização enquanto arma ideológica a serviço de uma classe social. Com isso, percebemos que, contraditoriamente, estas ações produziram sentimentos de revolta e

luta. Mostra-se, assim, que do mesmo modo que a prática militante foi fruto da relação com a Ditadura, os consentimentos também advinham desta relação, e que ele foi presente e, muitas vezes, dominante na escola, na disciplina de história, por fatores múltiplos, como o medo, a repressão, o aliciamento das faculdades, o surgimento das licenciaturas curtas, o desenvolvimento do livro didático e a ampliação do mercado para tais livros, trazendo o conhecimento pronto e acabado. E ainda assim tal posicionamento exigiu uma concepção de ensino e de história, assim como de uma posição diante do contexto, que, a priori, envolveu uma análise da realidade dada. Não se retira assim o caráter político da escola, e da disciplina de história e, para tanto, volta a se reconhecer a sala de aula enquanto local de embates, de confrontações, que desenvolve não apenas uma prática pedagógica, como também política e social.

Por isso, tanto a ação combativa quanto o consentimento são importantes no desenvolvimento desta monografia, pois primeiramente não se tem a pretensão de exaltar um e rechaçar o outro, mas sim pensar, a partir das práticas destes professores, a função política e social da escola, e neste contexto a função política e social da disciplina de história. Para lidarmos com esta realidade, com esta estrutura política mostra-se necessária possuímos desenvolvidas as nossas concepções de mundo, pois só a partir do momento que compreendemos o que é ensino e o que é história é que poderemos pensar o que queremos objetivamente com a nossa prática, junto aos nossos alunos. Em suma, a escola não permite que sejamos omissos, pois, como já foi dito anteriormente, ela articula projetos pedagógicos, mas também projetos pessoais dos seus integrantes. As esperanças individuais de cada profissional de algo transformar, melhorar, e de construir, com o ensino, com a história, com sua prática profissional.

Se limitarmos todas estas questões ao reflexo do determinismo de nossa formação acadêmica, perderemos toda uma riqueza de escolhas e posicionamentos, que refletem no cotidiano da sala de aula. O que se desenvolve dentro deste espaço, quando as portas se fecham e os professores de história se revelam enquanto sujeitos históricos não é algo “dado”, “intrínseco”, são escolhas. Reflexos da maneira como o professor se relaciona com o mundo e com sua prática pedagógica.

Cabe ressaltar que não se defende, a partir desta monografia, uma prática profissional, onde “querer é poder”. Reconhecemos as limitações de nosso objeto de estudo. De fato, a formação acadêmica dos profissionais de história é limitada, são desarticulados enquanto classe, não possuem concepções de história ou de ensino claras, possuem uma carga horária bastante distendida, e revela-se, muitas vezes, a escolha pela

docência no ensino básico como última escolha profissional. Conforme a professora Nunes:

O movimento de resistência presente no ensino da História para o nível fundamental, no período estudado, mesmo demonstrando que a História é processo dialético, sempre em construção, não foi algo politicamente consciente. Os professores e, por vezes, os alunos ao assim se manifestarem o faziam de forma ‘folclórica’, desarticulada, sem um projeto elaborado que redundasse em concepções de mundo mais críticas.⁸⁰

Contudo, mesmo enquanto manifestação “folclórica”, fora dos padrões de manifestações políticas, o que se sugere nesta monografia é que o posicionamento é uma possibilidade da sala de aula. Não podemos limitar as nossas análises sobre este espaço social às simples explicações das limitações dos professores e sua prática. Revela-se, assim, o porquê da temática desta monografia, a importância desta análise, principalmente, uma análise que busca resgatar as falas, as vozes destes professores, pois só quando analisamos a ação de tais profissionais, a partir dos seus próprios relatos e de seus próprios posicionamentos, é que podemos compreender o que o conceito de educação quis dizer com articulação de projetos pessoais. Só assim, poderemos nos atentar para a importância central não apenas de uma concepção de história, assim como de uma concepção de ensino, e da fundamental importância de nossas posições políticas e ideológicas dentro do sistema educacional, nos transformando então em sujeitos conscientes de nossas práticas.

⁸⁰ NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da história*. Campinas, SP: Papyrus, 1996 – (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). Pp.124.

Considerações Finais

Fundamentalmente, buscou-se analisar, nesta pesquisa, se é possível, ou não, ser professor de história, limitando-se para tanto, o nosso objeto de estudo ao período ditatorial vivido no país entre os anos de 1964 a 1985. Acreditando que se foi possível desenvolver o ensino de história em ambiente repressor e autoritário, é possível, portanto, ser professor de história em pleno século XXI. Contudo, ao desenvolver tal temática, surgiram outras possibilidades para a abordagem do tema.

Certamente este não é um dos trabalhos mais inovadores sobre o assunto, mas ele possibilita que, mais uma vez, analisemos o que é ser professor e, mais especificamente, o que é ser professor de história. Ao iniciar esta pesquisa buscava-se um tipo ideal de profissional, sem compreender, contudo, que este se forjava nos diversos espaços sociais e educativos no qual desenvolve as suas relações e sua prática docente. Como esclarece Selma Garrido Pimenta:

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.⁸¹

Ou seja, desenvolver o ofício de professor de história não é algo dado, não é uma prática que exige apenas “vontade”. Vontade de desenvolver um ensino de história crítico, militante e, principalmente, atraente e cognoscível para alunos que possuem entre 10 e 18 anos de idade. Mostra-se necessário conhecimento, competência, dedicação, envolvimento e idoneidade. Mas creio que a atual pesquisa demonstra, que além da necessidade de todas estas “qualidades”, o profissional deve ser capaz de se posicionar e, para além, de responsabilizar-se por tal posicionamento. Pois como salienta a professora Carmem Lucia “a educação não é neutra.”

Ressaltou-se, no primeiro capítulo, que a escola não é apenas o lugar instituído de vinculação de saberes, como também, e talvez principalmente, a vinculadora de ideologias e concepções de mundo. Tal vinculação é o reflexo de uma determinada posição social que, muitas vezes, ganha ares de propaganda, que se destina a alguém ou

⁸¹ PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: Identidades e saberes da docência*. In: _____ **Saberes pedagógicos e identidade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34. p.18.

a um segmento e busca legitimar e justificar determinada posição social de um grupo ou classe, na maior parte do tempo uma ideologia da classe dominante. Como Selva Guimarães nos coloca acerca do ensino de história e do sistema escolar este é :

(...) espaço privilegiado para os dominantes imporem, em primeira mão, as imagens constitutivas de suas memórias, através dos currículos, dos livros didáticos e de outras práticas escolares. Portanto, este não é institucionalmente o espaço para multiplicidade de leituras e interpretações históricas. Este é o espaço para *um* discurso, *uma* teoria, *uma* história.⁸².(grifo da autora).

Este sistema escolar ideológico tem como objetivo cristalizar, nas mentes dos educandos, valores e juízos enquanto verdades inquestionáveis. Para isto, precisa dominar e controlar os responsáveis pela comunicação dos saberes, ou seja, precisa controlar o corpo docente, criando para tanto um tipo *ideal* de professor que, em sua maioria, não possui autonomia sobre a gestão do conhecimento.

O professor deve lidar com tais projetos de educação e de história, o que não significa em absoluto a eles aderir. Quando o governo autoritário instituiu a lei 5.692/71, ele impôs um projeto de educação e um tipo ideal de professor, contudo considero importante ressaltar que durante as entrevistas com os professores de história de Uberlândia nenhum teve como marco temporal em suas narrativas tal lei, nem mesmo a citaram durante as suas falas. Não teve também referências ao currículo de 1986, com sua história marxista e as lutas para constituí-lo. Creio que tal fato relaciona-se não a alienação de tais professores diante de medidas importantes que “reordenou” o ensino como um todo. Mas compreendendo que independente de tal decreto-lei, assim como tantos outros que caracterizaram a Ditadura Militar, veio a instituir uma determinada concepção de história e de ensino. Para que sejam colocadas em prática, mostra-se necessário, não apenas impô-las, mas fazer com que os sujeitos históricos as coloque em exercício no seu dia-a-dia. Pois como já foi afirmado nesta pesquisa, a educação articula não somente projetos político-pedagógicos, mas também projetos pessoais dos indivíduos neste sistema envolvidos.

E são estes projetos pessoais que se ressaltam neste trabalho, os objetivos e as ideologias de cada professor de história, que se relaciona dinamicamente com os projetos políticos e pedagógicos do sistema escolar brasileiro. De modo que se privilegia e, neste ponto encontra-se o diferencial desta pesquisa, o relato dos profissionais que atuaram no período de 1964 a 1985 nas escolas públicas de ensino

⁸² FONSECA, 1995,p.129.

básico de Uberlândia. Compreendemos que a lei 5.692/71, com um único exemplo desta relação, fazia parte do cotidiano destes profissionais, como a professora Terezinha revela sem citar qualquer decreto-lei, ou imposição do governo autoritário:

Na época tinha essa coisa com a história de poucas aulas, foi criada (então) a disciplina que chamava estudo dos problemas contemporâneos, não tinha nada a ver com OSPB, nem Moral e Cívica (...) a gente trabalhava com os problemas contemporâneos fora do Brasil, sabe, nunca era brasileiro era sempre mais do exterior foi uma estratégia pra tentar pelo menos uma postura de, crítica dos alunos

E quando questionada sobre o que achava a Secretaria de Educação de Minas Gerais acerca de tal disciplina esta revela:

(...) tinha algumas disciplinas (que) podiam ser escolhidas (...) na hora da grade tinha umas optativas lá, mas foi assim, eles entenderam como era problema contemporâneo é mais focalizado no exterior pra eles não teve tantos problemas né, era uma época também, muitos deles eram muito, tinha muita gente ... ruim (...) não entendendo nada.

A fala da professora exemplifica uma relação que não se dá apenas durante o período de Ditadura Militar no Brasil, mas sim dentro de um sistema escolar que é político, que é ideológico e no qual o professor de história desenvolve a sua prática docente tendo em vista as suas próprias concepções, as suas próprias ideologias, que as coloca em prática dentro de suas salas de aula, junto aos seus alunos, de modo claro ou camuflado. Em suma, como analisa a professora Fonseca:

Sabemos que aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar – bem como aquilo que o aluno aprende e deixa de aprender – vai muito além do proposto nos livros didáticos e nos currículos prescritos nas diretrizes e mesmo nos projetos pedagógicos. Por isso defendemos um diálogo crítico, permanente, entre os sujeitos que (re)constróem os saberes históricos nos diversos espaços educativos e culturais.⁸³

Expõe-se assim, que mesmo tendo o governo autoritário um tipo ideal de professor capaz de exercer o seu projeto para a educação brasileira do período, criando, para tanto, as malfadadas licenciaturas curtas, demonstra-se que ser professor não é uma realidade dada, não se mostra unicamente enquanto aptidão, ou mesmo, enquanto capacidade de moldar-se ou não a projetos pré-determinados. A prática mostra-se, para tanto, enquanto atuação social e os professores, mais especificamente os professores de história, conjuntamente com seus alunos enquanto sujeitos históricos criadores e transformadores do sistema escolar.

Portanto, esta pesquisa que se iniciou buscando um tipo ideal de professor, passa a compreender a diversidade de relações sociais que este profissional estabelece na

⁸³ FONSECA, 2003, p. 244.

construção de sua prática docente. Por isso, por mais contraditório que possa parecer, introduzo a minha pesquisa com uma crítica à formação do profissional de ensino da história, e a finalizo ressaltando que a formação não é o único, ou mesmo, o mais importante espaço onde se forma a identidade do professor. Considero que tal contradição relaciona-se mesmo com a minha inexperiência e limitação enquanto pesquisadora, o que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, resultou em uma inabilidade de dominar completamente o meu objeto de estudo que, muitas vezes, veio a trilhar caminhos próprios expondo novas questões e possibilidades de análise.

Ainda acredito que a formação é de grande importância para a constituição do professor de história, e que os nossos cursos, e mais especificamente, o curso de história da UFU, até o ano de 2005 não prestava grande serviço a tal profissional. Repetia-se, ainda, o que a professora Déa Fenelon, em meados da década de 1980 denunciava enquanto círculo vicioso resultado de uma má formação, onde o recém-formado que:

Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem nem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazê-lo o melhor possível (...) Sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente, precisa estudar mais, ir para a Pós-Graduação ou para um curso de especialização e reciclagem ... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas da ciência, que estão nos livros, na academia. Ao impacto do enfrentar o mercado de trabalho, com todas as suas complexidades e todos os seus desgastantes problemas estruturais, se junta a insegurança intelectual da falta do conhecimento, da inibição para qualquer proposta alternativa, porque fora dos padrões a ele impostos como os científicos.⁸⁴

O curso de História da Universidade Federal de Uberlândia objetivava a formação de pesquisadores, demonstrando preferência por este profissional, fato facilmente vislumbrado no currículo de 1991 que vigorou até o ano de 2005, o qual independente de defender a formação de um profissional perfeito, que não apenas comunicaria o conhecimento como também o produziria, continuava legitimando a separação da história enquanto disciplina e a história enquanto ciência. Mostrou clara preferência pela última quando relegava aos dois últimos anos do curso, período onde grande parte dos alunos encontrava-se exaustos após três anos de um pesado curso, e ainda dedicando-se à produção de sua monografia, as matérias de licenciatura que desta forma eram encaradas com desânimo e descaso. Além de convivemos, grande parte do curso, com

⁸⁴ FENELON, 1985, p.28-9.

professores que repetiam o velho e cansativo discurso de que não possuíamos conhecimento, criticismo, que não sabíamos dialogar, redigir ou organizar as nossas idéias eloqüentemente, sendo tais limitações reflexos de uma escola relapsa com materiais didáticos defasados e professores que só reproduziam os discursos do livro didático. Tal discurso, mais cedo ou mais tarde, acabava sendo repedido pelos próprios universitários, principalmente, após o contacto com as matérias de licenciatura. E, a partir destes pré-julgamentos, traçávamos o nosso futuro profissional, considerando sempre o ensino básico enquanto um objetivo menor, secundário, e diferenciado da carreira de pesquisador.

Não se compreende, contudo, que o curso de história de Uberlândia, mais que formar pesquisadores, forma profissionais que desenvolvem a sua docência na academia ou no ensino básico, portanto, fundamentalmente, forma professores de história. Graduados para situar os educandos enquanto sujeitos ativos, que não apenas compreendem, como também constroem e transformam a realidade social e histórica. Como a professora Cornélia analisa, devemos ensinar os nossos alunos “(...) além de aprender a ler e a escrever (aprender) a analisar, a criticar e a entender o seu próprio, a sua própria situação dentro da história”. O que se reafirma nesta pesquisa é que tanto o pesquisador (historiador) quanto o professor de história (sic.) possuem a mesma graduação, estudam o mesmo conteúdo e as mesmas metodologias, nos levando a questionar por que os diferenciamos, e caracterizamos o primeiro enquanto intelectual, militante e questionador e o segundo como alienado, apático e reproduzidor de uma verdade pronta e acabada?

Infelizmente a presente pesquisa não conseguiu responder esta questão. Todavia, ressalta a fundamental importância do professor de história dentro do sistema escolar e na constituição da sala de aula enquanto lugar de produção de conhecimento e, para tanto, de conhecimento histórico. De tal modo ratifica que ensinar não significa transmitir informações de forma passiva, mas sim estabelecer um diálogo onde o conhecimento é criado e recriado, e onde é gerada uma necessidade contínua e vital de melhor conhecer e compreender o mundo. Para a constituição de tal ambiente, o

professor deve assumir responsabilidade sobre a sua prática docente e estabelecê-la enquanto “(...) prática social, histórica e culturalmente produzida.”⁸⁵.

Retoma-se a importância do professor de história no sistema escolar brasileiro, o que não significa simplesmente reconhecer que este possui o conhecimento e que melhor consegue transpor tal conhecimento didaticamente. Mas se reconhece, também, que é a partir das concepções de ensino e de história destes profissionais, em constante diálogo com os projetos políticos e pedagógicos impostos pelo governo, que se vai constituindo o sistema escolar. Talvez esta assertiva atribua a este profissional enorme responsabilidade, ou venha simplesmente restituir o seu papel enquanto agente transformador e constituidor de tal estrutura.

De modo que, o que este trabalho vem a demonstrar não é exatamente que é possível ser professor, talvez tal reafirmação nem seja possível. O que o trabalho revela é que devemos sim nos questionar o que é ser professor? O que foi ser professor no período de Ditadura Militar e agora em pleno século XXI? E mais especificamente, o que é ser professor de história? Acredito que só a partir do momento que nos questionamos o que significa ser educador é que podemos nos posicionar criticamente e responsabilmente diante de tal profissão. Deste modo, conscientemente nos posicionaremos dentro deste lugar podendo transformá-lo em um lugar onde o conhecimento não é apenas “transmitido”, no sentido mais pejorativo da palavra, como essencialmente é criado e recriado, num processo contínuo em que os alunos passam a se reconhecer não apenas como produtores de uma realidade, como transformadores da mesma. Assim sendo, a disciplina de História distancia-se de suas características tradicionalistas, de uma história estilo tesoura e cola, e identifica “(...) outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história (...)”⁸⁶, aplicando assim uma disciplina que ensina a ler, interpretar, se posicionar, e dentro do possível, transformar a realidade dada.

⁸⁵ FONSECA, 2003, p.247.

⁸⁶ NADAI, 1994, p.29

Bibliografia

Livros

BLOCH, Marc. *Apologia da historia ou o oficio de historiador.*(Prefácio, Jacques Le Goff). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

CARR, Edward Hallet. *Que é historia?.*3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

JENKINS, Keith. *A historia repensada.* São Paulo: Contexto,2001

FONTANA, Josep. *História depois do fim da História.* Bauru,SP:EDUSC, 1998.

_____. *Historia: Análise do passado e projeto social.* Bauru,SP: EDUSC,1998.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: historia oral.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SILVA, Marcos A. da (org) *Repensando a historia.* Rio de Janeiro:Marco Zero/ ANPUH-Nucleo de São Paulo, 1984.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva.* São Paulo: Contexto, 1998.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues, WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes, NETTO, Miguel Rodrigues de Sousa (org.).*Fragmentos imagens memórias: 25 anos de federalização da universidade Federal de Uberlândia.* Uberlândia: EDUFU, 2003.

GÓES, Moacyr de e CUNHA, Luis Antonio. *O golpe na educação.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da Historia Ensinada.* Campinas: Papyrus,1995.

_____. *Didática e prática de ensino de História.: experiências, reflexões e aprendizados.* Campinas, SP: Papyrus,2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico)

CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações*. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1987.

BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G. e NOSELLA,Paolo.*Educação e cidadania*.São Paulo:Cortez: Autores Associados,1991.

FENELON, Déa Ribeiro e outros (orgs.). *Muitas memórias, outras história: cultura e o sujeitos na história*. São Paulo: Olhos d'Água, SP,2004.

TOLEDO, Caio Navarro de . *O governo Goulart e o golpe de 64*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997

_____.*A democracia populista golpeada*. In: _____ (org.). **1964: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p..31-44. p.36.

NUNES,Silma do Carmo, *concepções de mundo no ensino de História*, Campinas,SP: Papyrus, 1996.

NADAI,Elza. *O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”* In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6ª edição. São Paulo: Contexto,1994. p.23-29. (Coleção Repensando o ensino).

PINSKY, Jaime. *Nação e ensino de historia no Brasil*. In: _____ (org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 1994,p.11-22 (Coleção Repensando o ensino).

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico”*. In: _____ **História da educação**. 2ª edição. São Paulo: Cortez,2001. P.15-29.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro*. In:_____ **História da educação no Brasil**. 27ª edição. Petrópolis:Vozes,2002. p.33-46.

WASSERMAN, Cláudia. *O império da Segurança Nacional: o golpe militar de 1964 no Brasil*. In: WASSERMAN, Cláudia, GUAZZELLI, César Augusto Barcellos.(org.) **Ditaduras Militares na América Latina**. Porto Alegre: UFRGS,2004. p.27-44.

BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 8ª edição, São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando o Ensino).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1977.

LEBRUN, Gerard. *O que é poder*. Tradução Renato Janine Ribeiro, Sílvia Lara Ribeiro. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

TELLES, Vera da Silva. *Anos 70: experiências, práticas e espaços políticos*. In: KOWARICK, Lucio (org). **As lutas sociais e a cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo, PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha, KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 4ª edição. Editora Atica; São Paulo. 1998. (Serie princípios).

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: Identidades e saberes da docência*. In: _____ **Saberes pedagógicos e identidade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

Teses, Revistas e Jornais

FONSECA, Selva Guimarães. *A formação do professor de história do Brasil*. In: ANPEd. **Anais da 24ª reunião**. Caxambu: 2001. CD-ROM.

_____. *A historiografia brasileira pós 70: uma revisão*. In: **Revista Educação e Filosofia**, v.5, nº 9, jul/dez. 1990. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Centro de Ciências Humanas e Artes, Departamentos de Filosofia. (Fundamentos da Educação e Princípios e Organização da Prática Pedagógica).

POLÊMICA. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero: v.7 nº14, mar./ago.1987, pp.231-248.

CARVALHO, Anelise Maria Muller de et al. *Aprender quais histórias?* In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.7 nº13, pp.153-164, set. 86/ fev. 87.

NADAI, Elza. *A Escola Pública Contemporânea: Os currículos oficiais de História e o Ensino Temático*. In: **Revista Brasileira de História**. V.6 nº11, São Paulo, set. 1985/ fev. 1986. pp.99-116.

_____. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva* In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, nº 25/26, pp. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

SAMUEL, Raphael. *História local e história oral*. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, nº9., set.1989/ fev.1990, p.219-243.

ALMEIDA, Antônio de. *Os trabalhadores e seus espaços: Cultura, Experiência e Cotidiano nos Estudos Históricos sobre Identidade Coletiva*. In: PATRIOTA, R. e MACHADO, Maria Clara Tomaz (org.). **Política, Cultura e Movimentos sociais: contemporaneidades historiográficas**.Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2001. p.27-42.

FENELON, Déa Ribeiro. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. In: **Cadernos Cedes**, São Paulo, n 8 , p. 24-31, 1985.

SEVERINO Antônio Joaquim, *O projeto político-pedagógico: a saída para a escola*. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília.V.27 , nº107, p.82-91, 1998.

RIBEIRO, Eleonora Estela Toffoli. *A constituição da Universidade Federal de Uberlândia e suas articulações como a educação fundamental, através das memórias de seus atores*.1995 Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A história que se conhece, a história que se ensina*. 1997.266f. Dissertação (Mestrado em educação).Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, Marcos A . da. *Contra o horror pedagógico: Ensino de História, Exclusão Social e cidadania cultural*. In: **Historia e Perspectiva**, nº23- jul./dez. 2000-Uberlândia/ MG Universidade Federal de Uberlândia. Cursos de História e Programa de Mestrado em História.

GOMES,Aguinaldo Rodrigues. *História, Memória e Educação: uma análise das contribuições do curso de História da UFU para a formação do professor/pesquisador*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia,Uberlândia.

ENCONTRO “ PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA ”,2., 1996, São Paulo. *Anais [do] II Encontro “Perspectivas do ensino de História”*, São Paulo: FEUSP, 1996

ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 5., Uberlândia. *Cidade e poder: Anais*. Uberlândia: [s.n.], 1986

GRECO, João Francisco, *Dilemas e Perspectivas do ensino de História nas escolas públicas estaduais de Uberlândia, 1986-1994*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

Sites

Associação Nacional de Historia- <http://www.anpuh.com.br>

Bibliotecas da Unicamp- <http://www.unicamp.br/bc>

Biblioteca UFU- <http://www.bibliotecas.ufu.br/>

Centro Virtual de estudos históricos- <http://www.ceveh.com.br>

Banco de dados Folha- Acervo Online- <http://www.folha.uol.com.br/folha/bd/bd-acervoonline.htm>

Monografias- <http://www.xp.pro.br/monografias.html>

Especial 1º de Abril de 1964: 40 anos de uma mentira nada engraçada- <http://www.duplipensar.net>

Golpe 40 anos depois: Visões da UNICAMP- <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp-hoje/ju/marco2004/>

Revista Adusp - Segredos da Ditadura Militar- <http://www.adusp.org.br/revista/33/default.htm>

Teses e artigos- <http://www.revistaautor.com.br>

Sistema de Bibliotecas da USP- <http://www.usp.br/sibi/sibi.html>

Virtual Bookstore- <http://www.elogica.com.br/virtualstore>

Universidade Federal de Uberlândia- <http://www.ufu.br>

Sala de Imprensa. CNPq, 2006. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/saladeimprensa>>
Acesso em: 1 de Janeiro de 2007.

Censo. Inep, 2006. Disponível em: <
http://www.inep.gov.br/download/censo/2006/Port_Censo_2006.pdf>. Acesso em: 1 de Janeiro de 2007.

Lei 5.692/71. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/lei5692_71.htm> Acesso em: 14 de Maio de 2006.

Fontes Oraís

Professora Carmem Lucia, entrevista concedida no dia 28 de Outubro de 2006.

Professora Cornélia, entrevista concedida no dia 19 de Dezembro de 2006.

Professora Terezinha , entrevista concedida no dia 10 de Outubro de 2006.

Professor Paulo, entrevista concedida no dia 18 de Agosto de 2006.