

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 Nº 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 recursoscontínuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

KELLY DA SILVA RAMOS

O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO "MUSEU" EM UBERLÂNDIA, NA
DÉCADA DE 1970:
reflexões sobre o projeto político-pedagógico e a Reforma Educacional

UBERLÂNDIA – MG

2014

KELLY DA SILVA RAMOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO "MUSEU" EM UBERLÂNDIA, NA
DÉCADA DE 1970:
reflexões sobre o projeto político-pedagógico e a Reforma Educacional**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos necessários para obtenção de título de Bacharel Licenciada em História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Miucci Ferraresi de Barros.

UBERLÂNDIA – MG

2014

KELLY DA SILVA RAMOS

O ensino de história no colégio "Museu" em Uberlândia, na década de 1970: reflexões sobre o projeto político-pedagógico e a Reforma Educacional

Monografia apresentada à Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos necessários para obtenção de título de Bacharel Licenciada em História, sob orientação da Professora Doutora Carla Miucci Ferraresi de Barros.

Banca Examinadora:

Professora Doutora Mara Regina do Nascimento

Professor Doutor Paulo Sérgio da Silva

Uberlândia (MG), 20 de agosto de 2014.

Dedico este trabalho à minha mãe Valdira, ao meu esposo Fagner e às minhas filhas Maria Clara e Ana Beatriz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Carla Miucci Ferraresi pela dedicação e paciência, a minha mãe Valdira, pela paciência e incentivo, ao meu esposo Fagner, por ter me apoiado, e as minhas filhas Maria Clara e Ana Beatriz, por serem sempre uma inspiração pra mim.

RESUMO

Este estudo faz uma análise crítica investigativa sobre o ensino de História na década de 70 na cidade de Uberlândia (MG), no Colégio popularmente chamado de “Museu”, tendo em vista a Reforma Educacional ocorrida em 1971, cujo aparato legal foi a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5.692/71. Faz parte da abordagem deste trabalho tocar em alguns pontos da conjuntura política e social dos anos de 1970, da política educacional brasileira neste período e da respectiva legislação com enfoque no ensino de História. A metodologia usada está pautada em pesquisa de arquivo do colégio Museu e em referências bibliográficas, além dos diários emprestados por algumas professoras da época. Confrontou-se essas fontes oficiais com outras, como entrevista feita com uma ex-professora e uma ex-aluna no período pesquisado, para verificar até que ponto ocorria a aplicação da LDB 5.692/71 e em que termos isso ocorria. Entendeu-se, portanto, que o currículo vivido e seus conteúdos pertinentes remetem aos conhecimentos que são propostos pelo planejamento pedagógico do Estado, entendimento do professorado e as determinações de normas, como a LDB de 1971, para que fosse estabelecido o processo de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, sem ao menos referenciar críticas à política vigente da época.

Palavras-chave: Lei de Diretrizes e Bases. Ensino de História. Currículo.

ABSTRACT

This study is an investigative critical analysis of the teaching of history in the 70s in Uberlândia (MG), the College popularly called "Museu", with a view to Education Reform occurred in 1971, which was the legal apparatus of Law LDB 5.692/71. Part of the approach of this work touches on some points of political and social climate of the 1970s, the Brazilian educational policy in this period and its law with a focus on teaching history. The methodology is grounded in archival research of the college and museum references in addition to the daily borrowed by some teachers of the time. Confronted with other official sources such as interview with a former teacher and a former student in the period surveyed, to see to what extent the application occurred LDB 5.692/71 and on what terms this occurred. It was understood, however, that the curriculum is lived and its contents refer to the relevant knowledge that is proposed by the State educational planning, understanding of the teaching and the determinations of standards such as LDB 1971, so that the formation process was established labor to the labor market, without even referencing criticism of the current political season.

Keywords: Law of Guidelines and Bases. Teaching of History. Curriculum.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 SOBRE A LDB E O ENSINO DE HISTÓRIA: EMBATES IDEOLÓGICOS E PROJETO PEDAGÓGICO	14
1.1 Entre as ideias de centralização e descentralização, entre escola pública e ensino privado	14
1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o olhar em retrospectiva: o ensino de História na História.....	23
CAPÍTULO 2 A ESCOLA E O CURRÍCULO: O COLÉGIO MODELO, O ENSINO DE HISTÓRIA E O PROJETO PARA A EDUCAÇÃO (1970).....	28
2.1 O Colégio Museu e sua história.....	28
2.2 Ensino de História a partir da criação da LDB/71.....	33
2.3 A reforma curricular e seu projeto de Educação	36
CAPÍTULO 3 SOBRE AS FONTES, A ORALIDADE E A RELAÇÃO COM A PESQUISA..	41
3.1 História oral das fontes da pesquisa	41
3.2 Entrevistas: a construção de histórias	45
3.3 Diários de classe e a educação partidária.....	47
CONCLUSÃO	54
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS	57

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho será desenvolvido a partir de uma análise crítica investigativa sobre o ensino de História na década de 70 na cidade de Uberlândia (MG), no Colégio popularmente chamado de “Museu”, tendo em vista a Reforma Educacional ocorrida em 1971, cujo aparato legal foi a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5.692/71. Pensar o ensino de História nesse período nos remete a uma época particular no campo político nacional, qual seja, a ditadura militar, seguida ao golpe civil-militar de 1964, cujo regime foi marcado pela intolerância, censura à imprensa e por atos violentos contra movimentos sociais e a oposição.

Para trilhar o caminho desta pesquisa, fez-se necessário mobilizar conceitos e teorias presentes nas reflexões de duas vertentes do conhecimento histórico que sempre me chamaram atenção, que são a Política e a Educação. Assim, faz parte da abordagem deste trabalho tocar em alguns pontos da conjuntura política e social dos anos de 1970, da política educacional brasileira neste período e da respectiva legislação com enfoque no ensino de História.

Pode-se assinalar que na década de 1970 o Brasil foi marcado por grandes mudanças nos aspectos econômico, social, político e também educacional, pois, durante essa década, vivemos o que ficou conhecido como “milagre econômico”, os desdobramentos da promulgação do AI-5 (em fins de 1968), o recrudescimento da ditadura e as Reformas Educacionais do Ensino Primário e Secundário.

Este último ponto, aliás, é o que mais nos interessa: a Reforma Educacional ocorrida em 1971, cujo aparato legal foi a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5.692/71, que reformulou o ensino em importantes aspectos tais como: a obrigatoriedade da escolarização para crianças entre sete e quatorze anos; o Ensino Fundamental passa a ser realizado em oito anos (1ª a 8ª série); é extinto o exame de admissão e o Ensino Secundário passa a ser de três ou quatro anos, de cunho totalmente voltado para o ensino técnico, fixando como objetivo geral da educação: “Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a função necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo consciente da cidadania”¹.

Podemos perceber no artigo primeiro da Lei nº 5.692/71 que um dos principais objetivos da Reforma Educacional era formar “cidadãos” aos moldes do governo vigente e trabalhadores qualificados, já que o Ensino Secundário passou a ser totalmente voltado para o

¹ Lei nº 5.692/71.

ensino técnico. Outro ponto que merece ser ressaltado a respeito da LDB 5.692/71, diz respeito ao ensino de História, este sim, de acordo com Selva Fonseca:

[...] constituiu-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no ensino de História. Num primeiro momento elas se processavam em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado (1993, p. 25).

A citação acima nos revela um posicionamento do regime vigente em relação ao ensino de História, já que esta disciplina tem por essência a análise crítica de conteúdos e aos militares no poder não interessava a formação de pessoas com visão crítica sobre o contexto nacional. O ensino de História foi substituído, então, nas séries iniciais pela disciplina Estudos Sociais que englobava conhecimentos de História e Geografia. Já nas séries seguintes dos Ensinos Fundamental e Secundário, exceto no último ano do Secundário, o ensino de História era ministrado por professores formados nos cursos de licenciatura curta mais estudos adicionais e/ou formados em licenciatura plena.

Assim, a minha intenção é analisar como se deu o ensino de História na década de 1970 no colégio “Museu”, na cidade de Uberlândia, a partir da abordagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula, tendo como ponto de partida a análise de alguns diários de classe, cujos registros nos oferecem pistas sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula, como também sobre o projeto político-pedagógico que estava em jogo naquele período, investigando como se deu, na prática, a aplicação da Lei 5.692/71. Trabalharemos também com entrevistas feitas com uma ex-aluna e uma ex-professora do Museu, na mesma época.

Pensando nessa perspectiva, acredito em hipóteses que me levam a crer, baseada no que já estudamos sobre o período proposto para análise, que havia, entre os profissionais da educação de maneira geral, um temor sobre possíveis fiscalizações e reprimendas, por parte do governo, no sentido de censurar suas condutas em sala de aula e nos espaços escolares, julgando o que seria apropriado abordar ou não, a partir de uma vigilância sobre os temas e questões que pudessem ser contra os princípios da política nacional da época.

Isso posto, seria muito difícil, a meu ver, que a proposta do ensino de História fosse por uma abordagem crítica, uma vez que o conteúdo da disciplina de História, como veremos ao longo deste trabalho, estava voltado ao nacionalismo e à exaltação da pátria, apresentando aos alunos uma história linear, de grandes “heróis” e grandes feitos, uma história oficial que servia a um projeto político dos militares e dos grupos que estavam à frente do poder.

A metodologia que utilizamos está pautada em pesquisa de arquivo do Colégio Museu e em referências bibliográficas, além dos diários emprestados por algumas professoras da época. Confrontamos essas fontes oficiais com outras, como entrevista feita com uma ex-professora e uma ex-aluna no período pesquisado, para verificar até que ponto ocorria a aplicação da LDB 5.692/71 e em que termos isso ocorria. Devemos considerar ainda a posição social da escola no município e seu contexto frente ao cenário nacional.

A escolha desse método de trabalho tem respaldo na seguinte afirmação de Décio Gatti Junior:

[...] seja na formulação de interpretações ou análises que dêem conta do presente ou do passado, as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias, e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira (2002, p. 4).

Outro importante componente que poderia ser explorado – e que optamos por deixar de fora deste trabalho em função de dificuldades materiais e práticas que encontramos no percurso da pesquisa – seria a consulta aos livros didáticos de História adotados pelo Colégio Museu durante a década de 1970, que instrumentalizavam os professores na manipulação e na construção de uma determinada perspectiva histórica. É o que aponta Munakata:

Nos anos 70 e 80, um gênero literário fez relativo sucesso no Brasil: o que se poderia denominar ‘As belas mentiras’. Tendo talvez como a obra *Mentiras* que parecem verdades, de Eco e Bonazzi (1980), ou *A manipulação da História* no ensino e nos meios de comunicação, de Ferro (1983), uma série de pesquisas acadêmicas dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação da dominação e da exploração burguesa, em suma, da ideologia. Os títulos e os subtítulos de algumas dessas pesquisas já indicavam-lhes a intenção: ‘Versão fabricada’, ‘História mal contada’, ‘belas mentiras’ (1998, p. 271).

O livro didático, portanto, torna-se um instrumento importante para a pesquisa sobre o ensino de história e pode ajudar a esclarecer como era a relação do professor com os conteúdos de História e como estes levavam (ou não) o conhecimento aos alunos.

Em “Ensino de História: Trajetória em movimento”, os autores Nauk, Cerezer e Ribeiro afirmam:

Os livros didáticos constituem um ‘instrumento pedagógico’, uma vez que produzem uma série de técnicas de aprendizagem, exercícios, questionários,

sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Dessa forma, os livros didáticos apresentam não somente os conteúdos das disciplinas, mas também como esse conteúdo deve, na visão dos seus produtores, ser ensinados (2007, p. 41).

Enfim, as discussões são muitas e os debates, quase intermináveis, porém o mais importante é ter em mente a produção de uma história que seja construída por múltiplas vozes e perspectivas, variados suportes e documentos, e que possa contribuir com a construção do conhecimento histórico não só na academia, mas também e, principalmente, no âmbito da sociedade de maneira geral.

A história estuda a vida do homem ao longo do tempo. Ela serve para analisar o que os homens fizeram, pensaram ou sentiram enquanto sujeitos sociais. Assim,

A história como as outras formas de conhecimento da realidade, está sempre se constituindo: o conhecimento que ela produz nunca é perfeito ou acabado. [...] a história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. A transformação é a essência da história; quem olha para trás, na história de sua própria vida, compreenderá; isso é válido para o indivíduo e também é válido para a sociedade. Nada permanece igual e é através do tempo que se percebem as mudanças (BORGES, 1987, p. 47-48).

Mas será que o que aprendemos do passado pode ser aplicado no presente? Os positivistas acreditavam que o historiador pudesse ser um ser pesquisador imparcial, com capacidade de trazer à tona os fatos do passado, analisando documentos com isenção e escrevendo livres de subjetividades e rigor crítico, porém sabemos da impossibilidade do historiador se libertar do seu tempo presente, influenciado que está pela sociedade em que vive, hábitos, preconceitos e pontos de vista que se formaram com sua vivência em seu tempo de vida. Assim, sabemos que:

Hoje em dia, esse ideal é em geral considerado irrealista. Por mais que lutemos arduamente, para evitar os preconceitos associados à cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular [...] nossas mentes refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra (BURKE, 1992, p. 15).

Partindo dessa perspectiva gostaria de apontar algumas questões que considero importantes e que levam a problematizar a relação entre o Estado, os currículos escolares e o

ensino de História. Baseada na minha experiência na área da educação, noto que o Estado tem interferido direta ou indiretamente nos currículos escolares adotados, apontando para uma preocupação em manter a educação sob controle, nos moldes do que propõe como ideologia.

Sobre esse aspecto, a autora Kátia Abud diz:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida (In: BITTENCOURT, 2002, p. 28).

Em nossa pesquisa, podemos perceber que mesmo antes do Golpe Civil-militar o ensino estava pautado em currículos centralizadores e manipuladores dos conteúdos a serem trabalhados na educação.

Segundo Gatti Junior:

[...] a História das disciplinas escolares é uma modalidade recente no campo da pesquisa Histórico-educacional que tem aberto férteis possibilidades de estudos e pesquisas e contribuído no processo de construção de uma História da educação brasileira mais totalizante, pois passa abrigar interpretações na direção de uma história das práticas escolares (2002, p. 5).

Em “A pesquisa em História”, as autoras também alertam para esse campo de possibilidades que o ensino e pesquisa em História possibilita:

Essas noções de totalidade, de cultura, nos levam a situar a História como um campo de possibilidades. Imaginamos que a História é a experiência humana e que esta experiência, por ser contraditória, não tem um sentido único, homogêneo, linear, nem um único significado. Dessa forma, fazer história como conhecimento e como vivência é recuperar a ação dos diferentes grupos que nela atuam, procurando entender por que o processo tomou um dado rumo e não outro; significa resgatar as injunções que permitiram a concretização de uma possibilidade e não de outras (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1989, p. 15).

Sendo assim, a pesquisa sobre o ensino de História abrirá possibilidades múltiplas para que se possa entender um pouco do que foi e como foi o ensino de história na década de

1970, no Colégio Museu, de Uberlândia, tornando possível buscar nesse contexto explicações e/ou implicações que despertam e aguçam minha pesquisa.

E para finalizar, ressalto que a bibliografia utilizada neste trabalho me servirá como base para relacionar e produzir o trabalho proposto, lembrando que a minha maior fonte será o próprio arquivo da escola, o qual sustentará minhas reflexões e indagações.

CAPÍTULO 1

SOBRE A LDB E O ENSINO DE HISTÓRIA: EMBATES IDEOLÓGICOS E PROJETO PEDAGÓGICO

1.1 Entre as ideias de centralização e descentralização, entre escola pública e ensino privado

A LDB surgiu em meio a um conflito entre defensores da escola particular e defensores da escola pública. Segundo Saviani (2010), o governo Dutra (31 de janeiro de 1946 a 31 de janeiro de 1951) indicou dois nomes para compor o ministério da Educação, tendo sido Clemente Mariani um dos escolhidos para fazer parte da pasta. Em 18 de setembro de 1946, foi promulgada a nova constituição que restabeleceu elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da educação nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), a exemplo do que trata sobre a competência da União para legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 5, inciso XV, alínea d).

Uma comissão foi constituída pelo então novo ministro da Educação, Clemente Mariani, para elaborar o anteprojeto da LDB, tendo sido convocados para colaborar, os principais educadores do país, como Fernando Azevedo, Almeida Júnior e Anísio Teixeira que, apesar de não terem integrado a comissão, contribuíram para o esboço preliminar com sugestões e críticas. Dos 16 nomes convocados para compor a comissão, somente dois eram da corrente dos educadores católicos, sendo a maioria da corrente dos renovadores, que tinha uma concepção claramente descentralizadora, cujo foco eram os sistemas estaduais, admitindo o governo federal em caráter supletivo.

Neste contexto foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) como um setor público decisivo com amplas atribuições não só consultivas, mas também, deliberativas. A orientação dos trabalhos da comissão com os ajustes de Clemente Mariani estava em consonância com a colisão conservadora que sustentava o governo Dutra, afinada com a modernização conservadora que marcou os grupos que ascenderam ao poder após a revolução de 1930. Conforme assinala Saviani (2010:271) “enquanto conservadora, essa orientação

buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder, enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova”²

De iniciativa do governo do PSD (Partido Social Democrata) e de seu ministro Clemente Mariani, da UDN (União Democrática Nacional), o projeto da LDB tinha críticos como o ex- ministro da Educação e líder do governo da Câmara dos Deputados, Gustavo Capanema (PSD), que via no projeto uma posição “antigetulista”. Capanema acusava a LDB de não ter intenções pedagógicas mas sim político-partidárias, além de lembrar que o projeto pretendia “ser, na História do Brasil uma revolução” o que na boca do ministro soava pejorativo, já que para ele seria uma revolução contra os princípios pedagógicos, filosóficos e políticos da ditadura” (DCN, 12-2-57, p. 128 *apud* SAVIANI, 2010: 33). Segundo Saviani (2010), indignado, Gustavo Capanema disse ainda que o projeto se apresentou como uma revolução contra Vargas.

No dia 14 de julho de 1949, Gustavo Capanema deu seu longo parecer, interpretando de forma centralizadora os dispositivos relativos à educação, insistindo que o projeto tinha o caráter descentralizador, o que resultou no seu arquivamento. Seis anos após o arquivamento, no dia 29 de maio de 1957, uma nova discussão sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases voltou ao plenário da Câmara, dando início à segunda etapa de debates, marcada pelo conflito entre escola pública e privada.

O deputado Padre Fonseca e Silva, em 5 de novembro de 1956, pronunciou um discurso no qual ele acusava Almeida Júnior (relator do projeto) e Anísio Teixeira de contrariar os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino. Anísio Teixeira se impôs como figura importante na educação brasileira na década de 50, pois tornou-se líder de órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação educacional como INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o CBPE/CRPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/Centro Regional de Pesquisas Educacionais). Os ataques em forma de discurso partindo do deputado Padre Fonseca e Silva contra Anísio Teixeira, deram-se justamente pelo fato deste último defender a escola pública universal e gratuita, sendo acusado por Fonseca e Silva de comunista (SAVIANI, 2010).

O conselho diretor da ABE (Associação Brasileira de Estatística) constituiu uma comissão para avaliar a atitude a ser tomada, considerando que Anísio Teixeira além de sócio e ex-presidente da entidade ainda integrava o conselho diretor. A comissão emitiu um parecer

² Diante dessas duas correntes hegemônicas na educação nessa fase da história das ideias pedagógicas em nosso país, cabe apontar outras, não hegemônicas, como as pedagogias do movimento operário e a corrente anarquista.

circunstanciando que foi aprovado de forma unânime pela organização em reunião realizada em 7 de janeiro de 1957.

Para a comissão, a conferência proferida por Anísio Teixeira em 1956 pela defesa da escola pública, universal e gratuita é de grande relevância, pois nada compatível com ideais de uma democracia ocidental havia sido discutido até então. Coube a Anísio Teixeira a tradução das principais obras do filósofo e educador John Dewey para a língua portuguesa, bem como a difusão das idéias deweyanas na educação brasileira cuja influência já era sentida pelos pensadores da Escola Nova. Segundo Barbosa (2002:62), Teixeira “[...] pôde por em prática muitas idéias de Dewey”. Dentre as suas inovações encontramos os seguintes aspectos: a idéia de “democracia como uma forma de vida baseada na experiência conjunta e na intercomunicação, a idéia de desenvolvimento da individualidade através da interação orgânica com o meio ambiente, a idéia de educação contínua, a idéia de ciência como forma de perquirição”. As críticas contra Anísio Teixeira continuaram partindo dos bispos e padres defensores da escola particular, mas um abaixo assinado feito por educadores, cientistas e professores de todo o país protestava em defesa de Anísio Teixeira, que foi mantido no cargo pelo presidente Juscelino Kubitschek. Na tentativa de esclarecimento, Anísio Teixeira lança inúmeras manifestações mostrando a diferença entre suas idéias e visão de educação, e a dos marxistas.

Mesmo Anísio Teixeira tendo reiterado que jamais defendeu o monopólio estatal da educação e insistido em seu respeito pela escola particular, segundo Saviani,

Os católicos organizaram uma campanha cerrada contra ele, não contra a pessoa dele e sim contra as idéias e convicções dele. O que estava em questão era o que ele representava e o que resumia o título de sua conferência, a luta pela implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita. A igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando a escola pública e gratuita ela se estenderia a todos e atenderia à todas as necessidades educacionais da população. Não haveria espaço para outra escola (SAVIANI, 2010:288).

Sendo assim, o autor completa afirmando:

Penso aí residir a crença dos representantes da igreja que identificavam a defesa da escola pública, mantida e administrada pelo Estado, como defesa do monopólio estatal do ensino. Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo. Passo que foi dado não somente rapidamente, mas sofregamente, quando consideramos a virulência cega dos ataques (SAVIANI, 2010:288).

Para contemplar os interesses da escola particular, em novembro de 1956, o deputado Carlos Lacerda lança no Congresso Nacional um substitutivo baseado nas conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos de Ensino realizado em São Paulo em 1948. Esse ficou conhecido como “Substitutivo Lacerda” e provoca uma intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública que o interpreta como o risco de um retrocesso diante do pouco que se tinha conseguido avançar no âmbito da educação pública. Os representantes da igreja católica e os donos de escolas privadas se unem contra os defensores da escola pública. Sem doutrina, os donos das escolas se apóiam nos argumentos repetidos pelos porta-vozes da igreja.

Esses argumentos dos representantes da igreja se pautam no âmbito doutrinário, centrando-se na questão da liberdade de ensino, a partir da qual procura demonstrar a precedência da igreja e da família e o caráter supletivo do Estado em matéria da educação. Enquanto isso, a corrente da escola pública, da qual fazem parte muitos intelectuais, pautou-se em três linhas básicas da educação: a liberal-idealista, onde o “homem é entendido como um ser racional livre e a tarefa da educação consiste em convertê-lo num ser moral, transformando sua animalidade em humanidade” (SAVIANI, 2010:289).

A segunda, liberal-pragmatista,

essa corrente abstém-se de considerar o homem como um valor absoluto. [...] No campo da educação essa concepção tem como um de seus formuladores Jonh Dewey, que teve em Anísio Teixeira o seu principal divulgador no Brasil. Foi também essa corrente que catalisou os movimentos em defesa da escola pública sintetizando seus aspectos principais no manifesto (SAVIANI, 2010, p. 289-290).

E a terceira corrente constitui, segundo Fernandes, “tendência socialista, e tem como seu principal líder o professor Florestan Fernandes, que busca compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando o fator de transformação social provocada” (1960, p. 172-173 *apud* SAVIANI, 2010:292).

De acordo com Saviani (2010), Florestan Fernandes tem papel fundamental no que se refere à divulgação da LDB para as massas e sindicatos operários. É importante ressaltar que o conflito entre defensores da escola particular e os da escola pública mobilizou a opinião pública, sendo assim, várias organizações da sociedade civil entraram em cena:

Em 1960 foi publicada uma coletânea por Roque Spencer Maciel de Barros no âmbito do movimento em defesa da escola pública, contendo 55 textos com colaboração de 12 autores, todos eles professores de reconhecida

competência nos assuntos da educação. Nessa coletânea encontra-se estampado o ‘Manifesto dos educadores, mais uma vez convocados’, redigido por Fernando Azevedo e subscrito por mais 190 dos mais renomados da intelectualidade brasileira da época (SAVIANI, 2010:293).

Os defensores da escola pública entendem como dever do Estado manter e expandir os sistemas de ensino, e a necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados à educação pública. A orientação renovadora deste Manifesto ampliou sua influência no que diz respeito à questão didático-pedagógica a tal ponto que a escola católica não oferecia resistência. Além disso, alguns educadores católicos que se opunham à escola nova se integraram à ela como base em sua proposta de renovação pedagógica, “na medida em que o movimento renovador ia ganhando força e conquistando certa hegemonia, constata-se uma tendência também progressiva, de renovação da pedagogia católica” (SAVIANI, 2010:300).

Em 20 de dezembro de 1961, a Lei de n 4.024, primeira LDB, foi promulgada e entrou em vigor em 1962, esta define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na educação. Conforme postula o art. 1º:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Após a promulgação da LDB em 1961, a primeira providência tomada foi a criação de um Conselho Federal de Educação (CNE), para o qual Anísio Teixeira foi convidado, tendo elaborado, em 1962, o Plano Nacional de Educação (PNE)³ conforme previsto no parágrafo segundo do artigo 92, da LDB.

³ Ensino primário – matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade; e matrícula nas quintas e sextas séries de 70% da população escolar de 12 e 14 anos; Ensino Médio – matrícula de 30% da população escolar de 11, 12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos das últimas séries do ciclo ginasial; e matrícula de 30% da população de 15 a

A LDB elevou para 12% a obrigação mínima dos recursos federais para o ensino, que a Constituição de 1946 havia fixado em 10% e manteve em 20% a obrigação de estados e Distrito Federal (SAVIANI, 2010). Em consequência, para Anísio Teixeira:

Embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação as necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, foi considerada uma vitória a orientação liberal de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei, assim a aspiração dos renovadores que desde a década de 20 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB (SAVIANI, 2010:307).

Na tentativa de organizar o ensino ao novo quadro político (golpe civil-militar de 1964), como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica, o governo readaptou a LDB 4.024/61. Atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, ajustou-se a LDB de 61, sancionando a Lei 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de Lei da Reforma Universitária. A Campanha de Defesa da Escola Pública, que atingiu seu clímax no período de 1960-1961, propiciou condições ideológicas para que o movimento estudantil (UNE) articulasse a situação social e educacional do ensino superior às lutas pela democratização dos graus inferiores do ensino, particularmente o secundário.

Importante notar que os setores do Estado interessados na modernização do ensino superior valeram-se das reivindicações estudantis (tiradas dos vários Congressos da UNE para discutir a questão) para legitimar seus projetos. Dentre algumas das diretrizes traçadas para a reforma universitária estão:

quebra das barreiras entre as faculdades, criação de institutos, autonomia da universidade diante do governo, transformando-a em autarquia ou fundação, organização do regime departamental e do trabalho docente e discente em tempo integral, extinção da cátedra vitalícia, estruturação da carreira do magistério com base em cursos de pós-graduação, em tempo de serviço e em realizações profissionais, remuneração justa para os professores e assistência ao estudante como bolsa de estudo, alimentação, alojamento, trabalho remunerado dentro da universidade, inventivo à pesquisa científica, à pesquisa artística e à meditação filosófica (CUNHA; PRADO, 2007:183).

Para atender as demandas do ensino primário e médio foi necessária uma nova reforma, instituída pela Lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Dessa forma, as disposições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional 4.024/61, relativas ao primário, médio e superior foram revogadas e substituídas pelo disposto nas duas novas leis sancionadas pelo Congresso.

Com a criação de inúmeros decretos e leis para fundamentar a Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, surgiu a necessidade de disseminar a idéia da importância da qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania. Os cursos Primário e Secundário fundiam-se, formando-se assim o Ensino Fundamental de oito anos. A lei extinguiu a distinção entre as escolas técnica e secundária, além da obrigatoriedade de realizar o Curso Fundamental.

O Ensino de Primeiro Grau, ao fazer a integração do Primário e do Ginásio, proporcionou uma gradativa adequação dessas divergências, disposta de acordo com a nova organização curricular que conjecturava a existência de um núcleo comum de formação geral, abarcando Comunicação e Expressão (língua portuguesa), Estudos Sociais (Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil), Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas), e também Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Ensino Religioso, Programas de Saúde, Língua Estrangeira a partir da quinta série, e uma parte diversificada que deveria considerar diversos conteúdos e também integrar a formação especial, na qual as áreas de Artes ou Práticas Industriais, Práticas de Serviços, Prática de Comércio, Práticas Agrícolas e Práticas Integradas do Lar (NAGLE, 1976).

Dessa forma,

O que estava em jogo na política educacional em apreço era uma questão de hegemonia salvaguardada por um Estado militar, onde a função de domínio foi claramente predominante, em virtude da forma de ditadura militar que ele assumiu nessa quadra da nossa história (GERMANO, 1994:167).

Com a aceleração da industrialização do país e a mobilização das massas urbanas após a revolução de 30, o desenvolvimento passou a ser o principal foco, tendo como ideologia o “nacional-desenvolvimentismo”. Essa ideologia contou com um organismo específico que se atribuiu à tarefa de formulá-la, desenvolvê-la, difundi-la e aplicá-la à realidade brasileira, transformando-a. Esse órgão foi o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), originário do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP) criado em 1953.

Anísio Teixeira demonstrava grande preocupação no que se refere à propaganda do ensino, representada por uma vasta produção de artigos como: “Educação e nacionalismo”⁴, “O desafio da educação para o desenvolvimento”⁵, “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras”⁶, “Revolução e educação”⁷ e “Educação comum do homem moderno”⁸. Para os líderes nacionalistas, o sistema educacional deve ser planejado para promover a independência e conferir o prestígio, mantendo o dilema entre preparação geral e preparação de mão de obra altamente qualificada.

Para Anísio Teixeira, o nacionalismo é mais do que a defesa contra os inimigos externos “é um movimento da consciência da nação contra a divisão, o parcelamento dos seus filhos entre favorecidos e desfavorecidos e contra a alienação de sua cultura e de seus gostos” (TEIXEIRA, 1976:320), e o instrumento para atingir esse nível de consciência é exatamente a escola, pois só esta, na medida em que se constituir, de fato, como o lugar do estudo e do conhecimento, tem condições de mostrar o caminho da emancipação nacional: “tal escola não poderá ser a escola privada mas a escola pública, pois só esta poderá vir a inspirar nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil” (TEIXEIRA, 1976:322).

A década de 1960 de modo geral foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. Além das escolas experimentais, que tiveram grande impulso, os colégios de aplicação consolidaram-se nesse período. Nos anos de 1970 e 1971 os ginásios vocacionais se enquadraram no mesmo sistema educacional, ou seja, no mesmo modelo pedagógico que vigorava nas demais escolas públicas estaduais de nível médio. Em 1972 todas as escolas foram enquadradas no regime comum instituído pela Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

Na medida em que se ampliava a mobilização popular, com as ligas camponesas no meio rural, segundo Saviani (2010), lideradas por Francisco Julião, os sindicatos de operários nas cidades, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos de cultura e educação popular, mobilizou-se também a classe empresarial. Dentre as atividades ligadas à educação, o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) organizou

⁴ TEIXEIRA, Anísio. Educação e nacionalismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out./dez. 1960. p. 205-208.

⁵ TEIXEIRA, Anísio. O desafio da educação para o desenvolvimento. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.112, 1962. p.1-3.

⁶ TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79.

⁷ TEIXEIRA, Anísio. Revolução e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.39, n.90, abr./jun. 1963, p.3-7.

⁸ TEIXEIRA, Anísio. A educação comum do homem moderno. **Arte e Educação**. Rio de Janeiro, v.1, n.3, mar. 1971. p. 13.

o Simpósio Sobre a Reforma da Educação e o Fórum “A Educação que nos convém”. O simpósio teve como objetivo discutir as linhas mestras de uma política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social do país.

O texto do “documento básico” que foi organizado a partir do simpósio, considerava que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática, e na sequência, o Ensino Médio teria como objetivos a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, ou seja, mão de obra qualificada. E com relação ao Ensino Superior, eram atribuídas as funções de formar trabalhadores qualificados requeridos pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país. Mas foi no fórum “Educação que nos convém”, organizado pelo IPES em julho de 1968, segundo Saviani (2010), que se explicará mais claramente os aspectos constitutivos da visão pedagógica que prevaleceria na década seguinte.

O fórum contemplou 11 temas, sendo quatro abordando a educação de modo geral, seis tratando “aspectos do ensino superior” e o último definido como “Conferência-síntese”.

De acordo com Saviani,

apesar de algumas diferenças de enfoque entre os conferencistas, pode-se perceber um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas e que se encontra mais fortemente explicitando na conferência-síntese, especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Esse sentido geral é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano, na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista, na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino, no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado, na diversificação do ensino superior, introduzindo cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados, no destaque conferido a utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (2010:345).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 71, pode-se perceber o discurso neoliberal quando no art. 1º: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o olhar em retrospectiva: o ensino de História na História

Neste tópico serão abordados assuntos relacionados ao contexto do ensino de História diante das metas estipuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), fazendo um exercício de retrospectiva do ensino de história a partir da LDB 5.692/7.

Segundo os PCN's (BRASIL, 1997), a proposta de História, para o Ensino Fundamental, foi concebida para proporcionar reflexões e debates sobre a importância dessa área curricular na formação dos estudantes, como referências aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento. O conteúdo dos parâmetros apresenta princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das Histórias do seu cotidiano.

Na historicização do ensino de História, olhando de forma retrospectiva, a primeira lei sobre a instrução nacional data de 1827, com o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, que estabelecia que os professores ensinariam a ler, a escrever, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica, proporcionadas ao compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil.

O texto do decreto revelava que a escola elementar destinava-se a fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população. A História a ser ensinada compreendia História Civil articulada à História Sagrada; enquanto esta utilizava-se da catequese como um instrumento de aprender a moral cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos. Apesar das intenções legislativas, o ensino de História aparecia como disciplina optativa do currículo nos programas das escolas elementares. A constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, A História do Brasil foi introduzida no ensino secundário depois de 1855 e, logo após, foram desenvolvidos programas para as escolas elementares.

Segundo os PCN's (BRASIL, 1997), os programas de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. A ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros, de tal forma que a História culminava com os “grandes eventos” da “Independência” e da “Constituição do Estado Nacional”, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma “grande nação”.

Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzisse a saber repetir as lições recebidas (BRASIL, 1997:15).

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo o país, com ênfase ao estudo de História Geral, onde o Brasil e a América eram tidos como apêndices da civilização ocidental. Ao mesmo tempo refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana de Dewey⁹, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais no currículo escolar, em substituição à História e Geografia, especialmente para o ensino elementar. Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos.

Da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70 foi um período de lutas pela especificidade da História como disciplina e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. Pode-se identificar dois momentos significativos nesse processo: o primeiro ocorreu no contexto da democratização do país com o fim da ditadura Vargas e o segundo durante o governo militar.

Nos anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos. Nas escolas primárias, apesar das propostas de Estudos Sociais,

⁹ As propostas escolanovistas eram: 1 - A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades;

2 - A educação deve ser uma só, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade, antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única, sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais.

3 - A educação deve ser funcional e ativa, e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade da educação;

4 - Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária.

A filosofia de Dewey revela sua relação com o método experimental nas ciências, com as ideias de evolução nas ciências biológicas, bem como sua relação com a reorganização industrial. Dewey passou a interessar-se, pois, pelas mudanças de matéria e método na educação, que esses desenvolvimentos determinavam. E foi nesse espírito que a Escola Nova ingressa no Brasil também. Havia aqui uma burguesia industrial disposta a abraçar o seu ideário (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

prevaleciam os conhecimentos históricos baseados nas festividades cívicas, e nas séries finais preparavam-se os alunos com resumos da História Colonial, imperial e republicana para atender ao programa dos exames de admissão.

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia ocorreu a partir da Lei 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964 (BRASIL, 1997).

Nesse sentido,

[...] ao lado de medidas repressivas, foi instituído, em todos os graus escolares, um ensino propagandístico da “ideologia da Segurança Nacional” e dos feitos da ‘Revolução’ de 1964, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e de legitimação, isso ocorreu com a institucionalização da ‘Educação Moral e Cívica’ e seu prolongamento de ‘Estudos de problemas Brasileiros’, que, segundo estabelece o decreto-lei 869/69, assinado pela Junta Militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias. (GERMANO, 1994:134).

A Reforma Educacional ocorrida em 1971, cujo aparato legal foi a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5.692/71, redesenhou a educação em importantes perspectivas, tais como: tornou-se obrigatória a escolaridade para crianças entre sete e quatorze anos; o Ensino Fundamental passou a ser realizado em oito anos (1ª a 8ª série); foi extinto o exame de admissão; e o Ensino Ginásial ou Colegial passou a ser de três ou quatro anos, de cunho totalmente voltado para o ensino técnico (o Normal, por exemplo).

Dessa forma, a Lei 5.692/71, fixava o objetivo geral da educação da seguinte forma: “Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a função necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Assim, pode-se perceber que um dos principais intuítos da Reforma Educacional era formar “cidadãos” aos moldes do governo vigente e trabalhadores qualificados, já que o Ensino Ginásial tornou-se direcionado para o tecnicismo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades

de atender um público ligado ao presentetismo, voltado para idéias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico. Os métodos tradicionais de ensino passaram a ser questionados com maior ênfase. Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal. Dessa forma, o ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método.

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar. Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da História, produzidos por professores e alunos.

As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, o saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações. Espera-se, segundo os PCN's (BRASIL, 1997), que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente.

Portanto, os educandos deverão ser capazes de:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;

- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997:28).

Os PCN's propõem lidar com a multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais, concomitantemente à elaboração de uma base nacional comum que servisse ao processo educacional.

No próximo capítulo será apresentada a história da Escola Estadual de Uberlândia (antigo Colégio Museu) a fim de relacionar a contextualização abordada aos objetivos propostos.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA E O CURRÍCULO: O COLÉGIO MODELO, O ENSINO DE HISTÓRIA E O PROJETO PARA A EDUCAÇÃO (1970)

2.1 O Colégio Museu e sua história

O objeto deste estudo é fazer uma análise crítica investigativa sobre o ensino de História na década de 1970, na cidade de Uberlândia, no Colégio popularmente chamado de “Museu”. A ideia é confrontar a legislação, em especial a Reforma Educacional ocorrida em 1971, cujo aparato legal foi a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5.692/71, com o currículo e a prática pedagógica, na disciplina de história. A escolha pelo Colégio Museu deu-se a partir da sua popularidade e importância no cenário político e social naquele contexto, por onde passaram nomes importantes como o ex-prefeito de Uberlândia, Virgílio Galassi; o ex-deputado federal, Homero Santos; o cantor, ator e ex-deputado federal, Moacir Franco; o empresário, dono do Grupo Algar, Luiz Alberto Garcia, entre outros. Na época o “Museu” tinha em seu quadro de funcionários da época cerca de 50 pessoas e aproximadamente 900 alunos. Era um colégio tido como tradicional devido ao público que atendia e a qualidade do ensino, tanto pelo corpo docente quanto pelo projeto pedagógico, segundo informações de ex-professoras.

De acordo com Marc Ferro (1983:11), “controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias”. Analisar as práticas pedagógicas dos professores de História do Colégio Museu, propõe realizar um controle, num determinado recorte de tempo e espaço, sobre o conteúdo pedagógico trabalhado em sala de aula e a confrontá-lo com a norma, o currículo, os diários de classe e a Proposta Curricular da LDB de 1971, cujas exigências ao trabalho docente são os alvos de análise deste trabalho.

Objetiva-se entender como era feito o planejamento de aula dos professores de História a partir do que preconiza a LDB/71. Para isso, foram analisados alguns diários de classe de alguns professores de História que passaram pelo Colégio, assim como entrevistas com uma ex-professora e uma ex-aluna, do período analisado neste trabalho. A ideia não é reconstruir, a partir desses diários de classe e dessas entrevistas, toda sistemática de trabalho em sala de aula, mas acima de tudo, entender qual era o projeto oficial que estava em jogo para o ensino de História naquela ocasião.

Importa-se então, conforme Le Goff:

[...] não apenas é impossível para um historiador ressuscitar integralmente o passado, como não é esse o seu objetivo. A história, mesmo que recorra a uma escrita, à narrativa, a retratos, permanece um esforço de explicação. Mergulhar no passado como está implicado na ideia de ressurreição integral é uma empresa que não apenas é vã e ilusória, como anticientífica. Temos que tentar reencontrar o sabor do passado, a vida, os sentimentos, as mentalidades de homens e mulheres, mas em sistemas de exposições e interpretações de historiadores do presente (1998:103).

Por isso, o intuito deste capítulo é contextualizar e historicizar o currículo e a disciplina de história do Colégio Museu de Uberlândia, na década de 1970, a fim de que a perspectiva histórica permita expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional, revelando os aspectos contingentes dos currículos e das disciplinas que o compõem. A história do currículo e das disciplinas nos ajuda a ver o conhecimento corporificado não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças, fruto de dinâmicas sociais que o moldam e o fabricam. Segundo Gatti (2001:12), “[...] é de se buscar uma aproximação do cotidiano escolar, suas práticas, representações e apropriações tentando encontrar possíveis interpretações sobre a história das instituições a ser investigada”. Assim, o histórico do colégio Museu mostra como era estabelecido um espaço escolar.

De acordo com o Dossiê de Tombamento da Escola Estadual de Uberlândia, feito em abril de 2005, a história da Escola Estadual de Uberlândia teve início em 1912, com a instalação do Ginásio de Uberabinha, instituição particular sob a direção de Antônio Luiz da Silveira, que funcionava em condições estruturais precárias e em local inadequado para a execução de aulas.

Segundo o Dossiê (2005), algumas pessoas influentes politicamente de Uberlândia, tais como Arlindo Teixeira, Tito Teixeira, José Nonato Ribeiro, Antônio Rezende, Custódio Pereira, Carmo Gifone e Clarimundo Carneiro uniram-se para criar a Sociedade Progresso de Uberabinha, com objetivo de construir um prédio novo para a escola.

A obra foi realizada pelo construtor Hermenegildo Ribas, entre 1818 e 1921; não há confirmação se a autoria do projeto é sua. O prédio do Colégio Museu pode ser considerado o melhor exemplar da arquitetura institucional eclética, com forte presença do estilo neoclássico. Sua fachada é marcada pela presença da porta central com verga de arco pleno encimada por duas janelas no nível do segundo pavimento, também com verga em arco-pleno, que se abrem para um pequeno balcão. De cada lado das aberturas centrais, há seis janelas, de vergas de arco abatido, distribuídas em dois panos marcados por pilastras, no centro,

apresenta-se um frontão de perfil recortado, tendo na parte superior a Estrela da República e, abaixo, o ano de inauguração do prédio (1921).

Sua planta organiza-se em um volume horizontal que constitui a fachada frontal e três pavilhões iguais, dispostos paralelamente, que se articulam em posição ortogonal ao volume frontal, formando um “E” deitado. Sua construção emprega estrutura de tijolos maciços e alicerces de pedra (GUILHERME, 2010).

O colégio funcionou até 1929 em regime particular; nessa data o prédio foi doado ao Estado de Minas Gerais, sem ônus para o governo estadual, para a instalação do Ginásio Mineiro de Uberabinha, criado pelo decreto estadual nº 8.958, em 03 de janeiro de 1929. O Ginásio Mineiro de Uberabinha oferecia internato para 120 alunos além dos externos. A instalação aconteceu em 30 de março de 1930. Ainda neste ano, durante a Revolução Constitucionalista, o prédio foi transformado em quartel general das Forças Revolucionárias do Triângulo Mineiro (DOSSIÊ DE TOMBAMENTO DA ESCOLA ESTADUAL DE UBERLÂNDIA, 2005).

De acordo com o documento, somente em 1944 que a escola passou a ter o nome: Colégio Estadual de Uberlândia, e em 1973, depois de uma grande reforma estrutural, recebeu o nome atual, Escola Estadual de Uberlândia. Seu primeiro diretor, no regime estadual, foi Mário Guimarães Porto, seguido por Luiz da Rocha e Silva, Aniceto Maccheroni e João Siqueira, Osvaldo Vieira Gonçalves (Prof. Vadico), Saint-Clair Netto, Celso Correa dos Santos, Gláucia Santos Monteiro, Sâmia Mameri Ferreira, Arlete Lopes Buiatti, Dilma de Paula Sagatto e Yolanda de Leva Bernardes (atualmente).

Segundo Machado e Gatti Júnior,

Com o prédio construído em uma região central da cidade em 1929, foram contratados o secretário Alírio França e professores tais como os remanescentes Dr. Luiz Rocha e Silva e Guenther Brune. Foi encerrada em abril a primeira matrícula, contendo 82 alunos, compreendendo 17 meninas. As matrículas posteriores permaneceram mais ou menos estáveis até o ano de 1937 possuindo em média 200 alunos. Nessa época existia um internato que desapareceu no decorrer de quatro anos por decréscimo de candidatos. Pode-se notar um declínio impressionante até 1940. No dia 1º de junho de 1940 o professor Osvaldo Vieira Gonçalves assumiu a reitoria do Colégio. E em 1941 foi criado como anexo o Curso de Admissão e como consequência as matrículas atingiram o número de 238 alunos, alcançando no ano corrente, o número de 977, sendo 590 do sexo masculino (2002:35).

Nessa época, o curso Ginásial foi restringido a quatro anos (1944), nos moldes da reforma do ensino secundário e criou-se o Curso Colegial, com mais três anos oferecidos; este

último funcionando também à noite em 1950. O Curso Ginásial só começou a funcionar à noite também neste ano. Esses cursos noturnos beneficiaram os jovens maiores de 14 anos que exerciam outras atividades durante o dia (MACHADO; GATTI JUNIOR, 2002).

De acordo com Silva (1957 *apud* MACHADO; GATTI JUNIOR, 2002), a diretoria escolar vigente da década de 50, chefiada por Osvaldo Vieira Gonçalves (1939-1968) realizou várias benfeitorias para o Colégio que auxiliou no oferecimento de mais vagas:

[...] pôs em ordem o arquivo do Colégio; instalou o Cinema Escolar, pagando uma taxa módica anual; construiu um galpão espaçoso com palco suficiente; fez o campo de bola ao cesto, devidamente iluminado para jogos noturnos; instalou, nas partes complementares, mais três salas de aulas; calçou os dois pátios; conseguiu do governo limpeza e reparos gerais no prédio; criou a cooperativa Escolar, para venda de material aos estudantes da casa; foi favorecida também pelos poderes públicos estaduais com a resolução de ficarem à sua disposição, na própria secretaria, as taxas anuais pagas pelos matriculados (1957, p. 5 *apud* MACHADO; GATTI JUNIOR, 2002).

Em 1973, o edifício passou por uma reforma geral quando o assoalho de madeira foi retirado e substituído por cerâmica, a escada de acesso do primeiro ao segundo pavimento, de madeira, foi substituída por outra, de concreto. Em 1980 foram feitas várias intervenções: pintura geral, colocação de guarda-corpo de metal na escada interna, grades de proteção na portaria, o patamar de acesso à porta lateral esquerda do prédio foi fechado com alvenaria para instalação de uma copiadora, alteração nos usos de salas, colocação de grades nas janelas da fachada frontal do primeiro pavimento.

Em 1992 o prédio foi novamente pintado. No terreno dos fundos, foram construídos vários anexos ao longo dos anos: cozinha, depósito, casa do zelador, marcenaria, uma quadra poliesportiva coberta com estrutura metálica (1974) e salas para laboratórios (1981). A fachada ainda conserva todos os elementos decorativos originais.

Em 2006 o prédio passou por uma reforma geral. Nesta ocasião, os profissionais responsáveis tiveram a sensibilidade de fazer as intervenções respeitando a originalidade da construção original, conforme regras do IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Durante as obras foram encontradas pinturas no roda teto da entrada principal, porém, como não estava previsto trabalho de restauro, as pinturas ficaram aparentes para uma posterior intervenção (GUILHERME, 2010).

A Escola Estadual de Uberlândia marcou a memória de muitos dos que ali passaram, tanto pela equipe dos professores quanto dos alunos das diversas posições sociais em que se encontram hoje em dia. Até a vinda da Universidade para Uberlândia, o corpo docente do

Colégio Estadual contava com professores que geralmente eram profissionais liberais, isto é, advogados que lecionavam as disciplinas de Português e História; engenheiros, como Luís Rocha e Silva, que lecionavam matemática; médicos; dentistas; e também havia alguns professores com o curso de Magistério. Portadores de uma cultura geral vasta, os professores contribuíram em muito com a formação intelectual dos alunos que ao terminarem o Ginásio logo passavam pelo vestibular e ingressavam num curso superior da universidade (MACHADO; GATTI JUNIOR, 2002).

As datas cívicas eram todas comemoradas pela comunidade escolar e as festas que a instituição organizava, como os bailes, festas juninas e desfiles, contavam com a participação dos familiares dos alunos, segundo informação de uma ex-aluna. Devido a isso, entende-se que as datas cívicas estabelecidas pelo governo militar eram destacadas de acordo com o seu interesse, para que tal consciência histórica fosse pautada nas demandas de dominação política do Estado na época. Com isso, o reconhecimento do passado, segundo Rüsen (2001), é a forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida prática, tornando esse processo uma peça chave para explicar contextos sociais, políticos e econômicos dos dias atuais. Dessa maneira, “se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001:57).

Além disso, no Museu, o regime disciplinar também era tradição, pois sempre foi considerado muito rígido. O acompanhamento dos alunos era feito de perto, por isso aquele que faltasse muito às aulas era investigado e a direção da escola entrava em contato com os pais dos faltosos. As salas de aula eram mistas, mas na entrada dos alunos na escola e no recreio haviam locais separados. Os inspetores de aluno controlavam a disciplina nesses horários e nas salas de aula caso houvesse a falta de um professor (GATTI; INÁCIO FILHO, 2010).

Hoje em dia os ex-alunos do Museu criaram uma associação para homenagear a escola e seu histórico: o ASES, Associação de Ex-Alunos da Escola Estadual de Uberlândia. Percebe-se, desse modo, a importância do trabalho desenvolvido por seus professores e como eram valorizados (GATTI; INÁCIO FILHO, 2010). Esse reconhecimento do trabalho dos professores é visto por Bittencourt como algo extremamente positivo:

[...] que o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa-

para professores e alunos- e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com documento (2004:121).

Nesse sentido, a História, como disciplina escolar, também é histórica, ou seja, também ela, como campo de conhecimento, passa por transformações que a tornam criação do seu próprio tempo. Por isso, no próximo tópico o ensino de História será tratado a partir da criação da LDB/71, contemplando as consequências na formação e atuação dos professores desta disciplina em sala de aula.

2.2 Ensino de História a partir da criação da LDB/71

A respeito da LDB 5.692/71, o que deve ser ressaltado sobre o ensino de História, de acordo com Selva Fonseca, que este recebeu total atenção para que não voltasse sua contextualização ao fomento de críticas em torno da política vigente:

[...] constituiu-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no Ensino de História. Num primeiro momento elas se processavam em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado [...] (FONSECA, 1993, p. 25).

Na época, as licenciaturas curtas formariam profissionais da educação menos qualificados, pois seriam formados “a toque de caixa” para poderem suprir a necessidade de mão de obra, tornando-se desta forma, meros proletários da educação, pois não teriam a formação necessária para serem autônomos frente às imposições governamentais. Sobre essa proletarização do trabalho docente, para Silva (2013), sob o enfoque da educação, o que está em jogo não é só a tentativa de articular o ensino à lógica do mercado, ou seja, a profissionalização, mas a luta em torno do significado, do real motivo que as estratégias de controle impõem ao meio escolar.

Visto ser o professor supostamente o detentor do saber, seria necessário criar cursos de licenciatura curta através da Lei 5.692/71 que possibilitassem preparar de maneira rápida e sem contextualização especializada o docente da disciplina intitulada “Estudos Sociais”, conforme Marilena S. Chauí critica: “Esta e suas sucessivas portarias regulamentam a

implantação de Estudos Sociais e da licenciatura curta para formar professores polivalentes em ciências humanas no irrisório prazo de um ano e meio” (1978:148).

Além disso, Bruce, Falcão e Didier ressaltam que a partir da LDB de 1971:

Sob essa perspectiva, a narrativa histórica no âmbito escolar, além de ser responsável por aligeirar e fragmentar os estudos históricos na escola, reiterou o modelo memorístico, fundado na fixação de fatos e nomes que se articulavam em sentidos laudatórios, pronunciando um efetivo ufanismo à pátria. Muitos de nossos adultos ainda hoje carregam na memória a experiência dos questionários, que exigiam a reprodução fiel de informações propostas pelos livros didáticos, e a repetição de textos copiados pelo professor no quadro (2006: 200-201).

Essa “imposição” do saber polivalente na área de Estudos Sociais, juntamente com o curto período de formação do profissional em educação e, conseqüentemente, a baixa aquisição de conhecimentos, seriam os responsáveis pela falta de um espírito crítico nos futuros educadores que, por falta de subsídios (conhecimento), também formariam “cidadãos” acríticos, sem capacidade de contestar ou protestar contra o que achavam que não é direito, caminhando, dessa forma, para a formação da “geração do deixa para lá”, já que não há a consciência de luta comum para algo melhor ou a “consciência” de que nada que se faça faria a diferença para melhorar as coisas. Portanto, a LDB/71 marcou o ensino de História representando uma forma limitada da atuação do professor deixando-o à mercê de uma proposta de aplicação do saber sem ter que ensinar realmente os alunos de maneira crítica. A mediação – princípio básico do trabalho docente - foi relegada ao esquecimento, pois o que importava era a exposição do conhecimento para que os estudantes pudessem “decorar” textos e não terem que entender o seu conteúdo.

Esse modelo de ensino de História ficou conhecido como tradicional/positivista e baseava-se numa concepção causal, linear e evolutiva de tempo. Essa perspectiva de ensino tinha relação com uma história de eventos, e se preocupava em descrever fatos organizados em seqüência cronológica, dispensando interpretações que ameaçassem as pretensas objetividade e imparcialidade do conhecimento histórico.

A história científica de inspiração positivista só seria alcançada por meio do que se acreditava ser a neutralidade do historiador ante o real analisado, obtendo, assim, um reflexo “fiel” dos fatos do passado no que se refere ao que está escrito nos livros pedagógicos. Assim, a famosa frase de Ranke de que era preciso contar os fatos como de fato eles aconteceram se postava como assertiva a ser seguida para uma garantia de objetividade, sinônimo, para os positivistas, de verdade histórica.

Nessa linha historiográfica, predominante até o início do século XX, os fatos considerados importantes de serem narrados na construção da história eram os eventos políticos, administrativos e religiosos que estavam relacionados aos centros de poder das nações. A narrativa histórica parecia querer erigir um sujeito absoluto, personificado pelos estados nacionais e, nesse sentido, o trabalho do historiador seria o de reconstituir detalhadamente o passado por meio de uma descrição que não problematizasse os fatos, mas os fizessem falar por si mesmos.

Sendo assim dentro desse contexto de forte controle autoritário sobre a educação, algumas disciplinas tiveram especial controle do regime militar, como a História. Seu controle se deu devido ao: “ensino de História poder mostrar ao homem que ele é capaz de mudar a sua própria história, mesmo que não seja um herói. Aí ele é levado a pensar sobre si mesmo e sobre as injustiças que o cercam” (LAGÔA, 1991:15).

Como a formação crítica não era o objetivo do governo em relação à formação do profissional de História a sua capacitação, através de uma formação plena, a licenciatura curta em Estudos Sociais veio a atender plenamente esse objetivo, pois segundo Déa Fenelón, em texto citado por Selva G. Fonseca,

o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (1993:28).

A LDB/71 em seu artigo 87 que revogou o artigo 92 da Lei 4.024/61, que dizia “[...] a união aplicará anualmente na manutenção e desenvolvimento do ensino 12%, no mínimo, de sua receita de impostos e os estados, Distrito Federal e os municípios, 20% no mínimo” (BRASIL, 1971), acabou por expressar as estratégias em prol de uma ideologia desenvolvimentista com acento privatizante na Educação e compulsoriamente profissionalizante, o que gerou a proletarização docente. Neste sentido, as escolas particulares tiveram mais êxito na medida em que possuíam recursos para fazer cumprir esse dispositivo da lei. Quanto às escolas públicas, devido à omissão por parte do Estado em repassar recursos, não tiveram condições de realizar o projeto de profissionalização.

A implantação de Estudos Sociais em substituição às disciplinas de História e Geografia teve como um de seus objetivos despertar o civismo nos educandos, uma vez que seus conteúdos dariam prioridade principalmente aos “fatos históricos e heróis” brasileiros.

De acordo com Helenice Ciampi e Conceição Cabrini, o processo para instituir definitivamente Estudos Sociais e extinguir História e Geografia dos currículos escolares deu-se quando foi feita a proposta de extinção da graduação a nível superior em História e Geografia, segundo a qual as duas graduações seriam reduzidas a “meras habilitações no interior da licenciatura plena em Estudos Sociais” (CIAMPI; CABRINI, 2007:16).

2.3 A reforma curricular e seu projeto de Educação

Com a reforma implantada pela Lei 5.692/71 o controle e a preparação de conteúdos passam a ser exclusividade do Governo Federal que monopolizava o ensino em todas as áreas do conhecimento através da imposição e da determinação dos programas com as matérias a serem ministradas através de livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala, segundo nos esclarece Fonseca (1993).

Além desse controle sobre a formação do profissional na área educacional, uma outra forma de domínio foi o programa curricular imposto ao ensino de História extremamente rígido quanto ao quê e como ensinar, impedindo uma análise crítica dos fatos pois,

O programa curricular imposto durante o Regime Militar, com a Reforma do Ensino de 1971, impunha um Ensino diretivo, acrítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente políticos e militares, com destaque para os ‘grandes nomes’, os espíritos positivos que conduzem a História (LIMA e FONSECA, 2007: 55).

Uma vez que em Estudos Sociais o saber foi fragmentado, não poderia proporcionar uma boa base do conhecimento ao profissional em educação. Isso acabou refletindo no ensino de primeiro e segundo graus, pois segundo Nadai,

A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder (1993:157).

A História passou a servir como justificadora do sistema governamental vigente, pois teria a sua estrutura de ensino toda voltada para atender as bases ideológicas dos militares, obtendo respostas isoladas e totalmente descontextualizadas, impedindo uma reflexão mais

crítica, visto que o homem comum não era visto como um ser participante da construção da história a qual estava inserido,

[...] Essa concepção de História, baseada nos princípios das ‘leis científicas e racionais’ que regem a sociedade, exclui a ação histórica das diferentes classes que nela atuam, as experiências e os projetos diferenciados, tornando sujeitos históricos aqueles que invariavelmente e “naturalmente” conduzem os destinos da nação e da comunidade. Ao mesmo tempo, legitimam os condutores do momento e realizam um simulacro da participação de todos pela lógica da identidade (FONSECA, 1993: 68-69).

Essa ideologia foi retratada pelos livros didáticos da época e pelas propostas da LDB/71, já que o ensino de História deveria somente apresentar fatos de interesse do Estado e da construção de uma determinada história para o país, passando ao largo da análise de contextos sociológicos de grupos sociais inseridos nesses momentos históricos.

Apesar dessa aparente conformidade dos educadores em História com a situação, houve algumas resistências em relação à implantação do curso de Estudos Sociais no terceiro grau, como foi o caso, em 1976, quando a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) através de Seu Conselho de Graduação recusou-se a implantá-la em seu currículo. Com isso opôs-se frontalmente as determinações do MEC, em julho de 1976, externado no:

Congresso Anual da SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência foi feito um manifesto oficial contra às licenciaturas em Educação Geral e solicitou o fim de Estudos Sociais no primeiro e segundo grau e licenciatura curta ou plena em Estudos e a participação das instituições universitárias, científicas e profissionais no processo de elaboração das políticas nacionais (FENELON, 1984:18).

Essa reação da UFMG, abriu precedentes para que outros setores da sociedade e outras instituições de ensino superior passassem a exigir o fim das licenciaturas curtas e a extinção de Estudos Sociais. Selva Fonseca observa que:

Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem (1993:86).

Nesse processo de reformulação do currículo de História, em estados como Minas Gerais e São Paulo os professores foram sujeitos participantes do processo, porém sem tempo hábil para discussões e reflexões a respeito das mudanças e novos contextos do ensino, o que

demonstra um sistema viciado aos moldes da ditadura. A universidade, espaço onde se “produz” o profissional em História tem estreita relação com o ensino de História como aponta Fonseca:

O primeiro dá-se pela tarefa da universidade como centro de formação de professores de História para o 1º e 2º graus. O segundo vínculo é pelo papel da universidade como produtora e divulgadora de conhecimento histórico. Entretanto, as relações estabelecidas por estes dois espaços de produção e reprodução do saber – Universidade e Escola Fundamental - variam de acordo com as concepções teórico metodológicas e, sobretudo, políticas das forças atuantes em cada época (1993:118-119).

No tocante a essa relação universidade e escola fundamental, coube à primeira a elaboração de todo saber didático uma vez que era de responsabilidade do professor universitário a elaboração do currículo que seria utilizado nas séries de 1º e 2º graus. Nasceu dessa relação, uma verdadeira ditadura acadêmica, já que para “facilitar” o trabalho dos docentes do Ensino Fundamental e Médio, os professores universitários que elaboravam o currículo, passaram também a criar livros didáticos que estavam de acordo com a LDB/71, tirando o poder de decisão quanto à produção curricular e ao conteúdo a ser estudado em sala pelos professores que não fizessem parte da academia, ou seja, estes foram reduzidos a meros reprodutores do saber feito pela universidade.

As conseqüências dessa separação universidade-escola fundamental e médio, fez-se sentir nas palavras de Fonseca da seguinte forma:

Os problemas do ensino de história no 1º e 2º graus eram também problemas das universidades. [...] uma vez que nelas se formaram os professores, delas saíram os ‘melhores livros didáticos’, os guias curriculares e os cursos de atualização. Entretanto, a academia não assume estes problemas e, pretendendo-se separar do social, culpa os outros pela ‘feiúra’, pela ‘ideologização’ e pelo baixo nível do ensino de 1º grau. A função básica de ensino-pesquisa e extensão permanecia circunscrita nos próprios limites da universidade (1993:88).

No entanto, a aprendizagem é um processo de aquisição pelo sujeito dos conhecimentos e práticas historicamente construídos e do patrimônio cultural criado histórico e socialmente, pelas gerações anteriores. O desenvolvimento de cada sujeito é resultado das suas aprendizagens e das relações vividas no decorrer de sua existência. Aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos visando a internalização de signos culturais pelo

indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento de toda uma sociedade, além do próprio sujeito (SOUZA, 2006).

Assim,

Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sócio-cultural como ser ativo (LIBÂNEO, 2004:6).

Com esta compreensão a educação escolar, para cumprir o seu papel, deve ser composta de ações intencionais, de ações de mediação cultural e prática intencional do trabalho do professor. O princípio funcional da escola é a atividade de aprendizagem. As ações educacionais devem desenvolver no indivíduo capacidades para transformação e redefinição de seus objetivos de acordo com suas necessidades. Considerar o entorno sócio-cultural do educando é fundamental para que a ação de intervenção e mediação do docente possa permitir a continuidade do desenvolvimento do aluno.

Foi justamente esse despreparo que abriu espaço para que alguns responsáveis pela elaboração dos Planos Curriculares se tornassem os maiores vendedores de livros didáticos da época, uma vez que esquematizavam todo o conhecimento a ser trabalhado dentro das páginas dos seus livros, proporcionando ao ‘professor reprodutor’ uma melhor condição de trabalho. Podemos destacar como um dos livros didáticos mais utilizados da época os livros da professora Elza Nadai e Joana Neves (MARTINS, 2007:41).

Para Vygotsky (1996), a aprendizagem humana é caracterizada como resultado de um processo sócio-histórico de agregação de conhecimentos através das relações sociais. Ressalta-se que a compreensão do desenvolvimento humano está na mediação do conhecimento, feita por meio de um agente externo (professor), o indivíduo como ponte suas relações de forma construtivista, gerando a linguagem como um sistema simbólico de organizações de conceitos culturais, formando, assim, estruturas mentais complexas que caracterizam a realidade do indivíduo:

A aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma conexão organizada da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na

criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1977:47).

Nesse contexto, o processo de mediação faz parte do sistema de humanização na infância onde o docente procura atender as demandas educacionais em sala de aula de crianças das mais variadas personalidades e diferentes culturas, provocando a necessidade de interferência para alcançar os desafios do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho do professor é de mediação intencional, de acordo com Souza (2006), e tem por objetivo fomentar no aluno o desenvolvimento das suas máximas possibilidades e aptidões, e na aquisição de conhecimentos elaborados historicamente.

Entendida como sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o educando, muitas vezes, a mediação é um conceito importante, pois valorizou o professor e superou a visão advinda da concepção de aprendizagem espontânea, na qual os alunos deveriam construir seu próprio conhecimento e ao educador cabia apenas acompanhar o processo. Nesse contexto, a afirmação do papel do professor como mediador no processo de aprendizagem do educando é fundamental para que seja resgatado o seu valor social como profissional, que para Sforzi:

[...] é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. O entendimento dos conceitos de objetivação e apropriação dos mediadores culturais é fundamental para a compreensão da importância da atividade mediada como condição para o desenvolvimento humano (2004:2).

Por isso, a mediação tem uma finalidade específica dentro do contexto de ensino-aprendizagem e isso é evidente para todas as pessoas envolvidas nessa atividade. Além disso, o currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente quantificados. Nesse entendimento, as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado fundamental a partir de descrições sobre o tipo de sociedade, uma questão de identidade.

CAPÍTULO 3

SOBRE AS FONTES, A ORALIDADE E A RELAÇÃO COM A PESQUISA

3.1 História oral das fontes da pesquisa

No contexto atual deste estudo foi considerado como fundamental conhecer a importância de trabalhos relacionados à oralidade, já que é o elemento essencial para a caracterização e consolidação da história oral. A história oral está presente na vida das pessoas e é fundamental para auxiliar a contextualizar os relatos das duas fontes da pesquisa. Thompson (1992) enumera diversos exemplos de história oral as quais caracterizam as comunidades, os indivíduos e demonstra como a história oral é utilizada para transmitir suas concepções e comportamentos.

A história valoriza a memória do homem. No momento da entrevista, o pesquisador/entrevistador deve estar atento às repostas, pois as lembranças não são cronológicas, elas vão e vem, por isso a memória é essencial para a realização de uma entrevista, para o desenvolvimento de uma pesquisa que tenha como método de abordagem a história oral, tal como ressalta Delgado, “finalmente, recorre à memória como fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida” (2006:16).

Nesse entendimento, torna-se fundamental estudar sobre a memória, lembrando-se que para conceber o problema da recordação e da localização das lembranças é importante tomar como ponto de referência os contextos sociais reais que serviriam de baliza para reconstrução da memória, no caso deste trabalho, o assunto de referência é sobre o ensino de história no colégio Museu, na década de 70, em pleno contexto político ditatorial.

Para Halbwachs (2006), os indivíduos têm dois tipos de memórias: a individual e a coletiva. A primeira está interligada à memória coletiva, já que em sua maioria, a memória individual, foi vivenciada em um grupo o qual pode auxiliar na reconstrução da recordação. Porém, para que a memória se aproveite dos testemunhos dos outros é preciso que os relatos não tenham deixado de concordar com os pontos de contato das lembranças.

Assim, pode-se afirmar que a memória individual não é intrínseca (interna) à memória coletiva. A memória individual é a lembrança dos sentimentos no momento da cena, dessa forma, todos podem lembrar-se da cena, porém somente quem vivenciou irá dizer o que sentiu naquele momento, contudo para rememorar a emoção muitas das vezes é necessário

que alguém do grupo fale, lembre a cena para que o sentimento retorne. Com isso, a memória individual é um ponto de vista da memória coletiva.

Assim, na base de qualquer lembrança haveria o chamamento a um estado de consciência puramente individual que chamamos de intuição sensível – para distingui-lo das percepções em que entram alguns elementos do pensamento social (HALBWACHS, 2006:42).

As lembranças estão sempre ligadas a uma base social, misturadas à imagens, pensamentos ligados a outras pessoas e aos grupos que as rodeiam, por isso não é fácil de recordar da primeira infância, porque as impressões não se ligam a nenhuma base social. Sendo assim, a memória não se apoia na história aprendida, mas sim na história vivida. Em consequência, a lembrança corresponde a um acontecimento distante no tempo, “é o que Bergson chama de reconhecimento em imagem, ou a sensação do *déjà vu*” (HALBWACHS, 2006:55).

Assim:

Quando dizemos que a recordação de certas lembranças não depende da nossa vontade, é porque a nossa vontade não é forte o suficiente. A lembrança está ali, fora de nós, talvez dispersa entre muitos ambientes. Se a reconhecemos são as forças que a fizeram reaparecer e com as quais sempre mantivemos contato (HALBWACHS, 2006:59).

Nesse sentido, pode-se recorrer às lembranças de outros e se transportar a referências externas determinadas pela sociedade. Assim é fundamental, para o funcionamento da memória individual, a utilização de instrumentos tomados do ambiente, já que a memória está interligada ao grupo social ao qual pertencemos. A memória está ligada ao tempo e espaço do grupo social.

Assim, não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem umas às outras, nada permanece em nosso espírito e não compreenderíamos que seja possível retomar o passado se ele não estivesse conservado no ambiente material que nos circunda (HALBWACHS, 2006:170).

Nesse entendimento, como afirma Rousso, “a memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado”, (1998:94). Devido às lembranças sempre estarem interligadas à memória do grupo, o passado nunca é individual, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Diante destas

colocações, verifica-se que a recordação é instrumento de suma importância para se desvelar o ensino de história na década de 70, no Museu, e entender um pouco mais sobre as referências sociais nas quais essas lembranças estão ancoradas.

As representações das participantes da pesquisa estão dispostas nas entrevistas realizadas com as mesmas. Os depoimentos revelaram como foi o processo de ensino da disciplina de história em plena época da ditadura militar. Essas narrativas trazem as marcas do coletivo social que envolve as narradoras, sendo assim todo relato está impregnado de vivências sociais o que leva a melhor compreender a educação de história no período estudado. Já que,

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a construção sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica (NORA, 1981:).

As entrevistas trouxeram grandes contribuições à pesquisa na medida em que revelou fatos pessoais que, em sua maioria, não foram documentados. O historiador deve estar atento às fontes documentais (cartas, jornais, relatórios etc.) e questionar para quem foi escrito, por quem, por quê, pois a história escrita pode ter sido adulterada. Pois como afirma Le Goff:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento¹⁰ permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (1998:545).

De acordo com Thompson (1992), a história oral tem um valor extraordinário, por isso não deve ser reduzida a um mero documento a mais, já que toda história depende basicamente de sua finalidade social. Assim, os fatos coletivos ficam mais evidentes com a

¹⁰ “O monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos” (LE GOFF, 1998, p. 535).

história oral, pois através dela podemos cruzar os depoimentos de várias pessoas de diversas camadas sociais envolvidas nos fatos, bem como cruzar estes depoimentos com a história documental. É a partir do início do século XX que os relatos orais vão gradativamente assumindo o patamar de fontes, contando com a contribuição das concepções advindas da Nova História.

Segundo Thompson (1992), muitas vezes, quando uma pessoa é entrevistada sente-se de tal modo importante que é capaz de despertar forças em seu ser e a recuperação de lembranças acabam promovendo sentimentos que renovam suas vidas. A história oral é uma das formas de valorizar quem viveu em determinados contextos e podem nos relatar detalhes que provavelmente nunca seriam escritos nos documentos “oficiais”.

O autor expõe que há erros em entender que apenas o que está escrito é verdade; pois toda história depende basicamente de sua finalidade social e os fatos coletivos ficam mais evidentes com a história oral. Através dela, pode-se cruzar depoimentos de várias pessoas de diversas camadas sociais envolvidas nestes fatos e preencher lacunas existentes. Sendo assim, a escolha das fontes também é uma seleção que o pesquisador faz e, desta forma, as entrevistas são transcritas e aprovadas pelos seus autores.

A história oral é concebida como um método e, nesta condição, as entrevistas são consideradas como fundamento da investigação. Como um instrumento que recorre à vida das pessoas, a história oral oferece recursos para que o objetivo de uma dada pesquisa possa ser alcançado, envolvendo um conjunto de procedimentos que se iniciam na seleção das pessoas a serem ouvidas e segue-se com a elaboração das perguntas a serem feitas, realização de entrevistas, transcrição dos depoimentos e, por último, a sua análise de acordo com o objetivo do estudo.

Portanto, a história oral tem a função de registrar as experiências das pessoas, pois é uma recordação que se constrói em torno das pessoas, de modo que o pesquisador e colaborador constroem sabedoria ao ouvir/narrar as histórias. Nesse sentido, a história oral é temática ao atentar-se com assuntos específicos, busca na versão do narrador/entrevistado, rememorar sua vivência, possibilitando analisar as experiências e trajetórias. As narrativas coletadas não são consideradas dados complementares de outras fontes de informação, mas possuem valores próprios, são fontes fidedignas de testemunhos subjetivos, falados.

Para realização das entrevistas foi realizada uma conversa com as entrevistadas – antes de gravar - para que elas se sentissem mais à vontade. O dia, o local e o horário também foram importantes, pois as entrevistadas tinham que estar bem, querer ser entrevistadas, ter tempo para poder lembrar de detalhes que, na pressa, podem ser ignorados. Pensando nisto, as

narrativas aconteceram na data mais apropriada para a coleta de depoimentos sem a preocupação inconveniente do tempo. Além disso, houve um respeito mútuo (entrevistador/entrevistado) e um cuidado com a quantidade de perguntas, lembrando sempre que existe diferença entre entrevistas realizadas com jovens e idosos. Esta discrepância deve ser minimizada através da paciência, já que a pessoa mais velha está interessada em passar para frente (divulgar) toda sua experiência não documentada, de maneira que ela quer servir de exemplo. Dessa forma, foi possível identificar nas narrativas das fontes suas percepções e entendimentos sobre o ensino de história da década de 70, no colégio Museu.

3.2 Entrevistas: a construção de histórias

Entrevistada I

1 – Gostaria de saber qual a sua formação, quando estudou no Museu e quais foram as séries que cursou lá? Angela, sou formada em pedagogia, estudei no museu em 1974-1975 e cursei o 1º Colegial, cursei e fui reprovada.

2 – As aulas de história daquele tempo se referiam ao governo de que forma? Tinham um teor mais crítico, reflexivo ou era feita uma abordagem propagandística?

Era mais propagandística. Não falava mal do governo em hora nenhuma, não tinha nenhuma crítica, nenhuma reflexão, a gente via sobre datas comemorativas, os heróis, essas coisas. Era mesmo bem voltado pro governo e elogiava, era unfanista.

3 – Você lembra quais eram os livros utilizados? Tem algum daquela época ainda?

Não tenho, não lembro dos nomes dos livros.

4 – O que era ensinado nas aulas de História pelos professores?

Pois é, a gente estudava sobre as revoluções, mas sob a ótica do vencedor. Datas comemorativas, essas coisas assim que me lembro. Eu não lembro de tudo.

5 – Havia debates na sala de aula ou as aulas de História eram somente expositivas?

Eram somente expositivas.

6 – Qual a comparação que você faz do ensino de História daquela época para o de hoje em termos positivos e negativos?

Bom naquela época como era muito expositiva, a gente não podia dar opinião. A gente não sabia a história de verdade o que tinha por trás da história e depois eu vi que tem uma outra versão, a gente não tinha acesso a isso e até a professora de história do primeiro ano ela ia falar alguma coisa e dizia que não podia falar e hoje eu não tenho estado em sala de aula de alunos maiores eu não sei, mas eu espero que esteja mais reflexivo porque quando eu fiz pedagogia a gente viu história de uma forma bem reflexiva. Mas eu espero que tenha melhorado que hoje os alunos possam dar a sua opinião e ter acesso a essa história que não tem contato nos livros didáticos.

Entrevistada II

1 – Quantos anos de experiência profissional?

Geralda Maria Guimarães. Eu me formei muito cedo. Lecionei no Estadual, o Museu foi mais ou menos de 1967 a 1988.

2 – Você sempre deu aulas de história?

Geografia e História era junto, também lecionei História da Arte no Conservatório.

3 – E no Museu, desde quando a senhora iniciou o seu trabalho e até em que ano encerrou sua trajetória lá no colégio?

No Estadual de 1967 a 1972. Doei meus objetos para o colégio e fiquei somente na universidade. Eu sempre procurei dar aulas bem motivadoras. Eu gostava muito.

4 – A senhora se aposentou regendo aulas de história no Museu?

Aposentei na UFU.

5 – Bom, como o assunto é analisar o ensino de história no colégio Museu a partir da LDB de 71, como foi ministrar as aulas a partir da promulgação desta lei?

Informava até aonde interessava pro governo. Tinha ser daquela forma. Porque tinha muita perseguição ao professor.

6 – O que ajudou e o que atrapalhou? Quais são as suas críticas?

Eu não me preocupava muito com isso não porque primeiro, eu adorava lecionar história sempre foi a minha paixão. Eu dizia pra minha mãe que queria ler, saber das coisas. Não atrapalhou até hoje encontra alunos eu tentava falar sem expor, sem tomar partido contava o

que estava acontecendo no Brasil, não afiliada a partido nenhum e o aluno gostava mesmo de uma aula que trouxesse novidades, jornais pra ele ver e as escolas eram muito fracas não tinha material, nem recurso.

7 – Como era a fiscalização da secretaria estadual de educação?

Eu não percebi isso não e olha que lecionei História da Arte e História Geral.

8 – Existiam proibições de conteúdos?

Não me lembro que não era vigiada, coibida. Sabia que existia, mas não presenciei isso não.

9 – Como era trabalhar o ensino de história numa época auge da ditadura como foi a década de 70?

A gente sempre tentava não aprofundar o assunto porque poderia acontecer alguma coisa, ser chamada, o que eu podia estava falando trazendo novidades, slides pra passar pra eles.

10 – Quais eram os materiais didáticos usados para o trabalho? A senhora utilizava um material extra? Qual? E por que?

Livro didático, primeiro eu procurava comprar o material e depois doeí pras próprias escolas, mas procurava que pelo menos o aluno tivesse consciência que prestasse bastante atenção no que estava acontecendo cuidado ao falar. Como professora eu não peguei uma época muito dura não então eu falava com eles explica tudo com uma linguagem bem fácil. Usava jornais, revistas e slides.

3.3 Diários de classe e a educação partidária

Ao pensarmos o currículo não apenas como algo que diz respeito a construção de conhecimento, mas também e sobretudo, em relação à formação de identidade e de subjetividade, através de sua análise podemos chegar a duas questões que considerarmos centrais: qual conhecimento deve ser ensinado e merece estar no currículo? Que tipo de pessoa/ser humano que o currículo espera formar?

A possibilidade de análise dos diários de classe de quatro professoras do colégio Museu nos anos de 1971 a 1972 - sendo duas docentes da disciplina de História do período 3ª série do Ginásial, do ano de 1972 e duas de Educação Cívica, uma da 2ª série e a outra do colegial – deu-nos a oportunidade de pensar sobre alguns pontos que consideramos centrais

no processo do ensino/aprendizagem da história, partindo do pressuposto de que o currículo é uma questão de poder: selecionar o conteúdo a ser ensinado, privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro, destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade e subjetividade como sendo as ideais, são todas operações de poder.

Conforme nos lembra Michel Apple,

O currículo não é um campo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete interesses particulares de classe e grupos dominantes. Para ele há uma relação direta entre Currículo e Poder (2008:67).

Nosso entendimento sobre o conceito de currículo ultrapassa sua visão de instrumento formal, preconcebido, delimitado, definidor das atividades que o professor deve realizar na escola, para colocá-lo na posição de uma construção social do conhecimento, que pressupõe a organização e/ou a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, a transmissão dos conhecimentos já produzidos e as formas de apreendê-los.

Portanto,

transmissão, assimilação e produção de conhecimento são processos que, articuladamente, compõem um método científico de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, um currículo, que inclui: 1) as relações entre os agentes sociais que dele participam (alunos, professores e pesquisadores) num espaço e num tempo determinados e 2) a definição de um suporte teórico que o sustente (RIBEIRO, 1993: 67).

Neste trabalho, estamos considerando os diários de classe como vetores dos currículos, já que são ‘lugares’ oficiais, onde o professor marca, aula a aula, o conteúdo trabalhado em classe. Na análise de seus conteúdos – quatro diários, sendo de duas docentes da disciplina de História da 3ª série do Ginásial, do ano de 1972; uma da disciplina de Educação Cívica, cujo diário era da 2ª série do Normal, de 1971; e outra também de Educação Cívica, cujo diário apresentado era da 1ª série do Colegial, de 1972 – nos propusemos realizar uma análise qualitativa, buscando entender a relação entre o conteúdo dado em sala de aula (aquele anotado oficialmente nos diários de classe), a reformulação da educação a partir da LDB 5.692/71, o governo militar e o tipo de conhecimento que era construído pelas disciplinas de história e educação civil.

Dessa forma, delineou-se no quadro abaixo dos conteúdos trabalhados no decorrer dos anos letivos de 1971 e 1972:

Professora “A” 3ª. série do ginásio Disc.: História 1972	Professora “B” 3ª.série do ginásio Disc.: História 1972	Professora “C” 2ª.série do Normal Disc.: Educação Cívica. 1971	Professora “D” 1ª. série do Colegial Disc.: Educação Cívica 1972
A Pré-história	A Era Geológica	Apresentação da disciplina	Apresentação da disciplina
História do Egito antigo	A Pré-história	Comemorações cívicas	Definições de educação
Civilizações antigas (egípcios, hebreus, assírios, caldeus, entre outros)	História do Egito antigo	Harmonia, conceito e curador do Universo (Deus)	Aspectos psicológicos da educação
O monoteísmo	Civilizações antigas (egípcios, hebreus, assírios, caldeus, entre outros)	Provas da existência de Deus, metafísicas e morais	A educação como instituição
História da civilização chinesa	O monoteísmo	Conceito de homem	Revolução de 31 de março de 1964 (principais aspectos na concretização de um Brasil Grande)
História da Grécia antiga	História da civilização chinesa	Homem, animal racional e político	A tecnologia e o homem
História do Império Romano	História da Grécia antiga	Homem, animal racional e político	Revolução global do homem
O Cristianismo	História do Império Romano	Homem, animal racional e político	Aceleração histórica e aceleração humana
Os povos bárbaros	História da Índia antiga	Liberdade religiosa	Histórico dos meios de comunicação
As grandes invasões	O Cristianismo	Religião como base moral	História e desenvolvimento das telecomunicações no Brasil (Embratel)
O Império do Oriente	Os povos bárbaros	O mundo em que vivemos	Sistema de comunicação via satélite
A civilização cristã ocidental	As grandes invasões	Os valores que prezamos	Rede nacional de tv
Os estados da Europa ocidental	O Império do Oriente (árabes e Maomé)	Valores (propriedades, necessidades, categorias e hierarquia)	Desenvolvimento da cultura nacional (cultura de massa, teatro, cinema, música, artes plásticas, televisão e universidade)
As cruzadas	A cultura muçulmana	O homem e seu meio	O Brasil e os países americanos
A Guerra dos Cem Anos	A civilização cristã ocidental	Poluição do ar, da água, valor das florestas e biosfera	O homem e seu meio
	O Feudalismo	O homem e o cidadão brasileiro	Poluição do ar, da água, florestas e biosfera (reflorestamento)

	A Idade Média	13 de maio – Zumbi dos Palmares	Relações internacionais (ONU e OEA) e tratados internacionais
	Os estados da Europa ocidental	Estado, nação e pátria	Barão do Rio Branco e sua personalidade como dimensão histórica nacional e internacional
	As cruzadas	Terra brasileira	Integração do Brasil na civilização ibero-americana
	A Guerra dos Cem Anos	Consciência cívica	Relações econômicas (Europa Ocidental e Oriental)
		Problemas brasileiros (educação e habitação)	América Latina
		Segurança nacional	Ásia, África e Oceania
		Afirmção do Brasil	Formação étnica e cultural do brasileiro
		Democracia e democracia no Brasil	Disparidades regionais brasileiras (complexo geográfico e suas disparidades)
		Constituição de 1969	
		Demografia	
		Educação e saúde	

Fonte: Elaborado pelo autor

Através deste quadro, consegue-se perceber que somente uma das professoras tem uma prática partidária de ensino, sendo direta e favorável ao Golpe Civil-Militar, referenciando-o como “Revolução de 1964”, o que demonstra a influência da LDB de 1971 na constituição do currículo da época na disciplina de história.

No quadro acima pode-se perceber que todas as professoras, com exceção de uma, tratavam de assuntos relacionados à Pré-história, definições de temas relacionados a um conteúdo generalista, sem relacionar os significados com a realidade política vivenciada. A única docente que aplicou conteúdo que se refere a problemas sociais, dedicou-se a tratar destes assuntos de maneira conceitual, apenas. Prosseguindo com outros temas nacionalistas logo em seguida.

De acordo com Silva (2001), o currículo deve ser compreendido como “prática de significação”, pois é uma maneira de entender o que está acontecendo, de passar a ver o mundo como algo inteligível, de torná-lo uma “prática produtiva”, já que pode ser reconstruído e desconstruído; possibilitando concluí-lo como “prática social”. O currículo

ainda pode ser expresso a partir da “relação de poder”, conduzindo e orientando os sujeitos a receberem conhecimento, formando “identidades sociais”.

Além disso, o que se vê relacionado nos diários das professoras da disciplina de História, são temas que sugerem uma abordagem eurocêntrica, cronológica e tradicional da história, que começa na Antiguidade, Idade Média e início do Renascimento. Esse tipo de constituição de currículo tem conseqüências ideológicas. Além disso, há também o trabalho com o que se chama de ‘valores’ em relação à disciplina de Educação cívica, que deveria ser explorada em relação à formação de um tipo de cidadão que se queria.

Outro dado que nos chama a atenção, analisando os diários de classe (anexos) para a disciplina Educação Cívica, é que, apesar da escola ter se libertado, na teoria, da Igreja e seu conteúdo religioso e normativo, ou seja, apesar da proposta e a defesa de um ensino laico, o que se vê é a temática da religião em cena, como por exemplo, a religião sendo apresentada como base da moral.

O currículo é um dos responsáveis pela formação de identidades e percepções de mundo. A ex-aluna Angela Silva cursou a 1ª série do Colegial, no período de 1974-75, no Museu. Segundo a mesma, as aulas de história se referiam ao governo federal vigente de maneira propagandística: “Não falava mal do governo em hora nenhuma, não tinha nenhuma crítica, nenhuma reflexão, a gente via sobre datas comemorativas, os heróis, essas coisas. Era mesmo bem voltado pro governo e elogiava, era ufanista” (SILVA, Entrevista, 2013).

Assim, percebe-se que:

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula (BRASIL, 2006, p. 9).

Além disso, buscar entender o que era ensinado na época da ditadura militar corresponde a tentar entender a influência dos livros didáticos (produzidos pelo governo da época), sua relação com o projeto pedagógico e curricular e as determinações da LDB de 71. Ao analisar os diários das quatro professoras percebe-se que não há neutralidade, pois a escola é uma instituição que possibilita, através de conhecimentos, a aquisição de uma consciência histórica sócio-política, consolidada e validada socialmente. De acordo com a aluna, o ensino da disciplina de história na época era expositivo,

a gente não podia dar opinião. A gente não sabia a história de verdade o que tinha por trás da história e depois eu vi que tem uma outra versão, a gente não tinha acesso a isso e até a professora de história do primeiro ano ela ia falar alguma coisa e dizia que não podia falar [...]. Mas eu espero que tenha melhorado que hoje os alunos possam dar a sua opinião e ter acesso a essa história que não tem contato nos livros didáticos (SILVA, Entrevista, 2013).

Parafraseando Paulo Freire, a “educação bancária” em que a ex-aluna referenciou como “expositiva” mostra que a opinião do alunado não era algo importante na prática escolar para alguns docentes. Entretanto, a ex-professora Geralda Maria Guimarães que ministrou aulas de história e depois, de Educação Cívica, no período compreendido de 1967 a 1972, no Museu, afirmou que a partir da promulgação da LDB de 1971, ministrar as aulas era uma tarefa bastante direcionada pelo governo militar: “Informava até aonde interessava para governo. Tinha ser daquela forma. Porque tinha muita perseguição ao professor” (GUIMARÃES, Entrevista, 2013).

Assim, entende-se que havia influência dos currículos oficiais na seleção de conteúdos e em sua prática em sala de aula durante a década de 1970, principalmente após a LDB/71:

Livro didático, primeiro eu procurava comprar o material e depois doeí pras próprias escolas, mas procurava que pelo menos o aluno tivesse consciência que prestasse bastante atenção no que estava acontecendo e com cuidado ao falar. Como professora eu não peguei uma época muito dura não, então eu falava com eles explicava tudo com uma linguagem bem fácil. Usava jornais, revistas e slides (GUIMARÃES, Entrevista, 2013).

O domínio sobre a prática pedagógica era desenvolvido de forma sutil, através de avaliações de aprendizagem e deveriam estar coerentes com os programas oficiais, compreendendo o currículo vigente para não haver retaliações:

[...] eu tentava falar sem expor, sem tomar partido contava o que estava acontecendo no Brasil, não era afiliada a partido nenhum e o aluno gostava mesmo de uma aula que trouxesse novidades, jornais pra ele ver e as escolas eram muito fracas não tinha material, nem recurso. [...] A gente sempre tentava não aprofundar o assunto porque poderia acontecer alguma coisa, ser chamada, o que eu podia estava falando trazendo novidades, slides pra passar pra eles (GUIMARÃES, Entrevista, 2013).

Dessa forma, o currículo vivido e seus conteúdos pertinentes remetem aos conhecimentos que são propostos pelo planejamento pedagógico da escola, entendimento do

professorado e as determinações de normas, como a LDB de 1971, “[...] os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino-aprendizagem, e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico” (BEZERRA, 2003:39).

Nesse sentido, por meio do quadro exposto pode-se perceber que havia o cerceamento de saberes em relação ao conteúdo ministrado e a qualquer crítica que poderia surgir contra o regime militar, apresentando temas que, fossem tratar sobre política brasileira, deveriam ser contextualizados de maneira totalmente partidária ao governo, o que diminuiu a credibilidade da disciplina de história, tida como esclarecedora de fatos e acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais.

CONCLUSÃO

Tratar a respeito do ensino de História na década de 70, sob a tutela da LDB n. 5.692/71, num dos colégios mais tradicionais de Uberlândia é um desafio para um historiador, pois as fontes de pesquisa ainda são receosas ao revelarem as imposições feitas pelos governos do Regime Militar. O currículo da época estava voltado ao nacionalismo e à exaltação da pátria, mostrando aos alunos uma história linear, de grandes “heróis”, sujeitos e grandes feitos, uma história oficial que era utilizada através de um projeto político dos militares e dos grupos que estavam à frente do poder na época.

Devido a instituição da LDB 5.692//71, os professores deveriam apresentar conteúdos pré-selecionados pelo governo e o aluno necessariamente deveria recebê-los, sem criticar. Com isso, de acordo com o modelo de escola do governo militar nesse período, não era trabalhada a formação crítica dos estudantes, pois a idéia era formar mão de obra para o mercado de trabalho, com vistas ao projeto de desenvolvimento e industrialização proposto pelo Estado. Além disso, havia um caráter propagandista e autoritário que coibia os docentes de tratarem de algum assunto que fugia ao currículo da disciplina de História da época e que pudesse conscientizar os alunos sobre a situação política e social do momento.

Pode-se perceber pelos conteúdos dos diários que o ensino era pautado por práticas de ensino mecânicas, sem enfatizar temas importantes e esclarecedores, tratando somente de perpassar por assuntos que deveriam ser trabalhados, mas de forma que apenas deveriam atender ao mercado de trabalho brasileiro, no qual existia um projeto de industrialização da época. A conhecida Reforma Educacional deu maior ênfase somente em implementar a formação de trabalhadores para a proposta de desenvolvimento do Estado, deixando de lado o que era verdadeiramente essencial: investimentos na qualidade do ensino.

BIBLIOGRAFIA

- APLLE, Michel W. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais**. Com a palavra, os subalternos. Editora Penso, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, 37-48.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Cortez, 2004.
- BORGES, Vavy Pacheco. O que é História. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 47-48. In: Schmidt, Mário Furley. **Nova História Crítica: Ed rev. e atual**. São Paulo: Nova Geração, 2002.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 jan. 2014.
- _____. **LDB n. 4.024/61**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 dez. 2013.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB, 2006.
- _____. **LDB n. 5.692/71**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 nov. 2013.
- BRUCE, Fabiana; FALCÃO, Lúcia; DIDIER, Maria Thereza. História(s) e Ensino de História. **Caderno de Estudos Sociais da Fundação Joaquim Nabuco**. Recife, vol. 22, n. 2, p. 199-207, jul./dez., 2006.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo, UNESP, 1992.
- CHAUÍ, Marilena. **A Reforma do Ensino de História**. Discurso nº 8. São Paulo: FLCH/USP, 1978.
- CIAMPI, Helenice; CABRINI, Conceição. Ensino de história: histórias e vivências. In: CERRI, Luiz Fernando. (org). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. 2. ed. Aos Quatro Ventos, 2007.
- CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 30, p. 251-264, 2007.
- DELGADO, L. A. N. **História oral: memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DOSSIÊ DE TOMBAMENTO DA ESCOLA ESTADUAL DE UBERLÂNDIA. Uberlândia, abr. 2005.
- FENELON, Déa Ribeiro. A questão de estudos Sociais. In: ZAMBONI, Ernesta. (org.) CEDES. São Paulo: Cortez, 1984.
- FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo, IBRSA, 1983.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.
- GATTI, G. C. V. **História e Representações Sociais da Escola Estadual de Uberlândia (1929-1950)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.
- GATTI, Giseli Cristina do Vale; INÁCIO FILHO, Geraldo. **Os caminhos da educação pública em Uberlândia: a Escola Estadual Uberlândia nos primeiros tempos (1929 - 1950)**. Universidade Federal de Uberlândia, 2010.
- GATTI, Décio. J: A história das instituições educacionais. **Novos temas em História da Educação Brasileira**. (orgs.) José Carlos Souza Araújo & Décio Gatti Junior. Campinas – SP: Autores Associados; Uberlândia – MG EDUF, 2002.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil 1964-1985**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUILHERME, Willian Douglas. **Educação e o progresso: o Gymnasio de Uberabinha e a sociedade anonyma progresso de Uberabinha (1919 – 1929)**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: UFU, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- LAGÔA, Ana. História: O bonde que a escola perdeu. **Revista Nova Escola**. nov. 1991
- LE GOFF, Jacques. **Uma vida para a história: conversações com Marc Heurgon**. São Paulo: UNESP, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27. Set /Out /Nov /Dez 2004.
- LIMA e FONSECA, Thais Nívia de. O ensino de História do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). In: CERRI, Luiz Fernando (org). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. 2. ed. Aos Quatro Ventos, 2007.
- MACHADO, Flávia, GATTI JUNIOR, Décio. Escola Estadual de Uberlândia: anotações de pesquisa. **Cadernos de História da Educação**. v. 1. - no. 1 - jan./dez. 2002.
- MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luiz Fernando. (org). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. 2ª ed. Aos Quatro Ventos, 2007.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos (Org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.
- NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. Vol. 13, nº 25/26. São Paulo: AMPUH/Marco Zero, 1993.
- NAGLE, Jorge. **A Reforma e o Ensino**. São Paulo: Edart, 1976.
- NAUK, Maria de Jesus; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa. **Ensino de História – trajetória em movimento**. Cáceres: UNEMAT, 2007.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos Lugares. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, n. 10 de 10 de dezembro de 1981, p- 7-28.
- RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

- RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília, Editora da UNB, 2001.
- SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e Disputa Entre Escola Pública E Escola Privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 131 –149, jun. 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: J M Editora, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. – 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SILVA, R. H. A. **A cidade de Minas**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1991.
- SOUZA, R. A. M. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula** Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. . Campinas, SP: 2006.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1976.
- _____. Educação e nacionalismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out./dez. 1960. p. 205-208.
- _____. O desafio da educação para o desenvolvimento. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.112, 1962. p.1-3.
- _____. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79.
- _____. Revolução e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.39, n.90, abr./jun. 1963, p.3-7.
- _____. A educação comum do homem moderno. **Arte e Educação**. Rio de Janeiro, v.1, n.3, mar. 1971. p. 13.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. C; KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática. 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Luria, A. R., L.; Vygotsky, S.; LEONTIEV, A. N. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento** (p. 31-50). Lisboa: Estampa, 1977.

FONTES ORAIS:

- SILVA, Angela. Entrevista cedida à pesquisa “O ensino de história no colégio "Museu" em Uberlândia, na década de 1970: reflexões sobre o projeto político-pedagógico e a reforma educacional” em 2013.
- GUIMARÃES, Geralda Maria. Entrevista cedida à pesquisa “O ensino de história no colégio "Museu" em Uberlândia, na década de 1970: reflexões sobre o projeto político-pedagógico e a reforma educacional” em 2013.

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevistas

Primeira entrevista com a aluna Angela

Kely-Primeiramente qual seu nome?

Angela

Kelly-Angela , qual sua formação , quando estudou no museu e quais foram as séries que cursou lá?

È sou formada em pedagogia, estudei no museu em 1974 e 1975,e cursei o primeiro ano do ensino médio, era o ensino de primeiro colegial, cursei e fui reprovada.

As aulas de História naquele tempo de referiam ao governo de que forma? Tinha um teor mais crítico reflexivo ou era feito uma abordagem propagandícia se lembra?

Era mais propagandícia e não falava mal do governo em hora nenhuma não tinha nenhuma crítica nenhuma reflexão agente via muito datas comemorativas os heróis essas coisas assim, não tinha , era mesmo bem bem voltada pro governo e elogiar a pátria , como que agente fala mesmo ufanismo é .

Você lembra quais eram os livros utilizados tem algum daquela época ainda?

Não tenho , não lembro do nome dos livros

Hum ta bom

O que eram ensinado nas aulas de História pelos professores?

Pois é agente estudava sobre as revoluções , mas sobre a ótica do vencedor, datas comemorativas essas coisas assim que eu me lembro.

Grandes marcos.

É eu não lembro de tudo assim que agente estudava que que nós vimos no primeiro ano, havia debate na sala de aula ou as aulas de História eram somente expositivas?

Eram somente expositivas,

E qual a comparação que você faz do ensino de história daquela época para o de hoje termos positivos e termos negativos?

Bom naquela época como era muito expositiva agente não podia dar muita opinião, agente não sabia a história de verdade o que que tinha por traz da historia e e depois eu vi que tem uma outra versão a versão dos que foram vencido e agente não tinha acesso a isso, até a professora de historia do primeiro ano ela ia falar alguma coisa ela falava isso eu não posso falar e hoje eu não tenho estado em sala de aula de alunos maiores eu não sei como , mas eu

espero que esteja mais reflexivo, porque quando eu fiz pedagogia agente viu história de uma forma bem reflexiva, mas eu espero que tenha melhorado que hoje os alunos possam dar sua opinião e ter acesso a essa História que não é contada nos livros didáticos.

Então tá bom obrigada pela sua entrevista rrsrrs , até mais .

Segunda entrevista com a professora Geralda

Primeiramente qual é o seu nome?

Nome completo Geralda Maria como nós somos tudo mulher minha mãe pos esse nome de Maria porque ela era muito religiosa em homenagem a nossa senhora também e pros filhos não morrer também que ela deus alguns Guimarães Rodrigues né , né então pra você ver eu chamo Geralda Maria e Maria também e Guimarães que era sobrenome do meu pai , meu pai foi gerente do crédito real que Ra aqui só que não era esse prédio era um prédio só de dois andares em baixo era o banco e em cima era a residência do gerente e agente morou aqui , e minhas irmãs eram Maria do Rosário ela era mais velha que eu eu era a segunda depois Maria Terezinha por causa de Santa Terezinha nasceu próxima a data de santa Terezinha né, e Maria Guilhermina , não Guilhermina Maria a é bobagem Guilhermina Maria , Maria Guilhermina era nossa prima que era o nome da nossa avó materna nome da mãe da mamãe então era , minha irmã era Guilhermina Maria porque já tinha uma prima mais velha que ela que era Maria Guilhermina então inverteu , mas pos também Guilhermina não eu quero por porque era o nome da minha mãe eu quero por porque minha mãe já era a quarta porque minha mãe teve filho homem , mas nascia alguns e morriam sabe então ela quis por também , e tá aqui a caçulinha Maria da glória, para fechar com chave de ouro Maria da Glória rrsrr

E dona Geralda quantos anos de experiência profissional quantos anos a senhora deu aula de história no caso?

Aula é, nossa senhora bom eu me formei muito cedo não é Maria da Glória mas eu já tinha um namorado nós éramos firme e ele era de Goiás né então agente namorou um pouquinho assim estávamos falando do noivado mas não chegamos a firmar o noivado não, e depois não deu certo ele ficou aqui mais um pouquinho ele estudou lá no Brasil central, e o Brasil central era de um desses tios nosso era professor sabe, então ele estudou lá e depois agente , ele foi pra Brasília foi transferido pra Brasília pra trabalhar lá e aos poucos foi diluindo então eu não me casei, e nem com ele nem com ninguém , rrsrrs então eu fui eu mesma pensei comigo sabe que eu vou fazer meu pai agente falava em dinheiro ele falava oh você começa a trabalhar o dinheiro é seu, o que você resolver fazer com seu dinheiro desde que não seja uma bobagem rrsrrs é seu eu não vou atrapalhar nada que você quiser fazer com o seu dinheiro é você que está ganhando esse dinheiro , onde você aplica onde você quiser, se quiser fazer uma viagem né, i eu fiz mesmo. fui para Europa, fui ao Estados Unidos ,fui ao México ,sabe Argentina aí eu visitei alguns países,naquele tempo né.i depois criou-se a Faculdade aqui em Uberlândia aí eu cheguei para mim lecionar na faculdade e depois lecionei também no estadual Lá de baixo,naquela praça ali né museu,...

Museu que fala né hoje eles falam museu...

Museu..então foi isso, foi mais ou menos di 67 a 88 ...né você lecionou..

67 88 hunru..

A senhora sempre deu aula de História ou não não senhora deu de Geografia também né

Geografia e História eram junto né eram história ,história da arte ,sobre a historia da arte também porque eu estudei no conservatório há! Sabe sei, era dona cora capareli ..hanra então eu lecionei também lá e história a gente imenda né rrsrs..eu lecionei história da arte no conservatório e também lá no colégio, num me lembro até que ano? até que ano ,...88 mais ou menos ..88 né 88 foi há.. e que ano a senhora deu aula no museu senhora lembra??que ano que começou dar aula no estadual ??e que ano a senhora terminou?senhora lembra??rrsrsr ...devia ter procurado ..rrsrs,foi 67 a 70 Geralda?você deu aula lá..72 ela deu..eu sei que em 72 a senhora deu aula lá,..aquele tempo eu estava em Belo Horizonte porque tinha um diário dela lá..eu tenho uma cópia do diário da senhora rrsrs..éé...rs..eu consegui uma cópia do diário 72 mais ou menos...neste período eu estava em Belo Horizonte trabalhando sou bibliotecário ..hanra..sabe... e neste período eu estava lá,morando lá tinha casada quase,..unru.. por isso vai ter alguma coisa eu não vou saber informar porque eu não estava aqui ..é..pelo que eu vi lá no diário 72 ela ainda dava aula,é né.. então foi 67 a 72..por ai..mais ou menos.. a senhora encerrou então, eu não tenho lá sim...as datas..isso eu me lembro bem claro me veio agora a cabeça quando eu terminei de dar aula no ginásio né,no museu..no museu que os alunos chamavam de museu,rrsr então eu doeí sabe meus objetos,meus livros i coisas que eu tinha revistas,que poderiam servir pra aula de geografia e história e tal.ai eu fiquei só mesmo na universidade né universidade também né,e então porque doeí sim oque eu tinha,textos porque eu sou,eu gosto muito sabe eu não gosto de chegar em uma aula e pegar um livro e ficar lendo um livro como aluno não..ha sei... isto não me satisfaz,..a senhora gosta..sabe então eu gosto que o aluno tenha o seu livro,né mas eu quero também,e levava material demais,sabe, e os alunos ficavam encantados..ha sei...porque ai se eu podia eu comprava,levava revistas levavam slides ... né.. naquela época já tinha slides? Tinha?..tinha.rrsr ...projeto. levavam slides..então quer dizer eu sempre procurei dar as minhas aulas assim bem motivadas,sabe..que bom.. bem motivadas assim que os alunos,, então o que eu podia recolher não que eu comprasse tudo né coleções e coleções não eu num fiz isto,mas alguma coisa eu comprei e também doeí.quando acabei de lecionar eu doeí pra as escolas..hunru.. e eu gostava muito.E a senhora aposentou dando aula então??é foi porque eu lecionei na universidade também né.....e a senhora aposentou no estadual ou na universidade? senhora lembra?não do estadual eu não aposentei não,porque eu lecionei muito pouco no estadual,..senhora foi para universidade,,é.é. eu fui pro..porque eu estudei no colégio das irmãs,..hanra..depois trabalhei lá também um pouco né.. então depois eu fui pra universidade..ha aposentou na universidade?na ufu?na federal?..é na ufu! Na universidade federal.mas é eu num...oque que eu quero falar gente...pera ai..o que que eu quero falar.O que eu quero fala Maria da glória se num sabe não, aqui o ta perguntando o que ajudou e o que atrapalhou né .

Aqui o número cinco né , como o assunto é analisar o ensino de História no colégio Estadual , museu a partir da LDB de 71 , como foi ministrar as aulas a partir da promulgação dessa lei , aquela lei que agente conversou antes né das mudanças no ensino , no ensino voltado para o mercado formar cidadãos , politicamente né , isso politicamente , a visão das escolas né , isso , como que foi se na prática a lei funcionou como estava escrito, se havia algum tipo de fiscalização do Estado é pra os professores , é já nessa época eu já havia saído do Estadual né.

Não É nessa época acho que você ainda estava lá é nessa época pela minha experiência você informava aonde interessasse o governo ... isso .. sabe depois não se você soubesse guardasse em segredo.. rrsrrs .. é não podia passar muita coisa pro aluno não né .. rrsrrs.. verdade . é havia uma certa .. vigilância né entre aspas ,justamente através das leis que eles impunham que tinha que ser daquela forma né não podia ultrapassar... como eu era mais de esquerda , então assim quando eu quis comprar um disco do Sergio Ricardo do Vandrê, ou de qualquer um outro cantor ante governo eu chegava na discoteca e falava assim se tem o disco do Carlos Calhado , Francisco Alves , então ele já sabia muito bem que eu tava procurando , no momento ele falava assim não agora eu não tenho como se dissesse passa aqui depois.. haha entendi até as músicas eram selecionadas não podia se ouvir qualquer cantor, então um período militar mesmo tava bem .. nós temos um primo filho desse médico dessa tia que agente comentou , ele foi estudar nos Estados Unidos para não ser perseguido no Rio de Janeiro.. há aí ta vendo porque tinha muita perseguição né , inclusive professores que tentavam .. te contar o que sentia então ele e minha prima outra prima lado materno e tudo foram mandados para o exterior para se resguardarem vamos dizer assim .. hum .. isso é uma experiência que eu vivi de longe mas vivi...

Então assim a partir da promulgação da lei o que que ajudou na escola , no ensino né e o que atrapalhou ? senhora acha que atrapalhou que ajudou? ... se diz essa revolução.. através da LDB né essa de setenta um né essa nova LDB .. hum .. quando foi mil novecentos .. setenta e um .. mas acho que em setenta um eu não lecionava mais não né.... se tava no Estadual em , é se tava no Estadual .. é ...é porque eu lecionei no colégio da irmãs , depois no colégio Estadual o colégio museu que os meninos chamam , lecionei , é no conservatório também né Maria da Glória , mas conservatório já era um pouquinho diferente , é .. eu não me preocupava muito com isso não sabe preocupava muito não , porque primeiro é como você falou né eu adorava lecionar eu gostava de lecionar sabe , .. sei...história pra mim sempre foi a minha paixão sabe eu sempre li demais quando criança sabe e pedia pra mamãe , falava mamãe eu quero ler eu quero saber as coisas e tal né, o pessoal viajava chgava e me contava , tive La nos Estados Unidos , Europa tive em tal lugar e eu ficava escutando assim sem piscar o olho,rrsrrs .. gostava né .. é gostava demais sabe então nesse sentido eu acho que ... não atrapalhou não né .. não não atrapalhou , até hoje eu encontro alunos assim , poucos né, porque eu já to com 80 né então encontro alunos e falam assim, nossa Geralda , quantas vezes tava num cinema , num teatro ou na rua mesmo ou na igreja rrsrrs Geralda se lembra daquela aula que você deu assim assim assim e você falava assim né, você não tinha medo não, não uai eu tentava falar sem como diz outro me expor, sem tomar partido , eu to contando pra você o que que ta acontecendo no Brasil né, ta acontecendo isso e isso e e isso né , porque eu

não era filiada a partido nenhum certo... certo...tinha as minhas preferências , mas não era filiada a partido nenhum e o aluno gostava mesmo assim de de uma aula que trouxesse novidades jornais coisa assim pra ele ver, porque as escolas eram muito fracas mesmo tinha pouco material pra você levar pra dar aula e tudo.. não tinha recurso né é não tinha muito recurso né huhum .. e eu lecionei mais foi no estadual né Maria da Glória ... é ... e lecionei um pouco no colégio das freiras também porque eu estudei lá né lá em baixo na praça lá e no .. conservatório .. há é no conservatório, há é tem razão inclusive eu estudei piano com a dona Cora mais então eu me formei.. E tinha alguma fiscalização assim no caso da secretaria de Estado , vinha alguém aqui de vez em quando pra fica observando .. vinha vinha.. os professores o que que está sendo falado , o que que está sendo ensinado, tinha isso ou não?

Eu não percebi muito disso não sabe, também eu lecionei muito concentrado porque eu lecionei no colégio das irmãs, onde eu estudei quer dizer .. certo... a é História da arte e história geral , isso formação social da pessoa , a Geralda não foi dessa área.. há entendi .. há entendi ...era história geral mesmo .. é história da arte e geral.. entendi.. é e conservatório também me convidou para lecionar e me formei lá e lecionei lá...

E tinha algum conteúdo assim que era proibido falar que as vezes o diretor vinha e falava o isso aqui não pode falar na aula não pode falar da política nacional tinha algum conteúdo que não podia tá falando?

Como eu lecionei no colégio das irmãs , colégio das irmãs é o colégio que eu estudei né as imãs são tudo conhecidas e tudo tinha sido uma ótima aluna, modéstia parte rsrsrs , porque eu gostava mesmo , então eu tirava nota alta mesmo e fazia questão de ter nota boa e alta na escola né , então não me lembro de ter sido vigiada coibida , lógico que havia é no geral havia , mas a senhora não presenciou não .. não ...

E como era trabalhar o ensino de história no auge da ditadura como foi a época da década de setenta que foi o auge da ditadura militar como foi trabalhar, a senhora já falou um pouco que a senhora não tinha muito medo acabava falando muitas coisas e os alunos eles gostavam como que era a senhora não tinha nenhum receio assim de ta falando sobre a política?

Não agente sempre assim tentava não aprofundar né no assunto né porque poderia acontecer alguma coisa né poderia ser chamado né , eu gostava muito de lecionar por isso , lecionar pra mim foi um prazer .. No que a senhora podia a senhora tava falando.. eu estava falando é lógico né .. e trazendo novidade para os alunos .. é trazendo novidade , comprando os slides pra passar pra eles, e sei que tudo isso , eu acho que me sai bem rsrsrs .. não teve nenhum problema né é

E os materiais que a senhora usava , a senhora já falou um pouco né , os matérias didáticos era além tinha livro didático já né ?

Há já né já tinha livro didático

E o que mais a senhora usava nas aulas além do livro ?

Bom eu me formei em geografia e história né , se bem que eu me dediquei mais ao curso de história né é eu lhe dava com as duas coisas sabe .. sei .. então primeiro eu procurava comprar fiz um .. depois doeí, tudo que eu comprei em termo de história geral , história do Brasil e história do mundo né .. sei...então depois eu doeí pra próprias escolas sabe , mas eu procurava assim sabe que o aluno tivesse consciência né de prestar bastante atenção no que estava acontecendo , cuidado ao falar as vezes agente tinha que falar né cuidado não brinca porque , mas eu assim como professora eu não peguei uma época muito dura não sabe não .. não refletiu aqui em Uberlândia não refletiu muito não no caso .. não eu acho que não pelo menos por mim eu não peguei não sabe , então eu falava com eles explicava e tudo tentava explicar numa linguagem bem fácil e tudo , mas não estimulei que eles fossem fazer guerrilha não rrsrr...há ainda bem .. e a senhora usava jornais revista slides que a senhora fala é como que é , aqueles de projetor.. é é .. aqueles de projetor né a tá ... televisão usava televisão na

época ... não ainda não ... ainda não né...ainda não , porque hoje agente usa muito .. no máximo a tela máxima que tinha era desse projetor só...há...porque hoje agente tem muito recurso é justamente .. hoje agente usa muito vídeo , televisão ,computador , internet, hoje tem muito recurso , professor não pode reclamar né .. nossa nem me fale.. tem mesmo .. porque você vai na internet se acha tudo ajuda bastante .. e isso aí ...

Então tá dona Geralda quero agradecer a senhora pela entrevista viu , dizer que é de uma grande mesmo satisfação está ouvindo a senhora, contando e agradecer também Maria da Glória por me receber aqui hoje rrsrr e é isso aí obrigada

ANEXO

Diários

13-11-71

COLÉGIO ESTADUAL DE UBERLÂNDIA

Nome do Estabelecimento

Uberlândia M. Gerais

Cidade Estado

DIÁRIO DE CLASSE

ANO LETIVO DE 1971

15004
32379631

Normal Curso Ed. Física Disciplina

9^a Série B Turma Bonita Turno

Deina Lucia Fonseca Professor

Mod. 9 C. 5.

MES Março DE 1971

Nota	Faltas	DIAS	MATÉRIA LECIONADA	RESUMO
-	-	5	Apresentação	
1	-		Adoção do livro	
1	-		Objetivos da EMC	
-	-		Programa 1º 1971	
1	-		Colocamentos sobre	
-	-		Relações de representantes	
-	-		Centro Cívico	
-	-		Comemoração curvas	
-	-		Articulação e outras discip.	
-	-		Harmonia do Universo	
-	-		Conceito de Universo	
-	-		Quadro do Universo Deus	
-	-		Visão da existência de Deus	
-	-		1. Provas Metafísicas	
-	-		Ressons	
-	-	10	2. Provas Morais	
-	-		Deus. Mundo. Homem	
-	-		Ressons - 10.000	
-	-	2	12. Conceito de Homem	
-	-		Existência dos corpos	
-	-		Princípio de Individualidade	
-	-	2	17. Homem, animal racional	
1	-		Homem, animal político	
-	-		19. Sinopse nota março	
-	-		25. Relações representante classe	
-	-		Religiosas	
1	-		Definições	
1	-		Outros das religiões	
2	-		26. Princípios Religiosos	
-	-		Indivíduos Relatores da Relig.	
-	-		Classe de Religiões	
-	-		Religiões como base da Moral	
-	-		Atividades:	

Aulas Previstas 7 - Aulas Dadas 7

Encerrado em 31 de março de 1971

Bonita (Assinatura do Professor)

77 (Visto da Autoridade Escolar)

Revisado

b. e. u.
Nome do Estabelecimento

Cidade Estado

DIÁRIO DE CLASSE

ANO LETIVO DE 19 **72**

Colégio "Cinica"
Curso Disciplina

1.ª **"E"** **Noite**
Série Turma Turno

Instituto

Inah
Professor

Mod. 9 C. S.

MES *Março* DE 19 *72*

Nota	Faltas	MATERIA LECIONADA	
		DIAS	RESUMO
80	1	6	Apresentação - Introdução sobre o "Sentido e o Valor da Disciplina: Unidade"
100	8		
100		7	Decreto-Lei 869 de 12/9/69 - I - subunidade
100	1		
100	1	13	Continuação de: "Atividade da E.M.C. com outras disciplinas"
100			
80	1	14	Sondagem e Introdução à Educação - I Unidade
100			
80	1		II subunidade
80		20	Poema: Vidas Impressas de R. Mendes
80	1		Definições de Educação desde "V. A. E. até século XX"
100	1		
80	1	21	Aspectos Psicológicos da Educação
100			Estruturação do comportamento humano
100	8		A Educação como prática social
100	1		Preparação para eleição de Representantes de Classe
80	1		
100	1		
80	3	28	Eleição de Representantes de Classe
80	9		Apresentação
80			Tema - Problema sobre a Revolução de 31 de Março de 1964 - seus aspectos principais na caracterização de um Brasil Grande
100	8		
100	1		
100	1		Trabalho Prático sobre o tema "Revolução - 31/3/64"
80			
80	2		Inah Lúcia
80			

Aulas Previstas 8 - Aulas Dadas 8

Encerrado em 28 de Março de 1972

Inah Lúcia Batista
(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

S. Maio DE 19 72

Faltas		MATERIA LECIONADA	
DIAS	RESUMO		
1	1	- Feriado Nacional - Dia do Trabalho.	
2			
4	2	- Sondagem	
-		- de comunicação	
7		- Introdução à Tecnologia e o homem.	
-			
-	8	- A tecnologia e o fator	
7		- impulsionador que altera a	
-		- posição do homem, do Estado	
-		- e de outros grupos.	
-		- Discussões.	
-	9	- De uma carta esculpida	
-		- a uma fulminante acce-	
-		- ração.	
+		- São Paulo - Revolução Global	
+		- da Revolução	
-		- Ciência Prospectiva.	
1	15	- Situação histórica - Comu-	
-		- nicação - Ideias do século	
-		- XVIII até a Revolução	
-		- Industrial.	
3	16	- Aceleração histórica e soli-	
-		- dade humana.	
-		- "Nada é próprio de todos aque-	
-		- les que nascem, mas, das av-	
-		- da sem sentido, compondo	
-		- la, enobrecê-la, imortalizá-la	
-		- é próprio somente daqueles que	
-		- multiplicam na vida."	
-	22	- Seminário - Grupos	
-		- representativos.	
1	23	- Uma nova visão do ho-	
-		- mem.	
-		- Estapas da evolução de pre-	
-		- senciabilidade para a comunicação	
-		- etapa de que se comunica	
-		- hoje, buscando-se em toda	
-		- parte humana.	
1	24	- Resumo dos capítulos e conclusões.	
-		- Aulas Previstas 9 - Aulas Dadas 9	
Encerrado em 30 de Maio de 19 72			
Inal Alciana Batista.			
(Assinatura do Professor)			
(Visto da Autoridade Escolar)			

Junho DE 19 72

Faltas		MATERIA LECIONADA	
DIAS	RESUMO		
5	5	- Avaliação sobre o teste	
-		- introduzido a parte pra-	
-		- tica de comunicação -	
-		- históricos e Realidade.	
-		- Os meios de comunica-	
-		- ção.	
-		- A importância dos	
-		- meios de transporte	
-		- na comunicação social.	
-	6	- Comunicação oral, visual	
-		- eletrônica.	
-		- Instituto - Comunicação	
-		- CPNTEL.	
-		- Introdução de História	
-		- e desenvolvimento das tele-	
-		- comunicações no Brasil.	
12	12	- Uma produção da assis-	
-		- toria de Relações Públicas	
-		- da EMBRATEL.	
-		- Os sistemas de telecomu-	
-		- nicações da EMBRATEL.	
-	13	- Palestra sobre o Dia dos	
-		- Namorados.	
-	19	- Prova Bimestral.	
-	20	- Verificação e apreciação dos	
-		- textos.	
-		- Sistema de Comunicação	
-		- via satélite.	
-		- A Estação Terrena Brasileira	
-		- de telecomunicações via satélite.	
-	26	- Cabo, Leatil Submarino.	
-		- Matrizes do Bracom - 1	
-		- Rede Nacional de T.V.	
-	27	- O desenvolvimento da Cult. Nacional	
-		- Cultura de massa, Cinema, rádio	
-		- televisões, música, teatro, artes	
-		- plásticas, Universidade.	
-		- Conclusões.	
Aulas Previstas 8 - Aulas Dadas 8			
Encerrado em 27 de Junho de 19 72			
Inal Alciana Batista			
(Assinatura do Professor)			
(Visto da Autoridade Escolar)			

S. Agosto DE 19 72

MATERIA LECIONADA		
Faltas	DIAS	RESUMO
	1	Reconhecimento das classes.
	4	Introdução - "O Brasil e os países americanos" - Importância do relacionamento econômico, social e cultural.
	8	Continuação da subunidade.
	14	Introdução ao Estudo de (dia 11). - Introdução "O Homem e o seu meio".
	15	Política do ar - Conceitos - Higiene Industrial - Poluição - Emissões - Meios de defesa - A vida ou ar condicionado.
	21	- Ar condicionado - Colúmbia do ar - Conclusão - Introdução: "Política do ar" - Água Potável - Características
	22	- Contaminações das águas - Depuração - Processos - Conclusão - Introdução: "A água dos florestas" - Respostamento e seus aspectos - Importância das florestas.
	28	- Teste
	29	- Comentários do teste e "Seus problemas, atividades, organização e individualização".
Aulas Previstas 8 - Aulas Dadas 8		
Encerrado em 29 de Agosto de 1972		
Inah Lucia Batista.		
(Assinatura do Professor)		
(Visto da Autoridade Escolar)		

MES Setembro DE 19 72

MATERIA LECIONADA		
Faltas	DIAS	RESUMO
	4	Semana da Pádua.
	5	Semana da Pádua.
	11	Introdução ao Estudo de "Rio Negro" - Importância - Características - Conclusão.
	12	Introdução - Relações Internacionais - Instituições Representativas pelo Intercâmbio entre as Nações - ONU, OEA.
	18	- Relações Internacionais - Introdução e Processamento - Embaixadas, Diplomacia.
	19	- Tratados Internacionais - Resoluções - Trabalho em equipe.
	25	Introdução - Brasil do Rio Branco e sua personalidade como dimensão histórica nacional e internacional.
	26	- Palestra sobre "Reforma do ensino" - Culminância de pesquisa realizada pelos alunos em "Brasil" e "Reservas florestais". Slides. - Apresentação e conclusão.
Faltas		
Aulas Previstas 6 - Aulas Dadas 6		
Encerrado em 26 de Setembro de 1972		
Inah Lucia Batista		
(Assinatura do Professor)		
(Visto da Autoridade Escolar)		

MES Outubro DE 1972

Faltas	DIAS	MATÉRIA LECIONADA
		RESUMO
	2	Comentários dos temas mais importantes abordados nas "Resquitos"
	3	Indigena e Introdução de "Indigenas do Brasil nas Ligas da Terra Americana". O mundo Ocidental O mundo Socialista O terceiro mundo.
	9	- Prova Bimestral
	10	Comentários e apreciação da Prova (Médicos) - "Relações Econômicas". - América do Norte - Europa Ocidental - U.R.S.S.
	14	Europa Oriental América Latina (na parte exclusiva do Brasil) conspiração e com os outros países latino-americanos) japão.
	16	Texto: "Silêncio" Crônica para Higiene Mental e também compo- nentos da comunidade "Po- luição Sonora"
	17	- Cont. "Relações Econômicas" ... - Oceania, Oriente Próximo, África e América.
	21	- Estado da Índia sob o aspecto
	22	- Complementação "O poder na- cional"

Aulas Previstas 12 - Aulas Dadas 102

Encerrado em 31 de Outubro de 1972

Inalúcio Batista

(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

MES Novembro DE 1972

Faltas	DIAS	MATÉRIA LECIONADA
		RESUMO
	6	Indigena - Formação étnica e cul- tural do Brasileiro. Cálculo de 3 grupos étnicos. Processo histórico de destrui- mento - Ocupação e colonização do país
85	9	- O tipo humano e étni- co brasileiro da hoje. - Racião de Mitogenação. - A fundação.
	13	- Dispersões Regionais Bra- sileiras. O Complexo geográfico - o sistema de regiões com suas dispersões e conse- quências.
80	14	- Racião Brasileira que são problemas. Cultura Brasileira
90	18	- Exercícios sobre o tema
	20	- Perspectiva da Medicina e do Trabalho Social.
	21	- Prova Bimestral
	25	- Continuação de um trabalho
	27	- Apreciação da Bimest- ral - e medidas bi- mensais.
	28	- Continuação do Exerci- cio sobre o trabalho social e o trabalho

Aulas Previstas 10 - Aulas Dadas 10

Encerrado em 28 de novembro de 1972

Inalúcio Batista

(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

6.6.11.
Nome do Estabelecimento

Cidade _____ Estado _____

DIÁRIO DE CLASSE

ANO LETIVO DE 19 *72*

Guimarães
Curso _____ Disciplina _____

3.º
Série _____ Turma _____ Turno _____

Monika
Central

Guilherme M.º Guimarães
Professor

Mod. 9 C. S.

MES *março* DE 19 *72*

NÚMEROS	Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
			DIAS	RESUMO
1			6	Terra: fases e tempo de formação.
2				Aras, geológicas
3			7	Os tipos humanos do Brasil, físico e mental
4				Pre-História e suas cidades
5			9	História: conceito e fatos
6				Quarta série e 13.º ano, em classe
7			13	Quarta série e 13.º ano, em classe
8			14	Quarta série e 13.º ano, em classe
9			15	Quarta série e 13.º ano, em classe
10			16	Quarta série e 13.º ano, em classe
11			17	Quarta série e 13.º ano, em classe
12			18	Quarta série e 13.º ano, em classe
13			19	Quarta série e 13.º ano, em classe
14			20	Quarta série e 13.º ano, em classe
15			21	Quarta série e 13.º ano, em classe
16			22	Quarta série e 13.º ano, em classe
17			23	Quarta série e 13.º ano, em classe
18			24	Quarta série e 13.º ano, em classe
19			25	Quarta série e 13.º ano, em classe
20			26	Quarta série e 13.º ano, em classe
21			27	Quarta série e 13.º ano, em classe
22			28	Quarta série e 13.º ano, em classe
23			29	Quarta série e 13.º ano, em classe
24			30	Quarta série e 13.º ano, em classe
25			31	Quarta série e 13.º ano, em classe
26			32	Quarta série e 13.º ano, em classe
27			33	Quarta série e 13.º ano, em classe
28			34	Quarta série e 13.º ano, em classe
29			35	Quarta série e 13.º ano, em classe
30			36	Quarta série e 13.º ano, em classe
31			37	Quarta série e 13.º ano, em classe
32			38	Quarta série e 13.º ano, em classe
33			39	Quarta série e 13.º ano, em classe
34			40	Quarta série e 13.º ano, em classe
35			41	Quarta série e 13.º ano, em classe
36			42	Quarta série e 13.º ano, em classe
37			43	Quarta série e 13.º ano, em classe
38			44	Quarta série e 13.º ano, em classe
39			45	Quarta série e 13.º ano, em classe
40			46	Quarta série e 13.º ano, em classe
41			47	Quarta série e 13.º ano, em classe
42			48	Quarta série e 13.º ano, em classe
43			49	Quarta série e 13.º ano, em classe
44			50	Quarta série e 13.º ano, em classe
45			51	Quarta série e 13.º ano, em classe
46			52	Quarta série e 13.º ano, em classe
47			53	Quarta série e 13.º ano, em classe
48			54	Quarta série e 13.º ano, em classe
49			55	Quarta série e 13.º ano, em classe

Aulas Previstas *16* - Aulas Dadas *15*

Encerrado em *30* de *março* de 19 *72*

Guimarães
(Assinatura do Professor)

Monika
(Visto da Autoridade Escolar)

MES		DE 19	
Abril		72	
NÚMEROS	Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA
			DIAS RESUMO
1	—	—	3. Civilizações assírias e caldeias
2	7,5	1	4. Religiosas assírias e caldeias
3	7,5		5. Comentários sobre hebreus
4	7,5		6. Exercícios sobre os hebreus
5	7,5		10. Religiões dos hebreus
6	8,5		11. Exercícios sobre os povos estudados
7	8		12. Prova bimestral
8	7,5		13. Comentários sobre as provas feitas e provas
9	9	1	17. Atlas histórico. História e civilizações persas.
10	6,5		18. Religiões da persas
11	6,5		19. Quadros comparativos dos povos já estudados
12	7	1	20. Exercícios sobre chineses
13	8	2	24. China - país e povo
14	8		25. Trabalhos colagem - China e Índia
15	8		26. Fogo de palavras sobre hebreus e persas
16	7,5		27. Trabalho em classe sobre famílias e costumes judaicas, trabalhos dos grupos
17	6,5		
18	6,5		
19	7,5		
20	7,5		
21	6,5		
22	9		
23	8,0	6	
24	8,5		
25	5,5	1	
26	6,5	1	
27	8	1	
28	8,5		
29	7,5		
30	7		
31	9		
32	8		
33	7,5		
34	7		
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			

Aulas Previstas 16 - Aulas Dadas 16
 Encerrado em 29 de abril de 1972
 (Assinatura do Professor)
 (Visto de Autoridade Escolar)

MES		DE 19	
Maio		72	
NÚMEROS	Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA
			DIAS RESUMO
1	—	—	1º Feriado
2			
3		2	2º Cretenses
4			
5			4. Religiões dos fenícios
6			
7			5. Recordações sobre Antiguidade Oriental
8		2	
9		1	
10			8. Exercícios em classe
11		3	
12			9. Grécia - tempos primitivos e hebreus
13			
14			
15		1	
16			11. Colonização grega
17			
18			
19			12. Recordações Grécia
20		1	
21			15. A constituição da família grega
22			
23			16. Exercícios sobre a família grega
24			
25			
26		1	
27		1	18. Correção dos exercícios
28			
29		1	19. Exercícios
30			
31			22. Recapitulação
32			
33			23. Teste mensal
34		1	
35		1	25. Esparta - exercícios
36			
37			26. Atenas - exercícios
38			
39			29. Correção dos exercícios
40			
41			30. Comparação - Atenas e Esparta
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			

Aulas Previstas 17 - Aulas Dadas 17
 Encerrado em 30 de maio de 1972
 40. Luísa 40. Fernandes
 (Assinatura do Professor)
 (Visto de Autoridade Escolar)

MÊS <u>Junho</u> DE 19 <u>72</u>			
NÚMEROS	Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA
			DIAS RESUMO
1			2 Não houve aula
2	5,0	2	
3	4,5	2	5 Apresentação da pesquisa - Democracia
4	6,0	1	
5	5,5	1	
6	8,5		6 "Os cidadãos gregos: aspectos" - tex. mimeografiado
7	8,5		
8	6,5		
9	2,0		8 Idem
10	5,5		
11	4,5		9 Mapa da Grécia ant.
12	5,5		
13	5,5	1	12 "A Macedônia: Felipe e Alexandre" - leitura
14	7,0	2	
15	6,5	1	
16	7,0	1	13 Tex. mimeografiado
17	6,5	1	
18	5,0	1	15 Prova bimestral
19	5,0	1	
20	8,0	1	16 Correção do exercício
21	4,5	5	
22	6,5		19 "A fundação de Roma a Etrúria" - leitura
23	7,5	1	
24	6,0	1	
25	7,0	1	20 Questionários
26	6,0	1	
27	5,5	0	22 Exercícios de fixação
28	7,5		
29	7,5	2	23 Palestra - Roma de Roma
30	6,5	1	
31	8,5	1	
32	7,0	2	26 Correção da bimestral
33	6,5	1	
34	6,5	1	27 Palavras cruzadas: A Alexandre e Roma
35	6,5	8	
36	4,5		29 Recapitulação geral
37			
38			30 falta do prof.
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			

Aulas Previstas 17 - Aulas Dadas 16

Encerrado em 30 de junho de 1972

Helena K. Fernandes

(Assinatura do Professor)

M

(Visto da Autoridade Escolar)

MÊS <u>Agosto</u> DE 19 <u>72</u>			
NÚMEROS	Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA
			DIAS RESUMO
1			
2		1	3 "A república romana as lutas internas" - leitura
3		1	
4			4 Questionários - idem
5			
6			7 Correção do questionário
7			
8			8 Texto: "A religião romana"
9		2	
10		2	10 "A conquista da Itália e Etrúria" - exercícios
11		2	
12		2	
13			11 "As últimas conquistas e sequências" - idem
14		2	
15		2	14 Leitura - ponto 15.
16		1	
17		2	15 Lição Assumpta
18		2	
19			17 Correção do exercício
20			
21			18 Não houve aula - visita do prof. Medeiros
22			
23			21 Texto: "Desenvolvimento romano na época da república"
24			
25			22 "filosofia e a fundação do império" - tex. mimeografiado
26			
27			24 Correção do exercício
28			
29			25 Teste mensal
30			
31			28 "Império romano" - mimeografiado
32			
33			29 Idem
34			
35		1	31 Lição - aniversário cidade
36			
37			
38		2	
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			

Aulas Previstas 16 - Aulas Dadas 16

Encerrado em 31 de agosto de 1972

Helena K. Fernandes

(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

MÊS <u>Setembro</u> DE 19 <u>72</u>			
NÚMEROS	Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA
			DIAS RESUMO
1			1 Correções do exercício
2	7,0	1	
3	6,0		
4	8,0		
5	7,5		
6			
7	9,5		
8			
9	8,5		
10	5,5	2	
11	6,5		
12	9,0		
13	8,0		
14			
15	6,0		
16	8,5		
17	7,5		
18	6,5		
19	6,5	1	
20	6,5		
21			
22	9,0		
23	9,0		
24	7,5		
25	1,0		
26			
27	7,0	1	
28			
29	5,0	3	
30	8,5		
31			
32	8,0		
33	7,0	1	
34			
35	9,0	1	
36			
37	7,0	1	
38	5,5		
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			

Aulas Previstas 19 - Aulas Dadas 11

Encerrado em 29 de Setembro de 1972

Heloisa H. Fernandes
(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

MÊS <u>Outubro</u> DE 19 <u>72</u>			
NÚMEROS	Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA
			DIAS RESUMO
1			
2			
3		2	
4		1	
5			
6			
7			
8			
9			
10		1	
11			
12			
13			
14			
15		1	
16			
17		1	
18		2	
19			
20			
21			
22		3	
23		1	
24			
25			
26			
27		1	
28			
29		2	
30			
31			
32			
33		1	
34			
35		2	
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			

Aulas Previstas 18 - Aulas Dadas 18

Encerrado em 31 de Outubro de 1972

Heloisa H. Fernandes
(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

MES 9 novembro DE 1972				MES 10 dezembro DE 1972					
NÚMEROS	Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA		NÚMEROS	Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
			DIAS	RESUMO				DIAS	RESUMO
1			2	Finalizado - finalizado	1			1	qda. houve aula - pontos
2	5.0	4	3	Domínio - pontos 21 acat.	2			4	7.10 houve aula - falta da professora.
3	5.0	1	6	"A civilização e o dentel" - ex. mimeografado	3			5	Palavras cruzadas - Recapitulação
4	4.5	1	7	idem.	4			6	Correção do exercício.
5	8.5	1	9	Paralelos do exercício	5			7	
6			10	Exercícios	6			8	
7	10.0		13	"Os Botados da terra no Ocidental" - ex. mimeografado	7			9	
8			14	idem.	8			10	
9	9.0	1	16	Paralelos do exercício	9			11	
10	3.5	3	17	"Os Cruzados" - leitura	10			12	
11	3.2	2	20	idem - questionário	11			13	
12	7.5	1	21	Paralelos	12			14	
13	9.5	1	23	Bimestral.	13			15	
14			24	Exercícios	14			16	
15	5.5		27	"Quem dos 100 anos" questionário	15			17	
16	8.5	2	28	Paralelos	16			18	
17	6.0	4	29	Exercícios	17			19	
18	3.5	3	30		18			20	
19	4.5	3	31		19			21	
20	8.5	1	32		20			22	
21			33		21			23	
22	6.5	1	34		22			24	
23	9.5	3	35		23			25	
24	7.0	1	36		24			26	
25	10.0		37		25			27	
26			38		26			28	
27	8.5	1	39		27			29	
28			40		28			30	
29	5.5	1	41		29			31	
30	8.0		42		30			32	
31			43		31			33	
32	4.0	3	44		32			34	
33	7.0		45		33			35	
34			46		34			36	
35	6.5	4	47		35			37	
36			48		36			38	
37	6.0	1	49		37			39	
38	5.5		50		38			40	
39			51		39			41	
40			52		40			42	
41			53		41			43	
42			54		42			44	
43			55		43			45	
44					44			46	
45					45			47	
46					46			48	
47					47			49	
48					48			50	
49					49			51	
50					50			52	
51					51			53	
52					52			54	
53					53			55	
54					54				
55					55				

Aulas Previstas 16 - Aulas Dadas

Encerrado em 30 de novembro de 1972

Roberto R. Fernandes.

(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

Aulas Previstas - Aulas Dadas

Encerrado em de de 19

.....

(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

b. b. u.
Nome do Estabelecimento

Cidade _____ Estado _____

DIÁRIO DE CLASSE

ANO LETIVO DE 19 **72**

Curso **Ginásial** Disciplina **"História"**

Série **3ª** Turma **"F."** Turno **Manhã**

Central

Professor **Luiz de Assis**

Mod. 9 C. S.

S. **Marco** DE 19 **72**

MATERIA LECIONADA	
Faltas	RESUMO
1	6. Apresentação da matéria
	7. Eras geológicas
1	8. A Pré-História
	9. A História e os povos antigos
1	13. Monumentos da Pré-História
	14. Exercícios em classe
1	15. O Egito Antigo - País e povo
	16. História do Egito
2	20. Nôo Império
	21. Civilizações dos egípcios
	22. Religião egípcia
1	23. Os povos da Mesopotâmia
	27. Sumérios e acádios
	28. Exercícios em classe
2	29. História dos assírios e caldeus
	30. Semana Santa (nos horas aula).

Aulas Previstas **15** - Aulas Dadas **15**

Encerrado em **30** de **março** de 19 **72**

Guimarães
(Assinatura do Professor)

h.
(Visto da Autoridade Escolar)

MÊS abril DE 1972

		MATERIA LECIONADA	
Data	Faltas	DIAS	RESUMO
		3	Comentário dos testes antigos. A Mesopotâmia: situação, limites, rios.
		4	Os sumérios e os acádios; cultura.
		5	Os assírios e seu caráter cruel.
		6	Os caldeus; cultura. O Código de Hamurabi. As ciências caldeias.
		10	A religião caldeia.
		11	A Palestina: rios, limites, governo.
		12	A figura de Moisés e o monoteísmo.
		13	O regime do patriarcalismo. A família monogâmica. Os reis. Os profetas.
		17	Os iranianos: a media.
		18	A Pérsia: fundação e dinastias.
		19	Babilônia.
		20	O governo e conquistas de Ciro.
		24	Comentário e revisão das lições.
		25	O governo de Dario.
		26	A conquista de Alexandre. O Zoroastrismo e suas características. Causas da decadência do Império Pérsia.
			Questionário da Mesopotâmia e Palestina. Uso do Atlas.
Aulas Previstas <u>17</u> - Aulas Dadas <u>16</u> .			
Encerrado em <u>27</u> de <u>abril</u> de 19 <u>72</u>			
<u>Franci de Assis</u> (Assinatura do Professor)			
<u>Wap.</u> (Visto da Autoridade Escolar)			

S. maio DE 1972

		MATERIA LECIONADA	
Data	Faltas	DIAS	RESUMO
		27	Exercício de fixação sobre os caldeus.
		3	O Código de Hamurabi. Exercício.
		4	Exercício de fixação sobre os hebreus.
		8	A figura do rei Salomão; exercício.
		9	Os chineses na antiguidade. Aplicação de teste sobre a Índia antiga.
		10	A Índia antiga e contemporânea.
		11	Exercício para media moral.
		15	A civilização cretense. A sociedade.
		16	Os fenícios e sua importância comercial. O alfabeto.
		17	A Grécia: regiões com suas cidades. O clima e sua influência. O mar.
		18	Origem do hebreu.
		22	Mitologia grega. Os tempos pré-históricos. O teste Homero.
		23	Entrega dos testes. Colonização grega; atuação dos Atlas.
		24	Exercício de fixação sobre a matéria.
		25	A Grécia Peninsular.
		29	A Grécia Asiática.
		30	A família grega.
		31	Os semi-deuses. Uso do Atlas. A quinta em casa. Teste para aplicação da matéria.
Aulas Previstas <u>18</u> - Aulas Dadas <u>18</u> .			
Encerrado em <u>31</u> de <u>maio</u> de 19 <u>72</u>			
<u>Franci de Assis</u> (Assinatura do Professor)			
<u>JK</u> (Visto da Autoridade Escolar)			

MES

Junho

DE 1972

Faltas	DIAS	MATÉRIA LECIONADA	RESUMO
	5	Grécia: democracia	
	6	Grécia: política e social. Militarismo	
	7	Grécia: governo e vida social. Os grandes legisladores	
	8	Grécia: reforma social	
	9	Guerras Médicas: causas, efeitos	
	12	Preparação para as Guerras Médicas	
	13	Guerras Médicas: períodos e batalhas	
	14	Causas e consequências das Guerras Médicas	
	15	O século de ouro da Grécia e a apogeu da civilização	
	19	Guerras do século IV: causas e consequências	
	20	Organização da família Grega. Exército em classe.	
	21	Guerra de Tróia	
	22	Guerra de Tróia: a conquista da Grécia por Filipe II	
	23	Guerra de Tróia: a guerra de Tróia e de questionários recolhidos antes	
	26	Guerra de Tróia: a guerra de Tróia e suas consequências	
	27	Guerra de Tróia: a guerra de Tróia e suas consequências	
	28	Guerra de Tróia: a guerra de Tróia e suas consequências	
	29	Guerra de Tróia: a guerra de Tróia e suas consequências	
	30	Guerra de Tróia: a guerra de Tróia e suas consequências	
	31	Guerra de Tróia: a guerra de Tróia e suas consequências	

Aulas Previstas..... - Aulas Dadas.....16

Encerrado em 29 de Junho de 1972

Traci de Assis

(Assinatura do Professor)

M.

(Visto de Autoridade Escolar)

MES

agosto

DE 1972

Faltas	DIAS	MATÉRIA LECIONADA	RESUMO
	12	Calentria com a classe	
	2	Itália: geografia e primitivos habitantes	
	3	Roma: origem histórica e a lenda da fundação	
	7	A Realidade: reis e fatos de cada governo	
	8	República: magistraturas. O Senado	
	9	Política de classes em Roma. Os Gracos	
	10	Exercício de fixação: mitologia. Exército romano responsável pelas conquistas	
	14	Exercício para nota mensal: política romana	
	15	Dia santa	
	16	Política romana	
	17	Conquista da Itália. O rei Porcena e o povo Mucio	
	21	Guerras Púnicas: causas e efeitos. Vultus	
	22	Consequências das Guerras Púnicas	
	23	Conquistas romanas: últimas	
	24	O 1º triunvirato romano. César e o governo como ditador. O Senado	
	28	O 2º triunvirato	
	29	O século de Augusto. Vultus	
	30	Exercício em classe de fixação, nota	
	31	Os Doze Césares: fatos do governo de cada um	
	31	Aniversário da cidade	

Aulas Previstas.....19 - Aulas Dadas.....17

Encerrado em 31 de agosto de 1972

Traci de Assis

(Assinatura do Professor)

(Visto de Autoridade Escolar)

MES setembro DE 1972

Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA
		DIAS RESUMO
		Realização das Olimpíadas: 4, 5, 6, 7, 11
		12 Exercício: Aplicação do texto: Os grandes legados de Roma
		13 Exercício sobre os triunviratos romanos
		14 Exercício sobre a ditadura de Cajo Júlio César e o século de Augusto.
		18 Exercício sobre os Doze Césares de Roma.
		19 Os Antoninos. A anarquia militar e a tetrarquia
		20 Exercício sobre o Cristianismo
		21 Aplicação do texto "A Família Romana"
		25 O mundo bárbaro: ramos importantes. Os germânicos
		26 A Era da Escandinávia dos germânicos, francos, os grandes invasões. Os vândalos
		27 Os Estados Bárbaros e os bárbaros arianos. Consequências das migrações
		28 Os francos. Clóvis e a Igreja. Exercício em classe para fixação da matéria
Aulas Previstas 16 - Aulas Dadas 11		
Encerrado em 28 de setembro de 1972		
<i>Franci de Assis</i> (Assinatura do Professor)		
(Visto da Autoridade Escolar)		

MES outubro DE 1972

Nota	Faltas	MATÉRIA LECIONADA
		DIAS RESUMO
		2 Arguição: Os francos. Dinastias e reis
		3 Domínio e palavra charré sobre os francos.
		4 Carlos Magno: guerra, coroação, governo. O Tratado de Verdun e a partilha do Império de Carlos
		5 Prova Simulada
		9 Correção da Simulada. Trecho alusivo
		10 Exercício de fixação em classe
		11 "O Império do Oriente. O rei Justiniano: O Império Romano e a Igreja de Sta Sofia"
		12 Aplicação do texto: "O Império do Oriente"
		16 Os árabes e Maomé
		17 O Islaminismo e a Guerra Santa
		18 Cultura Muçulmana. As conquistas
		19 Exercício para nota mensal
		23 A Igreja e a conversão dos Bárbaros. Os Odoários
		24 Exercício de fixação
		25 Conflito entre o Papa Gregório VII e Henrique IV da Alemanha
		26 Exercício em classe para nota
		30 Aplicação do texto "A Igreja"
		31 O feudalismo: causas e consequências
Aulas Previstas - Aulas Dadas 18		
Encerrado em 31 de outubro de 1972		
<i>Franci de Assis</i> (Assinatura do Professor)		
(Visto da Autoridade Escolar)		

MÊS novembro DE 19 72

Faltas	MATERIA LECIONADA	
	DIAS	RESUMO
	15	Dissertação em classe; Carlos Magno
	6	Cooperação, comércio, letras e artes da T. Média
	7	Estados da Europa Ocidental
	8	O reino português e a dinastia de Avis
	9	A França e os Capetúgios
	13	A Inglaterra e os Plantagenetas
	14	Preparação para as Olimpíadas: recordação geral
	16	Dissertação em classe: a Igreja
	20	O Império
	21	Comentário e revisão das lições
	22	Exercício para fixação da matéria dada
	23	monarquia Paula-mentar Inglesa
	27	A guerra dos Cem Anos: causas, conseqüência política (principal)
	28	Períodos da guerra dos Cem Anos: Batalhas
	29	Reunião dos professores
	30	A figura de João de Arcos: Recordações e questionários sobre o mundo romano
Aulas Previstas 18 - Aulas Dadas 16		
Encerrado em 30 de novembro de 1972		
Fraci de Amor		
(Assinatura do Professor)		
(Visto da Autoridade Escolar)		

MÊS dezembro DE 19 72

Faltas	MATERIA LECIONADA	
	DIAS	RESUMO
	4	Orientação para as férias: leitura
	5	Suspensão as aulas: reunião dos esc. Chefes de departamentos
	6	As Cruzadas: causas de guerra
	7	guerras e chefes das Cruzadas
	9	Recordação da matéria anual
	9	Realização das provas finais
Aulas Previstas - Aulas Dadas		
Encerrado em de de 19.....		
(Assinatura do Professor)		
(Visto da Autoridade Escolar)		