

4. O ensino de História nos últimos trinta anos no Brasil

A partir das falas dos professores, pudemos perceber que o início na docência nos anos 70, tanto no nível da formação, quanto da iniciação no trabalho, era efetivamente diferente do que encontramos atualmente. Essa situação pode ser evidenciada não apenas através das entrevistas, mas também ao se analisar os diferentes contextos históricos que estão sendo observados. Neste capítulo, procuramos caracterizar o ensino de história nos períodos estudados, no intuito de evidenciar sobre que conjunturas os professores entrevistados escolheram e começaram a atuar como professores de história.

Falar em ensino de história nos tempos atuais soa diferente dos sentidos dessa tarefa há trinta anos atrás. Nas últimas décadas, é visível a alteração da vida social, desafiada pela revolução tecnológica, pelo crescimento da mídia, pelos novos paradigmas de compreensão das sociedades. Esses acontecimentos provocam novas formas de lidar e entender as ações humanas, tanto no presente como no passado. Como o ensino de história tem sido afetado nesse contexto? Nos últimos trinta anos, que transformações no ensino de história podemos levantar?

Os anos setenta se iniciam em uma atmosfera de repressão e perseguição aos segmentos não alinhados ao projeto governamental de desenvolvimento econômico e limitação democrática. Ao mesmo tempo, essa década se encerra numa orquestração de vozes de variados segmentos sociais que exigem a democratização das relações políticas. Os professores de história que escolheram sua profissão e se constituíram como professores nesse período lidaram com esses dois momentos dos anos setenta. Alguns professores entrevistados vivenciaram suas iniciações profissionais no período inicial descrito e outros se formaram e começaram a trabalhar já no fim da referida década.

Há que se destacar, em relação à realidade educacional, a tendência tecnicista, com características de silenciamento da dimensão política da educação, através da abordagem behaviorista do ensino. Por outro lado, outras tendências teóricas passam a ser conhecidas no Brasil, as teorias da reprodução que abrem espaço para o surgimento de um pensamento pedagógico progressista, interpretando com veio crítico o fenômeno educacional. Em relação aos programas curriculares para o ensino de história, observamos a organização da área de Estudos Sociais, diluindo as especificidades do campo da história e da geografia, em consonância com os apelos ufanistas do governo e com a Doutrina da Segurança Nacional formulada pela Escola Superior de Guerra. Situação essa que vem a ser questionada no fim da década de setenta, a partir dos movimentos organizados dos professores de história e dos estudos historiográficos influenciados pelo marxismo e pelas teorias da Escola dos Annales que questionam a produção da história muito centrada no acontecimento e no político, com atenção muito centrada nos grandes homens e fatos.

4.1. Breve histórico do ensino de História no Brasil

Ensinar História passou a ser uma prática social no Brasil a partir da constituição do Estado Imperial, mais precisamente com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837. Neste colégio, a História passou a ser disciplina escolar obrigatória, assim como estava acontecendo na França desde fins do século XVIII. O ensino de História tinha um aspecto de missão cívica, fundadora e legitimadora de determinada unidade da nação, os programas procuravam reunir elementos de referência para tal tarefa.

No Brasil, o Estado Imperial, no processo de sua consolidação, viabilizou a sistematização da História do Brasil, através dos trabalhos produzidos no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, criado em 1838, com o objetivo de “identificar as origens do Brasil, de modo a contribuir para a delimitação de uma identidade nacional homogênea; inserir o país na perspectiva de uma tradição de progresso”. (Magalhães, 2003, p.169)

A questão central era a construção de uma identidade nacional. Os programas para o ensino de História no Brasil surgem nesse período, mesclados à luta pela consolidação da independência e pela construção da nacionalidade. Silva (2005) destaca que “os conteúdos selecionados baseavam-se na constituição e no desenvolvimento da nação, origem do povo brasileiro, as instituições político-administrativas do Brasil colonial, temas que demonstrassem e valorizassem a nossa história (...)” (p.18) No entanto, é importante lembrar que o estudo da História do Brasil era um apêndice da história da civilização. A História do Brasil como disciplina independente só veio a se consolidar em 1895, com estudos direcionados para a cronologia política brasileira, biografia de homens ilustres e fatos relevantes para a afirmação da nação brasileira. (Magalhães, p.169)

Também surgiram orientações de cunho metodológico para o estudo da História, onde o trabalho com documentos escritos parecia configurar a verdade da nação. O IHGB operava com a reunião e organização dos documentos que interessavam para esta tarefa, abrindo espaço para constituição do campo da História no Brasil, assim como acontecia em universidades na Europa. Alguns marcos historiográficos produzidos nesse contexto foram seguidos pelos professores e formuladores dos programas de história como disciplina escolar, permanecendo até hoje como referência para currículos de História do Brasil. Um desses marcos foi elaborado pelo vencedor do concurso de monografias promovido pelo IHGB Karl Friedrich Philip von Martius que, no texto *Como se deve escrever a história do Brasil* (1844), procurou reunir elementos fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira. Ao tentar demonstrar a contribuição das três *raças* para o desenvolvimento da *nação brasileira*, Von Martius chamou a atenção para a importância de se conhecer as contribuições específicas do português, do índio e do africano e os elementos de suas culturas na formação do Brasil. A hierarquização de alguns fatos, a produção da História de forma linear, ritmada por grandes episódios e heróis teve grande repercussão, servindo de orientação para professores do Pedro II e intelectuais do IHGB.

O início do século XX foi marcado pela crítica ao modelo europeu de civilização. Sobretudo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a função cívica da História foi questionada, através da percepção de que, além de contribuir para a unidade da nação, o projeto civilizador também servia à guerra e à destruição. Soma-se a isso, o surgimento de novos projetos de identidade nacional, formulados por grupos nacionalistas, com novas direções para a inserção do Brasil na modernidade. O discurso antilusitano e “abrasileiramento” da república constituíam o tom dominante da crítica. (Gontijo, 2003. p.59)

A crença no ensino de História *civilizador* também foi ameaçada pelas novas produções do grupo dos Annales, que passou a questionar a produção da História muito centrada no acontecimento e no político, com atenção muito centrada nos grandes homens e fatos. Essa História resultava num ensino etnocêntrico e estritamente nacional. Para estes estudiosos, interessa a história de todos os homens, e não apenas os *grandes homens* que impulsionam a história macro-política, diplomática e militar.

Fustel de Coulanges tinha mencionado que a única habilidade do historiador seria a de “tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos.” (Coulanges, 1888 apud Le Goff, 1984). Segundo esta visão, enraizada no espírito da escola erudita alemã e no contexto mais amplo do positivismo, o documento é o fundamento do fato histórico e “parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica” (idem, p. 95). A partir da fundação da revista Annales em 1929, começa uma ampliação da noção de documento, introduzindo a idéia de que a história também pode ser feita na ausência de documentos escritos.

O movimento da Escola Nova, nos anos 20 e 30, formulou uma crítica à ênfase no passado longínquo como forma de se estudar a História. O ensino de História deveria se ocupar mais das sociedades contemporâneas, e menos da história política, pois sua relação com o militarismo e nacionalismo impunha ao seu estudo uma metodologia de memorização excessiva. Estas observações têm relação com a crítica às

concepções de educação “tradicionais”, que privilegiam a ação dos agentes externos sobre a formação do aluno, em que o foco estaria na ação do professor na transmissão do conhecimento acumulado. As críticas da Escola Nova foram formuladas nos processos de urbanização e industrialização intensas da sociedade brasileira. A pressão internacional, após o fim da Primeira Guerra Mundial, direcionava a educação para a promoção da paz e da democracia. O pensamento de John Dewey baseou a corrente teórica do escolanovismo e representou o que se chamou, à época, de “revolução copernicana” da educação, focalizando o aluno no processo de aprendizagem. Em outras palavras, em contraposição ao tradicionalismo na educação, cujos pressupostos de formação eram baseados na produção da obediência, segundo uma ordem estática de mundo, surge a Escola Nova que se colocava a tarefa de reorganizar a escola atendendo às transformações dos novos tempos: a industrialização, o “progresso” e a crise da autoridade dos mestres.

As tentativas de implantação de uma pedagogia renovada se chocaram, contudo, com os entraves autoritários do projeto nacionalista do Estado Novo, que silenciou muitos debates a respeito da educação. Após a década de 1930, com o acelerado processo de industrialização, o ensino de História passou a focalizar os “ciclos econômicos”, do pau-brasil à industrialização, numa linha evolutiva e justificadora da produção da nacionalidade na direção dos *revolucionários* de 30.

Os debates em torno dos projetos de desenvolvimento para o Brasil voltam a se intensificar entre os anos 50 e 60 no Brasil. Freitas (1999) considera os anos 50 fundamentais para a análise da educação brasileira, observando no período um repertório considerável de idéias, propostas e instituições que tomaram a educação como crucial ao desenvolvimento do país. Os debates estavam marcados pelo contexto de Guerra Fria, pelas alternativas de desenvolvimento para os países do Terceiro Mundo e pelos movimentos de engajamento. Freitas identifica um conjunto de questões relacionadas à redefinição da nacionalidade brasileira. Os temas regionais, duramente reprimidos durante o Estado Novo, adquirem destaque nas análises das relações entre sociedade e educação. As pressões pela ampliação da rede escolar se intensificam,

no bojo do aquecimento do debate educacional, das propostas de desenvolvimento em confronto e de movimentos sociais diversos, como os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Alfabetização de Adultos.

O período após a Segunda Guerra Mundial foi marcado pela expansão da escola secundária. O fim da guerra foi percebido nos países ocidentais como uma vitória da democracia, intensificando-se o debate sobre as formas de sua plena implantação. Laville acrescenta que o ensino de História não deixou de ganhar com isso, pois em vez da idéia de “cidadão súdito”, passa-se à idéia de “cidadão participante” e o ensino de História poderia contribuir para a formação da cidadania democrática em substituição de sua função anterior de *instrução nacional* (Laville, 1999). Elza Nadai, referenciada por Magalhães, observa, nos anos 60, uma crescente preocupação com os métodos e a experimentação no ensino de história, processo de alargamento interrompido pela ditadura militar, “que fez a História desaparecer, como disciplina autônoma, do currículo do ensino fundamental. É a época da disciplina Estudos Sociais e de um controle mais rígido do ensino por parte do Estado, interessado em utilizar a história como instrumento de formação de um espírito cívico”. (Nadai apud Magalhães, 2003, p.170)

Durante o período militar, marcado pela censura e pela ausência de liberdades democráticas, destacam-se as pressões econômicas e político-ideológicas sob a História ensinada. Miranda e Luca afirmaram que os livros didáticos foram bastante afetados nesse contexto, constatando na maioria das obras didáticas uma perspectiva de civismo e produção de determinada conduta dos indivíduos na esfera coletiva. As autoras fazem referência a estudos que evidenciaram que a produção didática desse período teve um caráter manipulador, falsificador e desmobilizador, com forte intento de formar uma geração acrítica. Ao mesmo tempo, amplia-se consideravelmente a população escolar, em um processo de massificação do ensino que inaugurou desafios ainda não solucionados até os dias atuais. Um grande problema que ainda persiste é a garantia da conjunção entre a ampla oferta e a qualidade da educação pública, numa direção democrática e pluralista.

As transformações por que passou o ensino de História nos anos setenta será objeto de maior atenção de nossa parte, já que esta pesquisa busca contextualizar as falas de professores desse período e dos tempos atuais sobre seus processos de iniciação profissional.

4.2. A Doutrina de Segurança Nacional e a organização da área de Estudos Sociais

Após o golpe de 64, o ensino de História tornou-se mais um alvo do poder político dominante, que procurou adequá-lo aos objetivos da política desenvolvimentista. O suporte ideológico necessário à afirmação do poder dos militares foi encontrado na Doutrina da Segurança Nacional, ministrada pela Escola Superior de Guerra criada em 1949, com colaboração norte-americana e francesa, com objetivo de treinar pessoal de alto nível para exercer funções de planejamento da segurança nacional.⁶ Ao mesmo tempo, no plano econômico, tentava-se a “legitimação pela eficácia”, no dizer de Roberto Campos, para contornar o cenário conturbado pelo alcance das mais altas taxas de crescimento econômico, através da limitação dos gastos públicos e do controle da inflação. (Campos, 1976 in: Prado & Earp, 2003, p.220)

No plano educacional, o Estado institui, a partir da reforma de 1971, os Estudos Sociais, mesclando História e Geografia às disciplinas Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Os conteúdos e os objetivos das disciplinas História e Geografia foram direcionados para um modelo propagandístico e cívico de educação, em consonância com a política repressiva do Estado ditatorial.

4.2.1. A Doutrina de Segurança Nacional

As Forças Armadas, durante o período da ditadura militar, conquistaram um alto grau de autonomia na função de neutralização das pressões sociais, seguindo os princípios da Doutrina de Segurança

⁶ O esforço da Escola Superior de Guerra foi tão grande nesse sentido que cerca de 28% dos cargos civis da administração pública foram preenchidos por militares em 1979. (Góes, 1979, citado em Borges, 2003, p.20)

Nacional. A Doutrina trabalha com quatro conceitos: a) os objetivos nacionais, b) o poder nacional, c) a estratégia nacional (métodos para alcançar os objetivos do poder nacional) e d) a segurança nacional (possibilidade que o Estado dá à Nação de impor seus objetivos, eliminando projetos divergentes).

A Doutrina de Segurança Nacional foi fundamentada nos Estados Unidos, nos gabinetes do National War College, em Washington, à época da Guerra Fria e oferece as bases para um Estado forte. Sobre a Doutrina, Comblin (1978) diz que é “uma extraordinária simplificação do homem e dos problemas humanos. Em sua concepção, a guerra e a estratégia tornam-se única realidade e a resposta a tudo.” (Comblin, 1978 in Borges, 2003, p.24). Através da ligação entre segurança interna e segurança externa, cria-se a imagem da infiltração do inimigo dentro da sociedade, agindo articuladamente para a tomada de poder. O inimigo, segundo esta visão, seria aquele que se pronuncia contra o regime e apresenta argumentos e concepções políticas *estranhas*, “importadas” e ameaçadoras da ordem interna. Nesse sentido, no contexto de Guerra Fria, a formulação dos princípios da Doutrina de Segurança Nacional pode traduzir a situação de guerra constante entre comunismo e anticomunismo. Sobre o conceito de guerra total, Borges coloca:

“Primeiramente, ela (a guerra) faz um apelo a todas as formas de participação excluindo, terminantemente, a neutralidade. Em segundo lugar, a guerra é total, no sentido de que o antagonismo dominante se encontra, igualmente, nas fronteiras nacionais. Portanto, a agressão pode vir tanto do exterior (comunismo internacional) quanto do interior (inimigo interno). Fica claro, pois, que a infiltração generalizada do comunismo consolida e justifica a repressão interior, por meio dos órgãos de informação dos países atingidos”. (pp.24-25)

A Escola Superior de Guerra foi a responsável pela introdução da Doutrina de Segurança Nacional no Brasil. A Escola programava cursos sobre o tema, dirigidos não só a militares, mas também a setores civis da sociedade, tais como empresários, profissionais liberais, professores universitários, magistrados, sindicalistas e dirigentes de órgãos públicos. Os cursos tinham o objetivo de estudar os problemas brasileiros e a possível solução para esses problemas era a adoção do binômio desenvolvimento-segurança como direção política. (Borges, 2003).

O Serviço Nacional de Informações (SNI), alicerçado no campo teórico da Doutrina de Segurança Nacional, condensou as forças repressivas do Estado, através de ações de censura e terrorismo estatal. Borges afirmou que a Doutrina impôs uma mudança na profissão militar, a exemplo da própria tensão decorrente da implantação do SNI, provocando uma cisão entre setores militares ligados à “comunidade de informações” e os que não concordavam com os excessos do regime. Mas o “novo profissionalismo” teve seus adeptos e foi praticado no Brasil de maneira a exigir deles a formação de personalidades autoritárias e de tendências a aceitar a ideologia antidemocrática. Foi traçada uma extensa rede de espionagem.

Fico (2003) afirma que os primeiros passos para tal empreendimento foram dados pelo general Jayme Portella ao providenciar a aprovação do “Conceito Estratégico Nacional”, documento que condensava os objetivos da direção política. Baseado nesse conceito, foi aprovado o “Plano Nacional de Informações” em 1970 que definia as missões a serem cumpridas pelos órgãos que passaram a integrar o “Sistema Nacional de Informações” (Sisni). Como setor do Sisni, o SNI (Serviço Nacional de Informação) “produzia” as informações, por meio de “operações de segurança”, ou seja, prisões e interrogatórios em que, muitas vezes, se utilizava a prática de tortura. Fico também lembra que o SNI chegou a ter 2.500 funcionários, além de colaboradores espontâneos ou remunerados. A intenção era configurar de fato uma ampla rede de espionagem. Cerca de 120 pessoas passavam pela Escola a cada ano, dos quais aproximadamente 90 eram funcionários públicos civis selecionados pelo governo.

A guerra psicológica é estratégia recorrente na Doutrina de Segurança Nacional. Borges resume bem essa idéia:

“Trata-se de aniquilar moralmente o inimigo e de separá-lo dos demais cidadãos e, de outra parte, de assegurar a não-oposição ativa contra o projeto político da Doutrina. As técnicas psicossociais e os meios de comunicação adquirem uma grande importância na manifestação das massas. Com base numa tipologia que distingue os inimigos, os indecisos e os neutros dos engajados, o esforço da Doutrina de Segurança Nacional visa a desmoralizar o inimigo, a produzir deserções, a criar o silêncio, a fazer cooperar (delatar) e fazer aderir às políticas do Estado. O terror é utilizado diretamente a fim de intimidar o inimigo (interno) e

dissuadir os indecisos. O uso sistemático dos órgãos de segurança e informações, através da tortura, do assassinato, do desaparecimento de pessoas e de prisões arbitrárias, é forma de guerra psicológica colocada em prática pelo Estado de Segurança Nacional”. (Borges, 2003, pp. 28-29)

Diante dessa condição, os professores entrevistados tomaram posições diferenciadas, com conseqüências igualmente distintas para cada um. Entre os professores de História da década de 70 entrevistados, dentro de um universo de 11, dois deles tiveram atitudes de enfrentamento aberto. *Vicente*, antes de cursar História, já tinha sido expulso da Faculdade de Direito em 1968 em outra universidade, ao lado de outros 19 estudantes membros de organizações partidárias esquerdistas como o PCBR e POLOP. Relatou, ainda, que havia sido detido em uma passeata em 1966. *Marta* foi detida por um dia em 1968 durante uma passeata e presa mais duas vezes, uma em 1973, em que foi vítima de tortura e outra em 1975, cumprindo pena por terrorismo e incitação à luta armada. *Marta* relata que os professores de História, apesar de toda a repressão, faziam o trabalho em que acreditavam:

“É bom dizer o seguinte: na época da ditadura, apesar de toda a repressão, os professores de História sempre deram a aula que quiseram. Desde o pré-vestibular, as pessoas diziam o que queriam porque eu acho que existia uma postura de ‘peitar’ mesmo. A postura era de enfrentamento e se pagava um preço naturalmente”. (*Marta*, 1970)

Em depoimento à pesquisadora Selva Fonseca, o professor Aquino relata como se “pagava esse preço”. Mesmo que esse depoimento não tenha sido dirigido para esta pesquisa, consideramos importante destacá-lo pela sua densidade e esclarecimento.

“Durante a ditadura, a cada dia, eu tomava consciência de que o capitalismo era nefasto e a saída tinha que ser o socialismo. E fui tomando consciência de que não se chega ao socialismo por via pacífica, mas através de uma revolução. Eu mantinha contato com ex-alunos que eram de organizações políticas clandestinas. Minha primeira mulher teve de fazer uma operação para não ser presa, porque a família dela toda sofreu. Eu vivia nesse meio, começando a dar aula e não concordando com a ditadura, sentindo-me cada vez mais profundamente revoltado e com uma consciência crítica maior, porque estudando, lendo, conversando e não aceitando mesmo. Então entrei para uma organização, mas sempre fui um cara de muita sorte, acho que alguma coisa me protege. Escapei de ser preso várias vezes. Meus amigos foram todos presos e

eu acabei sendo, mas demorou muito. Eles foram me procurar no trabalho, se não me engano, foi no dia 6 de maio, ou por aí, em 1973. Fui levado para o DOI-Codi. Perdi a noção de dia quando estava no DOI-Codi. Aí me levaram para um quartel lá na Avenida Brasil! Fiquei um mês preso e o processo só foi julgado em 1977, quatro anos depois. (...) Um mês depois de eu ter sido solto, o Jacques foi morto. Ele morreu na Secretaria da Escola Veiga de Almeida. Ele foi preso muito antes de mim, foi brutalmente torturado com choques elétricos (ele era professor de história). Quando saiu da prisão, estava todo queimado dos choques nas costas. Estava urinando sangue! (...) A prisão influiu de várias maneiras na minha vida pessoal e profissional, porque é um negócio terrível, tem coisas que hoje eu falo, mas que durante muito tempo não falava.” (apud Fonseca, 1997)

Importante perceber a ação da referida guerra psicológica nos acontecimentos descritos acima que estão retratando as possíveis conseqüências a alguém que desafiasse o regime militar. O terrorismo estatal e as “operações de segurança” visando à punição dos *inimigos* procuravam ferir moralmente (e fisicamente) a oposição, tentando criar, senão a adesão aos princípios governamentais, ao menos uma não-oposição. Com essas ações repressivas, o Estado ditatorial buscava criar o silêncio e a cooperação dos segmentos sociais ao projeto de desenvolvimento e de segurança nacional. Alguns professores entrevistados relataram o silenciamento e o medo generalizado:

“Na faculdade, naquela época, era um clima de bastante insegurança. Você não confiava muito em ninguém. Você sabia que a cada ano que entrava, naquela turma tinha alguém que estava ali para tomar conta das pessoas. Quer dizer, a gente sabia, na faculdade a gente desconfiava de um, desconfiava de outro, mas a gente não tinha confirmação. Eu estudava no ICHF, onde era a faculdade de comunicação, na Lara Vilela. A Polícia Federal era na Andrade Neves. Então, às vezes, a gente passava na Andrade Neves e via pessoas da faculdade ali na Polícia Federal, e tal, tomando cafézinho na varanda, era uma casa. Então, quer dizer, isso era muito ruim. Você tem aí todo um cuidado entre os professores, porque não eram só os alunos que eram perseguidos. No caso a UFF não era nem tanto, porque a gente estudava, estudei Marx, estudei uma série de outros autores que em outras faculdades a gente sabia que não podia nem pensar em ler”. (Prof. Rose, 1970)

“Quando eu retornei à faculdade, eu te falei, em 1968, foi aquele momento difícil da política brasileira. Eu tinha alguns colegas, mas eu não era ativa, não participava de encontros de colegas, porque, primeiro eles eram mais jovens do que eu. Segundo, que eu tinha três filhas pequenas, percebe? Então, de vez em quando eles estavam me convidando para reunião. Eu tinha um colega, chamava-se Jacques. Ele era muito participante, militava muito na política, ele foi até autor de um livro de História. Numa ocasião, a gente tava fazendo uma prova, a gente tinha as aulas lá na reitoria, eu percebi que o Jacques, de vez em quando, dizia “Professora...” e saía. E voltava e continuava a fazer a prova. Tudo bem, nós acabamos de fazer a prova e quando chegamos ao pátio da faculdade, estavam falando que ele tinha sido preso. Então, levaram o Jacques, ele foi torturado, maltrataram o Jacques, sabe? E mais tarde ele foi morto. Foi encontrado morto no apartamento dele. Então, eu não participei de encontros,

não participei de movimentos, porque eu tinha uma outra vida também, entendeu?

Compromisso familiar?

É, problema de família e também uma diferença de idade. Com três filhas pequenininhas, tudo ficava mais difícil para mim.” (Prof. *Tereza*, 1970)

“Fui fazer meu curso de história na UFRJ.

Qual foi o período que você cursou história?

Foi de 75 a 79. Naquela época, o diretor da faculdade era o testa-de-ferro dos militares, dedurava aluno, enfim, era o maior terror. As pessoas temiam muito o cara. Ele era diretor do departamento de História e um tremendo dedo-duro. Eu lembro que na época da Rádio Nacional, ele ajudou a invadir a Rádio Nacional e prendeu artistas, locutores, era ligado à repressão. (...) Nessa época era o momento em que havia uma movimentação estudantil. Eu, a princípio, não participava porque quando eu fui para a UFRJ, eu ainda era da Aeronáutica. Não! Eu estava saindo da Aeronáutica e eu não participava para não dar a impressão de eu era um espião, uma pessoa infiltrada. Lá foi sempre uma contestação muito grande, a garotada realmente... Os professores também participavam, discutiam, era um nível de movimento estudantil muito forte ali dentro. Eu tinha aula no Centro, ali no Largo de São Francisco e também lá no campus da Urca. Enfim, a minha militância dentro da universidade não foi muito grande. Por quê? Porque a repressão era intensa, volta e meia a gente sabia de aluno que tinha sido preso, torturado, né? Então eu realmente temia um pouco uma participação política mais efetiva. A minha participação mais efetiva foi depois da formação, no movimento de professores, mas na universidade não foi efetiva, tá”. (Prof. *Gilberto*, 1970)

A experiência desses professores atesta a existência de um sistema repressivo que visava combater a “subversão” e reprimir de forma preventiva qualquer tentativa de perturbação da ordem estabelecida. Uma das técnicas utilizadas era a prática da infiltração que consistia em suspeitar de todos, coletar e arquivar dados obtidos, entregando-os à polícia. Segundo Magalhães (1997), o **informante** e o **medo** eram “fabricados” através da propaganda política, do emprego do terror e da sacralização de imagens patrióticas. Os governos autoritários transmitiram uma série de mensagens à população que visavam, senão à sua adesão, pelo menos à sua tolerância – ou temor. Os colaboradores civis do Serviço Nacional de Informação se constituíram formando uma “comunidade de informações”. No seu artigo, Magalhães utilizou um documento distribuído na forma de panfleto na década de 1970 que dizia:

“Decálogo da Segurança

1 - Os terroristas jogam com o medo e o pânico. Somente um povo prevenido e valente pode combatê-los. Ao ver um assalto ou alguém em atitude suspeita, não fique indiferente, não finja que não viu, não seja conivente, avisa logo a polícia. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive do anonimato.

2 - Antes de formar uma opinião, verifique várias vezes se ela é realmente sua, ou seja, se não passa de influência de *amigos* que o envolveram. Não estará sendo você um inocente útil numa guerra que visa destruir você, sua família e tudo o que você mais ama nesta vida?

3 - Aprenda a ler jornais, ouvir rádio e assistir TV com certa malícia. Aprenda a captar mensagens indiretas e intenções ocultas em tudo o que você vê e ouve. Não vai se divertir muito com o jogo daqueles que pensam que são mais inteligentes do que você e estão tentando fazer você de bobo com um simples jogo de palavras.

4 - Se você fôr convidado ou sondado ou conversado sobre assuntos que lhes pareçam estranhos ou suspeitos, finja que concorda e cultive relações com a pessoa que assim o sondou e avise a polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive do anonimato.

5 - Aprenda a observar e guardar de memória alguns detalhes das pessoas, viaturas e objetos, na rua, nos bares, nos cinemas, teatros e auditórios, nos ônibus, nos edifícios comerciais e residenciais, nas feiras, nos armazéns, nas lojas, nos cabeleireiros, nos bancos, nos escritórios, nas estações ferroviárias, nos trens, nos aeroportos, nas estradas, nos lugares de maior movimento ou aglomeração de gente.

6 - Não receba estranhos em sua casa, mesmo que sejam da polícia - sem antes pedir-lhes a identidade e observá-los até guardar de memória alguns detalhes: número da identidade, repartição que expediu, roupa, aspecto pessoal, sinais especiais, etc . O documento também pode ser falso.

7 - Nunca pare seu carro solicitado por estranhos, nem lhes dê carona. Ande sempre com as portas de seu carro trancadas por dentro. Quando deixar o seu carro em algum estacionamento ou posto de serviço, procure guardar alguns detalhes das pessoas que o cercam.

8 - Há muitas linhas telefônicas cruzadas. Sempre que encontrar uma delas, mantenha-se na escuta e informe logo a polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive do anonimato.

9 - Quando um novo morador se mudar para o seu edifício ou para o seu quarteirão, avise logo a polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive do anonimato.

10 - A nossa desunião será a maior força de nosso inimigo. Se soubermos nos manter compreensivos, cordiais, informados, confiantes e unidos, ninguém nos vencerá". (apud Magalhães, 1997)

O apelo à colaboração com o regime ditatorial estava dado. Mas outra faceta desse apelo ainda afetou o trabalho com ensino de História: trata-se da organização da área de Estudos Sociais no ano de 1971.

4.2.2. A organização da área dos Estudos Sociais e a Reforma de 1971

Em 1969, o presidente Médici, através do decreto n. 65.814/69, edita uma Convenção sobre ensino de História:

“Art. 1º

Efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a versão a qualquer povo americano. (...)

Art. 3º

Fomente em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino de história das demais;

Procure que os programas de ensino e os textos de história não contenham apreciações hostis para outros Países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica;

Não julguem com ódio, ou se adulterem os feitos na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso, e destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos”.

No livro *Caminhos da História Ensinada*, Selva Fonseca trabalha com esse documento, firmado nos EUA e reeditado em 1969 no Brasil. Sem intenção de prolongar a análise do documento, é necessário destacar que a revisão do ensino de História se tornava imperativo para o encaminhamento da direção pretendida pelos governos militares, ou seja, os textos historiográficos deveriam passar por uma revisão para que não “excitasse” o “ânimo desprevenido da juventude”, permitindo a neutralização da crítica ao projeto governamental.

Em 1971, foi promulgada a lei 5692, que dispunha sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus. A reforma estava incluída no conjunto de medidas do projeto político implementado pelos governos militares que visavam elaborar um caminho de desenvolvimento econômico e dar suporte a um novo discurso ideológico utilizando como uma das chaves principais a educação. Assim, no âmbito da educação, as transformações se direcionavam para a ampliação da oferta da rede escolar e para os seus próprios objetivos e finalidades, adequando seus “sentidos” ao projeto político-econômico pretendido. O paradoxo que se observa é que, ao mesmo tempo em se procura responder às exigências quantitativas da

demanda social da educação, havia a política de contenção de gastos sociais, em função da política econômica⁷.

O objetivo geral da Reforma dizia que

“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” (Lei n.5692/71, Art 1º)

Além do objetivo de qualificar para o trabalho, a Reforma pretendia promover uma unificação do currículo, legislando sobre a parte comum e a parte diversificada do currículo. O núcleo comum abrangia dois grupos obrigatórios de matérias. O primeiro, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências e o segundo grupo era formado por Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este último obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo aos alunos.

Para este trabalho, interessa verificar o que ocorre com a disciplina História nesse contexto, portanto, vejamos como se organizou a área de Estudos Sociais na década de 70. A publicação oficial sugeria, como programação para a área dos Estudos Sociais, os estudos de *História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil, Sociologia, Antropologia, Política, Economia*. Dentro da área, ainda foram instituídos o Ensino Religioso e a Educação Moral e Cívica. Podemos observar que se opera uma descaracterização dos conteúdos específicos das disciplinas das áreas humanas, ao englobá-las sob a denominação de Estudos Sociais. A Resolução n.8/71 do Conselho Federal de Educação dizia que o ensino de Estudos Sociais deveria visar “ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, mas conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil *na perspectiva atual do seu desenvolvimento*”.
(grifos meus)

⁷ Em 1967, o Estado passa a diminuir os investimentos em educação. A participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento passa de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975 e manteve o patamar médio de 5,5% até 83. No final de 1983, o congresso aprovou uma emenda constitucional do senador João Calmon em que o Estado fica obrigado a investir nunca menos de 12% da receita em educação, e os Estados e Municípios, o mínimo de 25%

A inclusão da disciplina Moral e Cívica é também algo a ser destacado, pelo seu potencial de agregação de valores e modelos de comportamento “cívicos”, a ser verificado no próprio texto da lei, que pelo Decreto n. 68.065 de 1971, dispõe sobre as finalidades da Educação Moral e Cívica:

- a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum;
- o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

A moralização pretendida pela Educação Moral e Cívica nem sempre se realizou, não faltavam professores que lecionavam *a História que queriam* nessa disciplina. A Educação Moral e Cívica e OSPB ofereceram frequentemente instrumental de crítica ao regime autoritário.⁸

Prevalecendo o modelo tecnicista de educação, os programas curriculares eram apresentados de forma estanque, através de quadros sinópticos, contendo objetivos, conteúdos, atividades pedagógicas e critérios de avaliação. Fonseca (1992) cita alguns princípios determinados para os conteúdos dos Estudos Sociais, a partir do parecer n. 4833, de 1975:

- dispor-se ao ajustamento e à convivência cooperativa
- assumir responsabilidade de cidadão mediante deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação

⁸ Ver: SILVA, J. G. W. **A deformação da história ou para não esquecer**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p.55

- utilizar princípios e procedimentos básicos das Ciências Sociais como instrumento de interpretação da realidade
- localizar e interpretar fatos sociais em um contexto espaço-temporal
- reformular conceitos como instrumento de transformação da conduta

Pode-se observar que os princípios norteadores dos conteúdos para os Estudos Sociais visavam à adequação dos indivíduos à realidade que se impunha, como cidadãos cooperativos da ordem instituída. Não há abertura para a livre interpretação e intervenção na realidade. Os procedimentos das Ciências Sociais serviriam à interpretação da realidade e localização de *fatos* sociais, mas dentro da perspectiva da responsabilidade de cidadão perante a Nação, ou seja, colaborando com os *objetivos nacionais*.

No trabalho de Mello (1992), são apresentadas as Bases para o Ensino de Primeiro Grau, editadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que exemplificam os objetivos pretendidos para o ensino dos Estudos Sociais. As Bases pretendiam estabelecer um roteiro sugestivo de atividades que desenvolvessem conceitos, conhecimentos, habilidades e atitudes em concordância com os objetivos mais gerais para os Estudos Sociais. Mello lembra que os professores eram convocados para serem apresentados às Bases. A tônica não era debater o currículo, tratava-se de uma exposição das diretrizes e linhas de pensamento contidas no documento. Seguindo o trabalho de Mello, transcrevemos as “sugestões” contidas nas Bases, no que se refere aos Estudos Sociais:

Tabela 1 – ESTUDOS SOCIAIS PARA A 5ª SÉRIE

OBJETIVOS	SITUAÇÕES DE EXPERIÊNCIA	CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES
Identificar e distinguir a ação do homem nos diversos setores da vida	coletar informações capazes de demonstrar que as classes sociais apresentam mobilidade nos seus componentes, de acordo com o esforço, a capacidade individual e conseqüente abertura de novas perspectivas para os	O homem como ser político: <ul style="list-style-type: none"> ▪ regras que garantem a ordem, a segurança e o progresso; ▪ o governo e as leis; ▪ o homem e as leis O homem como ser econômico: <ul style="list-style-type: none"> ▪ o trabalho como riqueza

	<p>cidadãos</p> <p>entrevistar pessoas para concluir que todas as profissões exercidas são parcelas que se somam em benefício da coletividade</p> <p>discutir o trabalho cooperativo para identificá-lo como meio capaz de contribuir para o bem estar do grupo</p>	<p>humana</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ a divisão do trabalho e a cooperação social ▪ função do homem na produção material
<p>Avaliar as áreas da região Sudeste que melhor expressam o crescimento do homem e da Nação Brasileira</p>	<p>Discutir, organizar e avaliar, sob orientação do professor, as atividades ligadas ao processo de crescimento brasileiro</p>	<p>As áreas da região e os setores responsáveis pelo crescimento da região e do Brasil.</p>
<p>Verificar a importância do trânsito para a economia</p> <p>Verificar o valor e a atuação dos serviços de segurança</p> <p>Reconhecer, nos elementos da PMRJ e do Corpo de Bombeiros, cooperação, proteção, orientação e auxílio</p> <p>Verificar que os deslocamentos humanos exigem segurança, qualquer que seja a realidade de trânsito</p>	<p>Ler a respeito das riquezas locais e sua distribuição para outros núcleos populacionais/</p> <p>Ler a respeito de: DETRAN, CIRETRAN, CETRAN</p> <p>Visitar quartéis da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro</p> <p>Conhecer os elementos da PMRJ – suas funções e compreender que são agentes da autoridade</p> <p>Coletar informações sobre as regras de segurança que regem os deslocamentos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuição das riquezas locais – meios de transporte e vias de escoamento ▪ Órgãos ligados ao trânsito: Secretaria de Estado de Transportes, Secretaria de Segurança Pública ▪ Regras de segurança que regem os deslocamentos humanos ▪ O papel do Corpo de Bombeiros em relação à comunidade regional

Referência: SME. Bases Para o Ensino de 1º Grau (Mello, 1993).

Tabela 2 – ESTUDOS SOCIAIS PARA A 6ª SÉRIE

OBJETIVOS	SITUAÇÕES DE EXPERIÊNCIA	CONHECIMENTO, HABILIDADES, ATITUDES
<p>Localizar o Brasil em relação à América do Sul, identificando seus contrastes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar e confeccionar meios cartográficos aplicados ao Brasil <p>Observar em meios cartográficos as posições geográficas do Brasil em relação à América</p> <p>Pesquisar para concluir que o Brasil é um país de contrastes e que, apesar disso, mantém os elementos básicos de sua nacionalidade</p>	<p>O Brasil na América do Sul</p> <p>Posição</p> <p>Localização</p> <p>Dimensão</p> <p>Contrastes Brasileiros: as bases físicas e humanas</p>
<p>Comparar e avaliar os fatores que facilitam e dificultam a integração nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar meios cartográficos para entendimentos das diversidades brasileiras 	<p>Diversidade do quadro natural</p> <p>O meio rural e a urbanização</p> <p>Meios de comunicação e</p>

		transporte
Enumerar e justificar a ação do governo como da integração	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enumerar as principais medidas responsáveis pela integração social Discutir, organizar e avaliar, sob orientação do professor, as atividades que melhor expressem as medidas que visam a integração nacional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investidas para a Industrialização Metas e programas como fator de integração ▪ Caminhos responsáveis pela integração nacional
Verificar que o trânsito é um fator de influência nas atividades econômicas dos diferentes núcleos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confeccionar mapas localizando as rodovias, ferrovias e sistemas hidroviários e aeroviários nacionais 	Trânsito rodoviário e ferroviário, hidroviário e aeroviário, importância para o crescimento econômico

Referência: SME. Bases Para o Ensino de 1º Grau (Mello, 1993).

Tabela 3 – ESTUDOS SOCIAIS PARA 7ª. SÉRIE

OBJETIVOS	SITUAÇÕES DE EXPERIÊNCIA	CONHECIMENTO, HABILIDADES, ATITUDES
Localizar as Américas em relação ao mundo, identificando tipologias coloniais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar e confeccionar meios cartográficos aplicados às Américas Observar a desigualdade de ocupação e distribuição dos colonizadores ▪ Elaborar quadros sinópticos comparando os diversos tipos de colonização americana 	Posição geográfica das Américas – suas relações com o mundo Distribuição dos contingentes humanos Traços culturais e os diferentes processos de colonização
Enumerar e avaliar a cooperação continental através de planos e projetos técnicos	Entender o significado de metas e programas Organizar e avaliar, sob orientação do professor, as diversas perspectivas que caracterizam desafio e desenvolvimento	As Américas e o desafio desenvolvimentista
Comprovar que o trânsito é fator de civilização e de progresso das cidades	Relacionar atitudes próprias dos motoristas e dos pedestres concluindo sobre a verdadeira natureza do trânsito	Trânsito como reflexo da educação de um povo

Referência: SME. Bases Para o Ensino de 1º Grau (Mello, 1993).

Tabela 4 – ESTUDOS SOCIAIS PARA 8ª SÉRIE

OBJETIVOS	SITUAÇÕES DE EXPERIÊNCIA	CONHECIMENTO, HABILIDADES E ATITUDES
Identificar a existência de uma linha histórica do tempo onde o homem atingiu diferentes estágios de evolução	Conhecer e discutir textos de cunho sociológico	Conceito de cultura, traços e estágios culturais
Localizar as etapas da vida do homem contidas na divisão convencional da	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar esquemas que permitam verificar o campo dos Estudos Sociais ▪ Dominar meios cartográficos a fim de identificar o espaço físico onde o homem 	Conceito de Estudos Sociais e o posicionamento do homem na questão A importância da relação tempo-espaço Os fatores que explicam o aparecimento das idades

História	desenvolveu suas atividades ▪ Elaborar linha do tempo , situando a época de atuação do homem	históricas
Enumerar os fatores que caracterizam a tomada de posição para o desenvolvimento	Pesquisar e/ou discutir os fatores que aceleram ou entravam o desenvolvimento Propor e organizar situações para debates da temática	Conhecimento do espaço físico das regiões estudadas As metas planejadas para a saída da estagnação econômica e social
Identificar as regras básicas de segurança	Informar-se a respeito dos seguintes aspectos: Excesso de velocidade, ultrapassagem, distâncias mínimas de frenagem, circulação em dias de chuva, pneus gastos, cintos de segurança, uso de faróis	Regras básicas de segurança no trânsito urbano e nas rodovias Procedimento em caso de acidente

Referência: SME. Bases Para o Ensino de 1º Grau (Mello, 1993).

Nos programas selecionados e organizados no quadro sinóptico, destacamos objetivos e termos recorrentes, que visavam à adequação do indivíduo aos propósitos da Segurança Nacional e do desenvolvimento econômico. Na coluna dos objetivos, sobressaem as palavras verificar, reconhecer, identificar, enumerar, localizar, trazendo a idéia de que o conhecimento da realidade está NA realidade, bastando observá-la e extrair dela as conclusões. O movimento de crítica não faz parte desse processo. Em relação às situações de experiência, o que transparece é a organização de atividades com finalidades pré-definidas, expostas nos termos “entrevistar pessoas para concluir que...”, “conhecer os elementos da PMRJ – suas funções e compreender que são agentes da autoridade”, “coletar informações capazes de demonstrar que...”, “pesquisar para concluir que...”. O movimento de descoberta e inovação não faz parte desse processo, a pesquisa escolar serviria à identificação de determinado objetivo e não como meio de investigação e construção de conhecimento.

Outra questão que salta aos olhos é a ênfase na Geografia através de atividades de confecção de meios cartográficos. A questão da segurança, exemplificada pelas atividades de reconhecimento das regras e órgãos de segurança, também é tratada, mas pela ótica do trânsito,

como aspecto de cooperação social. Os sentidos do crescimento econômico vão sendo inculcados pelos estudos direcionados para o desenvolvimentismo e pelo papel do Brasil nas Américas. Vê-se claramente o privilégio da formação cívica em que estão ausentes as relações de poder na sociedade. Ao mesmo tempo, percebe-se uma determinada linha política de pensamento que destaca a cooperação social, a integração nacional e o desenvolvimento econômico. No que se refere à História, a ênfase recai sobre a História cronológica, através de atividades de elaboração de linhas do tempo e quadros sinópticos. Podemos perceber que os conteúdos trabalhados são referentes às disciplinas que, no texto da Lei, compõem a área de Estudos Sociais: História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil, Sociologia, Antropologia, Política, Economia.

Visivelmente relacionada com o ideário da Doutrina de Segurança Nacional, a disciplina Educação Moral e Cívica poderia agir como complemento do controle do pensamento e do fortalecimento da unidade nacional. A Doutrina de Segurança Nacional trabalhou, ao mesmo tempo, no campo da conjuntura internacional e dentro das fronteiras geopolíticas nacionais, daí a percebermos uma ligação direta entre as mudanças empreendidas no ensino de História e os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional. A geopolítica foi recebida pelos militares e, nas palavras do general Golbery do Couto e Silva, um dos principais ideólogos da ditadura militar brasileira, suas características são “o espaço político, a posição física, a segurança interna e externa e as vantagens positivas da terra (...) a geopolítica é uma arte que se filia à política e, em particular, à estratégia ou política de segurança nacional. A geopolítica adora sempre um ponto de vista único e privativo – o do espaço físico”. (Couto e Silva, 1967 in Borges, 2003, p.26). A professora *Rose* conta como viveu esse processo:

“Eu estava no meio da faculdade e tinha que dar aula de Estudos Sociais. Sendo que eu tinha que dar aula de geografia, porque os livros de Estudos Sociais eram basicamente livros de geografia. Era muito mais geografia do que história. História entrava assim quase que enfeitando o livro. E muitas vezes era muito deturpado. Era plena ditadura, então, isso tudo foi uma coisa que me deixou muito insegura. Na faculdade eu tinha tido dois semestres de geografia,

então era nada. (...) No começo, com a Geografia, por exemplo... eu acho que para a 5ª série são conceitos extremamente abstratos, pode parecer besteira, mas pontos cardeais são conceitos abstratos, latitude, longitude... Então, eu fazia desenhos, copiava desenhos, também não tinha xérox, era mimeógrafo, fazia desenhos e punha lá, para eles indicarem as setas, para tentar trazer eles para o ponto geográfico". (Prof. *Rose*, 1970)

O professor *Gilberto* também narra as condições em que lecionava no período:

"Livros, por exemplo, eu lembro perfeitamente do material didático, umas histórias em quadrinhos, era um material da IBEP, Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos, era uma editora que fez um livro de História em quadrinhos e numa turma dessas em que eu fui trabalhar, eu adotava esse livro. Mas era um achincalho da História. Contava os mitos da História brasileira, por exemplo, D. Pedro I, Independência, enaltecia os grandes mitos, não tinha um conteúdo mais crítico, eram poucos os livros que tinham uma visão mais parcial ou mais independente. Era uma dificuldade muito grande." (Prof. *Gilberto*, 1970)

Os professores relatam a deturpação dos conteúdos históricos pelos livros com que trabalharam nos anos 70. A diluição da especificidade da História e a falta de criticidade dos conteúdos traziam grandes dificuldades para o trabalho desses professores. A partir da abertura política, sobretudo nos anos 80, amplia-se o debate sobre o ensino de História com grande participação dos protagonistas do processo: os professores.

4.3. Ensino de História no caminho da renovação: as propostas dos anos 80 e 90.

A década de 1980 é marcada por grandes discussões sobre a democratização dos direitos sociais, entre eles a educação. Governadores voltam a ser eleitos, depois de anos de impedimento pela ditadura militar. Em relação ao ensino de História, destacam-se as novas propostas curriculares surgidas em várias cidades. (MELLO, 1992; FONSECA, 1993)

Mello (1992) trabalha o intenso processo de mobilização dos professores nas discussões sobre as novas propostas de ensino de História. O contexto mais amplo da sociedade nos remete ao movimento das "Diretas Já", em que grande parte dos professores se engaja na

construção de novos caminhos democráticos de práticas políticas e, também, de práticas pedagógicas. O clima favorecia a esperança na transformação das estruturas políticas autoritárias, no nível institucional e em relação ao trabalho em sala de aula. O papel da escola pública na construção de uma sociedade democrática é ressaltado. As lutas sindicais se intensificam. Torna-se necessário enfrentar uma realidade escolar em mudança, com um público mais heterogêneo em função da ampliação da oferta escolar implementada na década de 70, sem investimentos à altura na formação dos professores e nas suas condições de trabalho, o que provocou paulatinamente perda de poder aquisitivo e de prestígio docente.

O núcleo da renovação curricular dizia respeito à compreensão das realidades históricas em movimento numa perspectiva crítica, incorporando a experiência do aluno para trazê-lo para a “cena” histórica, ou seja, para fazê-lo perceber-se como sujeito da história. Na tentativa de romper com uma visão evolucionista do movimento das sociedades humanas, surge a idéia de se trabalhar com conceitos geradores de debates e experiências significativas para os alunos para favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico reflexivo. Azevedo e Almeida (2003) analisam a questão da mudança de prioridades dos estudos históricos, dizendo que os historiadores, por muito tempo, fecharam-se nos particularismos da História política e dos grandes homens, supervalorizando as fontes escritas e oficiais.

“Assim, presos em sistemas culturais imutáveis e inflexíveis que regiam e determinavam suas vidas e relações, os homens comuns tinham pouquíssima margem de atuação numa história que, independente deles, desenrolava-se por determinações estruturais ou pelas decisões de alguns homens ou grupos sociais considerados mais importantes.”

Nota-se um aumento da produção historiográfica, englobando temas diversos. Selva Fonseca (1993) afirma que há um notável crescimento da pós-graduação em História: em 1985 já havia 18 cursos, foram produzidas 761 teses e dissertações entre 1973 e 1985, sendo a maior parte relativa à história político-institucional e, no caso da política brasileira, houve uma concentração no período imperial, seguido de

colônia e república. (p.115) As universidades passaram a organizar seus currículos em torno de eixos temáticos: História Econômico-Social, História do Poder e das Ideias Políticas e História Cultural, das Ideologias e Mentalidades, reformulando concepções de História vigentes até então. As produções procuravam salientar concepções socialmente críticas da História, especialmente a marxista. A historiografia brasileira é repensada, em consonância com o debate internacional. O debate sobre História crítica é invadido por discussões sobre novos problemas, novas abordagens, novos objetos. Outros temas são enfocados: a condição da mulher, do negro, anarquismo, papel da imprensa. (Fonseca, 1993, p.117)

Silva (2005) expõe a preocupação existente, nesse momento, em debater o Europocentrismo, criticando a inclusão da História do Brasil como apêndice da História Geral. Torna-se importante que a História do Brasil seja o núcleo central do ensino de História nas escolas, pelas suas potencialidades de produção de pensamento crítico nos alunos. A reflexão sobre o assunto, segundo Eloísa da Silva, deve ser discutida sobre dois aspectos. O primeiro refere-se à reflexão sobre os conteúdos tradicionais e os conteúdos que devem ser introduzidos para atender as expectativas dos setores sociais e do atual público escolar. Os critérios de seleção dos conteúdos estão intimamente ligados às concepções de História que baseiam o projeto político-pedagógico de cada escola, não sendo portanto, a organização dos currículos aleatória e sim baseada nas concepções de história subjacentes à prática pedagógica. O segundo aspecto se relaciona com a dimensão espacial e temporal. O estudo de História do Brasil deve englobar uma análise da relação entre História local e regional e História nacional, sem descartar o papel do contexto internacional. Destaca-se, então, o papel da História do Brasil na formação das futuras gerações, sobretudo porque a escola tornou-se uma instituição que atende a todas as camadas sociais.

Magalhães (2003) reúne uma série de reportagens sobre os movimentos de renovação do ensino de História que podem evidenciar a resistência às novas propostas por parte de alguns setores da sociedade. Setores da imprensa atacavam a proposta curricular com manchetes em “tom acre”: “Proposta politiza o currículo escolar” (Estado de São Paulo,

27.17.87), “A ignorância no poder” (Folha de São Paulo, 30.07.87), “A barbarização ideológica do ensino” (Estado de São Paulo, 02.08.87), “São Paulo: um governo servindo à subversão da educação” (Jornal da Tarde, 04.08.87). Essas matérias desqualificavam a proposta, acusavam-na de nefanda, populista, antipluralista e de baixo nível. “Seus formuladores eram acusados de antiintelectuais, ideólogos da esquerda radical, doutrinadores e pseudo-educadores”. (p.172) O editorial do jornal “O Estado de São Paulo” de 2 de agosto de 1987 dizia:

“(…) a Proposta Curricular para o Ensino de História (1º grau) (...) [é] vazada em molde tipicamente ‘marxista-leninista’, com o objetivo mais do que evidente de ‘fazer a cabeça das crianças, arrematando-as em função de objetivos político-ideológicos declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada. (...) Essa desastrosa reforma curricular (...) foi magistralmente resumida em uma frase por uma professora lúcida: ‘Da História tiraram os heróis, da Matemática, a tabuada e, da Língua Portuguesa, a gramática. E, em lugar disso, querem encher as cabeças das crianças com ‘dominantes’ e ‘dominados’, a opressão, o ‘imperialismo’, a ‘consciência de classe, a ‘missão do proletariado’, o feminismo e a ‘construção do socialismo’”.

O adjetivo atribuído pelo jornal à proposta curricular foi “Escola da Revolução”, produzindo uma imagem da escola como produtora de lavagem cerebral dos jovens. Magalhães também apresenta um estudo de Circe Bittencourt que destaca as mudanças na apresentação das propostas curriculares formuladas por município e estados entre 70 e 90. Na década de 70, prevaleciam princípios tecnicistas, os textos curriculares eram apresentados de forma estanque. As disciplinas escolares, organizadas em quadros sinópticos, continham itens como objetivos, conteúdos, atividades pedagógicas e critérios de avaliação. Já as propostas de 80 e 90 não possuem modelo de apresentação. Banidos os quadros sinópticos, os textos procuram abranger uma reflexão sobre a disciplina. Nas propostas dos 90, os textos procuram evitar o caráter de texto imposto, relatando a participação de setores docentes na discussão das propostas. (Magalhães, 2003)

Atualmente, os Estudos Sociais continuam para o primeiro ciclo do fundamental, embora não haja consenso o que define tal área. De 5ª à 8ª, a separação entre história e geografia consolidada. A partir da 5ª série, grande parte das propostas utiliza a terminologia marxista de modos de

produção (asiático, feudal, capitalista e socialista). Ao se referir à História do Brasil, as propostas continuam a reparti-la ou pelos eixos políticos (Colônia, Império e República) ou pelos ciclos econômicos (borracha, cana-de-açúcar, ouro, café). A ordenação dos conteúdos por temas geradores ou eixos temáticos é forma minoritária.

Mais recentemente, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos elementos novos para a orientação sobre quais conteúdos da cultura brasileira e da memória seriam adequados para serem trabalhados em salas de aula, considerando a diversidade de público existente na escola e as diferentes realidades socioculturais brasileiras. A opção pela História Temática é um ponto controverso da proposta, salientada por Hebe Mattos (2003):

“A dimensão diacrônica da experiência humana está no cerne da reflexão histórica. Uma abordagem complexa e plural sobre o tempo histórico não implica esvaziar-lhe a importância, mas antes em ressaltá-la. Qualquer entendimento da história temática que implique subestimar a dimensão diacrônica e a importância do contexto de época no ensino de história estará incorrendo em graves erros de abordagem, dos pontos de vista pedagógico e historiográfico”. (pp.130-131)

Mattos diz que os eixos temáticos em cada uma das séries do terceiro e quarto ciclos podem ser lidos como questões norteadoras no sentido de “história-problema”, como formulado por Lucien Febvre. Implica conexão próxima e permanente com a discussão historiográfica nas universidades, mas nem sempre essa comunicação é bem sucedida:

“A simplificação de algumas formulações historiográficas complexas nos livros didáticos, por exemplo, muitas vezes as transforma em estereótipos esvaziados de significação acadêmica ou pedagógica, como aconteceu, por exemplo, na década de 80, com o conhecido conceito de modo de produção”. (Mattos, 2003, p.131)

Nos PCNs, os objetivos gerais para o ensino de História são

“Os alunos deverão ser capazes de:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas;

Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em suas realidades e outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elementos de fortalecimento da democracia” (PCNEM, 1999)

Percebe-se que são ressaltados aspectos relativos à pluralidade e diversidade cultural, questões a serem trabalhadas pelos professores de história atualmente. A relação entre as produções acadêmicas e os anseios dos movimentos sociais está na base dessa transformação. A História Cultural aparece como suporte teórico da proposta. Azevedo e Almeida afirmam que

“(…) apesar dos condicionamentos culturais, os homens orientam-se por estratégias móveis, por interesses e objetivos que se transformam com suas experiências históricas, permitindo-lhes reformular culturas, valores, memórias e até identidades. Estas últimas podem ser vistas como plásticas, provisórias, contingentes e plurais, evidenciando que a pluralidade e identidade não são excludentes. A investigação sobre construção e reconstrução identitárias tem revelado uma gama de possibilidades quanto às composições e acomodações dos diferentes elementos internos a um grupo ou mesmo a um indivíduo. Identidades regionais, religiosas, étnicas, profissionais ou, num nível macro, nacionais surgem como construções fluidas, dinâmicas e flexíveis, que se constroem através de complexos processos de apropriações e re-significações culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem, daí se falar em identidades inter e intracontrastivas”. (Azevedo e Almeida, 2003, p.26)