

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Mestrado em Educação

**Os professores de História no período pós-
1964: percursos e práticas**

Raquel de Sá Andrade

Belo Horizonte
2009

Raquel de Sá Andrade

**Os professores de História no período pós-
1964: percursos e práticas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magali de Castro

**Belo Horizonte
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A553p Andrade, Raquel de Sá
Professores de história no período pós-1964: percursos e práticas / Raquel de Sá Andrade. Belo Horizonte, 2009.
171f.

Orientadora: Magali de Castro
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Professores de história – Formação – 1964-1980. 2. Prática de ensino. I. Política educacional – Regime militar. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 93:37.02

Raquel de Sá Andrade

Os professores de História e no período pós-1964: percursos e práticas

Dissertação apresentada, em 27 de abril de 2009, à Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

**Prof^a. Dr^a. Magali de Castro (PUCMG)
Orientadora**

Prof^a. Dr^a. Selva Guimarães Fonseca (UFU/MG)

Prof^a. Dr^a. Leila de Alvarenga Mafra (PUC/MG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser meu companheiro e amigo inseparável, não me deixando fraquejar diante dos obstáculos.

Ao papai, que sempre apostou nos meus sonhos, lutando por eles e mantendo-se otimista e confiante diante de qualquer adversidade. A você, todo o meu amor e carinho. A mamãe, por mudar a sua vida só para estar ao meu lado, cuidando e protegendo. E aos meus irmãos e sobrinhos que completam minha vida. A vocês, todo o meu amor e carinho.

A Tia Anita, companheira de grandes aventuras e grandes risadas, responsável por muitas alegrias e detentora do meu coração.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, agradeço a bolsa de estudo que tornou possível meu aprimoramento profissional e intelectual.

A Prof^a. Dr^a. Magali de Castro, agradeço a orientação e o acolhimento. A Prof^a. Dr^a. Leila Mafra pela orientação e os ensinamentos proporcionados durante o Mestrado. A Prof^a. Dr^a. Selva Guimarães Fonseca pela presença na banca examinadora, motivo de muita alegria e orgulho.

A Raquel, minha amiga e irmã do coração, por estar sempre ao meu lado, pela amizade incondicional e, principalmente, por ser parte da minha família. Isabela e Rafael, amo vocês.

Aos meus amigos de Timóteo, que estão presentes em todos os momentos da minha vida, vocês são os mestres, não eu.

A meus amigos do Mestrado, principalmente, ao Lenício, velho companheiro de lutas históricas e à Ludmila, pela amizade, confiança e carinho. A Renata e Valéria agradeço a amizade e o carinho, sinto o mesmo por vocês. A Márcia, pelo reencontro que nos proporcionou formar uma grande amizade, obrigada pelo carinho, a atenção e toda a ajuda. Nossa dupla, Cosme e Damião, agora no Doutorado.

Aos professores Beth, Elmo, Maria, Rejane, Ricardo, Solange e Vânia, que compartilharam comigo suas vivências possibilitando a realização desse trabalho.

“Os homens são sábios, não pelo que lhes ensinam, mas por sua capacidade de negar o que lhes ensinam.” (Millôr Fernandes)

“[...] Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. [...] Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.” (Paulo Freire. Política e Educação. São Paulo, Cortez, 1993)

“[...] Parece que, História é outra coisa, do passado, você está fazendo História, você é ser histórico. [...]” (Prof^a. Beth)

RESUMO

As transformações ocorridas com a implantação do Regime Militar (1964/1980) e o estabelecimento de uma Política Educacional baseada nas aspirações educacionais do novo governo levaram-nos a questionar sobre o agir pedagógico dos professores que vivenciaram todas as mudanças e adversidades do contexto. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a prática docente dos professores de História tendo como referência seus saberes e as transformações decorrentes da nova Política Educacional implementada pela Ditadura Militar (1964/1980), e como objetivos específicos: analisar as implicações da nova Política Educacional para a Educação e, particularmente, para o ensino de História; identificar o processo de construção da prática docente dos atores; identificar o significado que os atores atribuíram às mudanças em sua área de ensino; detectar e analisar as percepções dos atores em relação aos movimentos de revalorização do ensino de História. O estudo deu voz aos professores licenciados em História que lecionaram, em algum momento, no período de 1964 a 1980, nas escolas públicas e/ou particulares da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, no Ensino Fundamental e Médio. Esses atores narraram suas histórias e experiências profissionais por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas. As vozes dos atores, aliadas às informações contidas em documentos e aos aportes teóricos, demonstraram a importância da socialização escolar, da história de vida dos docentes e da troca de experiências entre seus pares e alunos para a aprendizagem da docência; os saberes da prática e da experiência são valorizados, mas os saberes da formação também são reconhecidos, ocorrendo uma adaptação da teoria ao contexto da sala de aula; a Ditadura Militar interferiu na prática pedagógica dos docentes, mas não o suficiente para inibir toda e qualquer tentativa de burlar suas imposições; a política educacional do regime militar que estabeleceu as Licenciaturas Curtas foi percebida pelo professor leigo como uma oportunidade de estudos e obtenção do diploma; os debates que envolveram o ensino de História, de certa forma, favoreceram a busca por novos referenciais para a disciplina.

Palavras-chave: Professores de História, Formação de professores, Profissão docente, Saberes docentes, Prática pedagógica.

ABSTRACT

The transformations occurred with the introduction of the Military Regime (1964/1980) and the establishment of an Education Politics based on the education aspirations of the new government took us when were questioning on acting pedagogic of the teachers who survived all the changes and adversities of the context. The inquiry had like general objective analyzed the teaching practice of the teachers of History taking as a reference his to know and the transformations resulting from the new Education Politics implemented by the Military Dictatorship (1964/1980), and like specific objectives: to analyze the implications of the new Education Politics for the Education and, particularly, for the teaching of History; to identify the process of construction of the teaching practice of the actors; to identify the meaning what the actors attributed to the changes in his area of teaching; to detect and to analyze the perceptions of the actors regarding the movements of reincrease in value of the teaching of History. The study gave voice to the teachers licensed in History who taught, at some moment, in the period from 1964 to 1980, in the public and / or particular schools of the city of Belo Horizonte, Minas Gerais, in the Basic and Middle Teaching. These actors narrated his histories and professional experiences through individual semi-structured interviews. The voices of the actors, allied to the information's contained in documents and to dock theoreticians, they demonstrated the importance of the school socialization, of the history of life of the teachers and of the exchange of experiences between his couples and pupils for the apprenticeship of the teaching; you know them about the practice and of the experience they are valued, but you know them about the formation also they are recognized, when an adaptation of the theory is taking place to the context of the classroom; the Military Dictatorship interfere in pedagogic practice of the teachers, but not the sufficient thing to inhibit all and any attempt of swindling his impositions; the education politics of the military regime that established the Short Degree courses was realized by the lay teacher like an opportunity of studies and getting the diploma; the discussions that wrapped the teaching of History, of certain form, favored the search for new referential systems for the discipline.

Key-words: Teachers of History, Formation of teachers, teaching Profession, teachers Know, Practice pedagogic.

LISTAS DE SIGLAS

AEC - Associação de Educação Católica
AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil
AID - Agency for International Development
AMFORP - American and Foreign Power Company
ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História
AP - Ação Popular
ARENA - Aliança Renovadora Nacional
CBE - Câmara da Educação Básica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
CFE - Conselho Federal de Educação
CIAP - Conselho Interamericano da Aliança para o Progresso
CIES - Conselho Interamericano Econômico e Social
CGG - Comando Geral da Greve
CGT - Comando Geral dos Trabalhadores
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNMC - Comissão Nacional de Moral e Civismo
CONCLAP – Conselho Nacional das Classes Produtoras
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
DOPS - Departamento de Ordem Política e Social
EMC – Educação Moral e Cívica
FPN - Frente Parlamentar Nacionalista
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IPEA - Instituto de Pesquisas Econômico-Social Aplicada
JEC - Juventude Estudantil Católica
JUC - Juventude Universitária Católica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB - Movimento da Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MNR - Movimento Nacionalista Revolucionário
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
OEA - Organização dos Estados Americanos
ORM - Organização Marxista Revolucionária
OSPB - Organização Política e Social Brasileira
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PDC – Partido Democrata Cristão
PDE - Programa Estratégico de Desenvolvimento
PDEAP - Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso
PIB - Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PR - Partido da República
PL - Partido Liberal
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSD- Partido Social Democrático
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
PTN - Partido Trabalhista Nacional
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNI - Serviço Nacional de Informações
UNE - União Nacional dos Estudantes
UDN - União Democrática Nacional
USAID - United States Agency for International Development
USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO -----	13
2 APORTES METODOLÓGICOS -----	19
2.1 Abordagem metodológica -----	19
2.2 Fontes de Pesquisa: orais e documentais-----	22
2.3 Estratégias Metodológicas-----	26
3 O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DA DÉCADA DE 1960 -----	29
3.1 O cenário político brasileiro na década de 1960: a renúncia de Quadros e a instauração do regime parlamentarista-----	29
3.2. O governo parlamentarista de Jango: As Reformas de Base -----	36
3.3 Goulart, presidente de fato: O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico (1963-1965)-----	38
3.4. 1964: O golpe ou contragolpe das direitas -----	41
4 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO PERÍODO ANALISADO AOS DIAS ATUAIS -----	47
4.1 O contexto educacional do Brasil na década de 1960 -----	47
4.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961-----	53
4.3 A Reforma Universitária - Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 -----	55
4.4 A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 e seus significados-----	59
4.5 Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica no contexto curricular proposto pela Lei 5.692/71 -----	66
4.5.1 Os Estudos Sociais -----	68
4.5.2 A Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política Brasileira -----	70
4.6 Os reflexos da política educacional de 1964-1980 para o ensino de História-----	73
4.7 O ensino de História: dos anos de 1980 aos dias atuais -----	77
5 PERCURSOS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA -----	81
5.1 Quem são e de onde falam os professores entrevistados-----	81
5.2 Da opção pelo curso à formação como professor de História -----	89
5.2.1 Por que História? Os motivos da escolha do curso -----	89

5.2.2 O estudo da História no Ensino Fundamental e Médio-----	91
5.2.3 As lembranças do curso de graduação -----	93
5.2.4 Participações no Movimento estudantil, Centros de Estudos, Diretórios Acadêmicos e Passeatas -----	100
5.3 O percurso como professor de História: Interferências determinantes na construção da prática profissional -----	102
5.3.1 Aspectos relativos à carreira e à ascensão profissional -----	102
5.3.2 Concursos-----	105
5.3.3 As escolas: características, diferenças e peculiaridades -----	106
5.3.4 Influências na construção da prática profissional: pessoas que se destacaram	108
5.3.5 Auto percepção em diferentes momentos da carreira -----	109
5.3.6 Outros trabalhos desenvolvidos: diretoria, coordenação, projetos -----	111
5.3.7 A busca por aprimoramento profissional: Pós-graduação-----	112
5.4 Aspectos relativos à prática pedagógica: a incorporação e reformulação de saberes adquiridos na formação-----	114
5.4.1 A construção da prática pedagógica: estratégias, métodos e concepções -----	114
5.4.2 Fatos e pessoas que contribuíram e influenciaram a construção da prática pedagógica-----	117
5.4.3 As contribuições do curso de Licenciatura para a construção da prática pedagógica-----	121
5.4.4 Dificuldades e estratégias de superação-----	124
5.4.5. Altos e baixos da prática pedagógica -----	125
5.5 Percepções sobre o ensino da História no Regime Militar e suas interferências na formação e na prática pedagógica dos professores -----	127
5.5.1 O ensino de História no período militar -----	127
5.5.2 O Ensino de OSPB e EMC: objetivos, práticas e estratégias-----	129
5.5.3 O ensino de História em diferentes momentos da carreira -----	132
5.5.4 Interferências do Regime Militar na formação de professores de História: a reforma, os Estudos Sociais, as Licenciaturas Curtas -----	135
5.5.5 Aspectos relativos ao ensino e à prática pedagógica dos professores de História: reformas, mudanças e interferências -----	141

5.6 O contexto educacional: as consequências dos movimentos de democratização e abertura-----	147
5.7 A caminhada no sentido da revalorização do ensino de História -----	150
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	164
APÊNDICES-----	169

1 INTRODUÇÃO

O enfoque desta pesquisa perpassa pela análise da experiência de professores de História do pós-1964, através de seus saberes e os referentes à sua disciplina, tentando compreender até onde o contexto repressivo e as mudanças em sua área de conhecimento afetaram sua prática, modificaram suas concepções ou tornaram-se formadores de novos conhecimentos e atitudes.

As análises desenvolvidas por Tardif, Lessard, Lahaye e Raymond (2000) que discutem os saberes docentes, serviram de norte para a análise dos dados dessa pesquisa.

Desde o início da década de 1990, há um reconhecimento de toda a complexidade da prática pedagógica e uma busca por novos enfoques e paradigmas que compreendam a prática docente e seus saberes. As pesquisas brasileiras, a partir dessa década, tendem a considerar o docente com um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos na prática e diante das situações do cotidiano. Diferentes estudos e tipologias internacionais serviram de referência para essas pesquisas, destacando-se as contribuições de Schön (1997), Perrenoud (1993;1999), Schulman (2001), Tardif (1991;2000 ;2002), Lessard (1991) e Lahaye (1991).

Schön (1997) contribui significativamente para o estudo do saber docente. Para o autor, o saber docente é um conhecimento específico e ligado à ação, adquirido na prática, aborda o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. O saber escolar consiste no conhecimento que os professores crêem possuir e transmitem aos seus alunos, para o autor, esse saber “é molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaboradas de modo a formar um conhecimento avançado.” (SCHÖN, 1997, p.81)

A contribuição de Perrenoud (1993) à reflexão consiste em entender a prática docente a partir de suas características particulares, que variam entre a rotina e a improvisação regulada. O autor ainda ressalta a necessidade de analisarmos o problema das competências que englobam os saberes, mas não estão reduzidas ao

mesmo. Para Monteiro (2001), Perrenoud revitaliza o papel dos saberes através da discussão de suas diversas facetas, como a relação entre saberes sábios e científicos.

Outra análise importante sobre saber docente é a de Schulman, que possui como objeto de estudo os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam. (SCHULMAN *apud* MONTEIRO, 2001, p. 134) A contribuição de Schulman, para Monteiro (2001), está em colocar no centro das discussões o conhecimento dos professores relativo aos conteúdos de ensino e como esses se transformam no ensino.

As análises de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) procuraram identificar e definir os diferentes saberes que intervêm na prática docente e as relações que os professores estabelecem com esses saberes, tentando demonstrar que o saber docente se compõe de vários saberes vindos de diferentes fontes (disciplinas, currículo, profissionais e experiência).

Tardif (2002) aprofunda suas análises relativas ao saber docente, ressaltando uma proposta de estudo da epistemologia da prática profissional, onde são considerados os saberes realmente utilizados pelos professores em sua prática cotidiana, avançando na valorização do saber da experiência.

Tais estudos orientaram e ainda estão presentes como referência nas pesquisas nacionais sobre os saberes e a formação docente, entretanto tais pesquisas tentam adquirir características próprias e adequadas à nossa realidade. Alguns estudos podem ser destacados:

A pesquisa de Pimenta (1999) ressalta a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do docente, identificando três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, aprendidos pelo professor desde sua fase de aluno e na troca com os colegas de profissão; os saberes do conhecimento, que refletem a função da escola na transmissão de conhecimentos e no contexto contemporâneo e os saberes pedagógicos, que incluem o conhecimento, o saber da experiência e dos conteúdos específicos, construído no cotidiano da sala de aula.

Os estudos de Fiorentini (1998) analisam a relação teoria/prática, tentando identificar e caracterizar os saberes docentes e se esses podem ser adquiridos e

produzidos pelos professores, mediante uma prática pedagógica reflexiva e investigativa.

Guarnieri (1997), inserido na idéia que a profissão é construída na medida em que o docente articula os conhecimentos teórico-acadêmicos, a cultura escolar e a reflexão sobre sua prática, desenvolve sua pesquisa tendo como enfoque a atuação de professores iniciantes.

A pesquisa de Damasceno e Silva (1996) analisa o saber docente na prática pedagógica e em relação com a prática social. O estudo, realizado em escolas do ensino fundamental, constatou como os professores ainda se baseiam em uma racionalidade instrumental, mas ainda assim percebem a importância de uma prática pedagógica consciente, ligada à realidade dos alunos.

Borges (2004) analisa a construção do saber docente pelos professores de Educação Física, abordando a trajetória profissional de dois docentes da área, analisando sua formação e prática pedagógica.

Outra contribuição para área consiste no trabalho de Caldeira (1995), que investiga os saberes implícitos que são construídos e assumidos pelos professores em sua prática, no decorrer de sua trajetória profissional e pessoal.

Evidentemente, as pesquisas apresentadas não representam toda a amplitude do tema, existem diversos enfoques de diferentes tradições teóricas que sustentam inúmeras pesquisas sobre os saberes docentes, o que revela a dificuldade em realizar uma síntese que compreenda toda a diversidade conceitual e metodológica do campo.

O campo de pesquisas relativo aos saberes docentes é grande e vem se desenvolvendo de forma significativa nos últimos vinte anos. A diversidade do tema é ilustrada através de inúmeros estudos com variadas perspectivas que perpassam as Ciências Humanas e Sociais, a Psicologia e as Ciências da Cognição.

Os saberes docentes, como construto teórico, permitem entendermos que a prática docente é determinada por condições e situações do cotidiano escolar. O professor é um agente de sua prática, seleciona, avalia, interfere, transforma seus saberes de acordo com a necessidade de cada situação, cria certezas através de sua experiência aliada à sua história de vida, dá sentido ao conhecimento, questiona seus próprios saberes.

As ideologias, determinações e programas a serem cumpridos pelos docentes no contato direto com a prática se transformam, são modificados pelos saberes docentes que, de certa forma, o adaptam de acordo com seus valores, sentimentos, conhecimentos e experiências.

No presente estudo, focalizamos a experiência dos professores e, particularmente, como os mesmos produziram seus saberes e o significado que atribuíram à sua área de trabalho e formação, no contexto da Ditadura Militar brasileira.

O desejo pessoal e acadêmico de pesquisar os saberes dos docentes de História da Ditadura Militar (1964-1980) vem de um interesse pessoal pelo momento histórico abordado, cultivado desde a graduação, somado ao envolvimento com a profissão e a paixão pela minha área de conhecimento. Unindo essas forças: interesse, profissão e paixão pela História; chegou-se a um denominador comum que envolveu os professores de História e a Ditadura Militar.

A pesquisa incide sobre professores de História do ensino público e particular de Belo Horizonte, Minas Gerais, que lecionaram no Ensino Fundamental e/ou Médio, em algum momento do período de 1964 a 1980, na tentativa de recuperar a trajetória desses docentes que vivenciaram a pressão do Ato Institucional nº. 5 e dos inúmeros Decretos, Pareceres e Leis impostos pela Política Educacional do Regime.

Os relatos de cada docente proporcionam um olhar sobre o significado da mudança política na educação, trazendo à tona sentimentos, muitas vezes ocultados naquele momento, proporcionando uma visão particular, mas também muito rica sobre o que esses docentes pensavam e como agiram diante das transformações impostas pelo governo.

A relevância social, acadêmica e científica desta investigação se justifica por registrar um reencontro com um passado, ainda tão recente, que marcou profundamente a trajetória de cada docente, pela riqueza de cada relato e por tentar recuperar um momento histórico marcante por meio da experiência do professor, sua prática e seus saberes.

Esta pesquisa teve como ponto de partida os seguintes questionamentos: Como lecionar História em um momento de repressão e controle ideológico? Qual era a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes de História na Ditadura Militar? Quais

as interferências sentidas por esses professores diante do controle governamental e a nova Política Educacional?

A partir desses questionamentos relativos à prática docente dos professores de História na Ditadura Militar e às possíveis interferências em sua prática ocasionadas pela Política Educacional implantada pelo Regime, foram traçados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

▸ Analisar os sentidos e significados que os narradores atribuem a experiência docente tendo como referência a vozes dos atores, seus saberes e as transformações decorrentes a Política Educacional implementada pela Ditadura Militar (1964-1980).

Objetivos Específicos:

▸ Analisar as implicações da Política Educacional dos anos de (1964-1980) para a educação e, especificamente, para o ensino de História.

▸ Identificar o processo de construção da prática docente dos professores de História, a partir de suas vozes.

▸ Identificar o significado que os professores de História, em sua prática cotidiana, atribuíram às políticas educacionais do período militar (1964-1980).

▸ Detectar e analisar as percepções dos professores de História sobre o movimento de revalorização do ensino de História.

Esta pesquisa se encontra estruturada nos seguintes itens:

▸ Aportes Metodológicos: nesse item estão descritas as teorias relativas à pesquisa qualitativa, às fontes orais e documentais, às estratégias metodológicas de coleta e análise dos dados.

- O contexto social e político da década de 1960: uma breve retrospectiva histórica da conjuntura política que deflagrou o golpe militar e a ascensão política dos militares ao poder.
- O ensino de História no contexto educacional do período analisado: um breve relato sobre a política educacional brasileira, chegando à Política Educacional estabelecida pelo Regime Militar e, especificamente, para as mudanças relativas ao ensino de História.
- Percursos e experiências dos professores de História: esse item compreende os depoimentos dos professores organizados em diferentes capítulos e analisados à luz do referencial contextual e teórico.
- Notas Conclusivas: entendido como uma base para novos questionamentos, esse item sugere algumas reflexões, diante da análise realizada e se caracteriza por estar aberto a novas leituras e indagações.

2 APORTES METODOLÓGICOS

2.1 Abordagem metodológica

Os procedimentos metodológicos se desenvolveram, considerando as condições históricas que envolvem o período e a subjetividade contida nos discursos dos atores da pesquisa.

O estudo registrou as narrativas de professores licenciados em História que lecionaram, em diferentes momentos, no período de 1964 a 1980, nas escolas públicas ou particulares da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, no Ensino Fundamental e Médio, tentando recuperar as experiências vividas e construídas por esses docentes, em um momento de grandes transformações políticas e educacionais que interferiram em sua prática e área de conhecimento.

Nossas estratégias metodológicas levaram ao constante diálogo entre pesquisador, atores da pesquisa e aportes teóricos, envolvendo um complexo e intrigante processo de investigação, que nos exigiu uma apurada análise dos dados obtidos, à luz da ciência.

Os professores que participaram da pesquisa foram conceituados como “atores”, entretanto, abordamos a expressão de forma não familiar ou teatral, adquirindo a conotação de atores no sentido de agente da ação e, que, no desempenho de “atividades semelhantes, criam disposições correspondentes, mas em situações conflituosas, as maneiras de agir de uns e de outros são diferenciadas” (Lahire, 2002, p. 14).

Diante das questões educacionais e subjetivas que abordamos na pesquisa, a metodologia qualitativa apresentou-se como mais adequada aos nossos objetivos, ao considerar as experiências através do ponto de vista do entrevistado, sendo um processo que reflete “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, [...] não abordados por aqueles de forma neutra.” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 51). Considera-se assim, as experiências profissionais dos professores de história, a

partir de um ponto de vista próprio, particular, ressaltando diferenças pessoais sobre um mesmo contexto.

Nos procedimentos metodológicos, as questões éticas perpassam pelos compromissos éticos e morais pré-estabelecidos, em plena concordância com o investigado, e o respeito do investigador no cumprimento de tais compromissos. A postura ética na investigação qualitativa é assegurada através da decisão de participação, da preservação da privacidade e do completo entendimento das questões, riscos e benesses que envolvem a pesquisa, tendo o pesquisador o dever de cumprir os compromissos assumidos.

Para Bogdan & Biklen (1994, p.47), a pesquisa qualitativa possui algumas características, que não devem ser seguidas de forma rígida, que podem perpassar a pesquisa de diferentes modos, não sendo necessária a identificação de todas nas pesquisas que abordam a investigação qualitativa.

Assim, na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.47). Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de suas pesquisas por se preocuparem com o contexto, acreditando que só se pode compreender melhor uma ação se ela for observada em seu ambiente natural de ocorrência.

Os dados precisam ser entendidos a partir do contexto das instituições em que se realiza a pesquisa. Por exemplo, ao fazer a análise de documentos, os investigadores devem se questionar como e em que circunstâncias eles foram elaborados. Na perspectiva do investigador qualitativo, não se pode separar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto, porque se perde seu significado.

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados obtidos na pesquisa são contextualizados em forma de palavras ou imagens, mas não de números. Sua contextualização contém citações baseadas nos dados, com o objetivo de ilustrar e substanciar a apresentação. Tais dados incluem: transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografia, vídeos, documentos pessoais, registros oficiais.

Os investigadores qualitativos, buscando conhecimento, analisam os dados obtidos em todo o seu contexto, respeitando seu registro ou transcrição. Recolhendo os dados descritivos, os investigadores qualitativos possuem uma perspectiva de

abordagem minuciosa do mundo, considerando que todo dado possui um potencial e pode se constituir uma “pista” que permitirá uma compreensão mais esclarecedora do seu objeto de estudo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.48)

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Esses investigadores buscam compreender os significados, os processos, as atitudes, refletindo sobre como os mesmos são definidos, através de observações e da descrição atenta do objeto de estudo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.49)

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Completando o sentido da terceira característica, o investigador que, conforme afirmado anteriormente, não busca simplesmente resultados ou produtos, também não recolhe seus dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses prévias, suas abstrações são construídas à medida que os dados são recolhidos e vão se inter-relacionando.

O investigador qualitativo que planeja e elabora uma teoria relativa ao seu objeto de estudo, reconhece que a construção dessa teoria só se inicia quando a pesquisa ganha forma na coleta e análise dos dados. Uma questão fundamental colocada por Bogdan & Biklen (1994, p. 50) consiste em ressaltar que o investigador qualitativo planeja utilizar parte de seu estudo para reconhecer quais questões são fundamentais, não presumindo por antecipação que sabe o suficiente para reconhecer tais questões, antes de efetuar sua investigação.

Para Trivínõs (1987, p.123), a ausência de hipóteses rígidas na pesquisa qualitativa traz como premissa fundamental o conhecimento aprofundado da realidade do contexto do foco de estudo e dos suportes teóricos principais que guiaram a ação do pesquisador. Permite ainda, uma maior flexibilidade para se formular e reformular hipóteses à medida que a pesquisa é realizada.

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos estão interessados em conhecer o modo como diferentes pessoas atribuem sentido às suas vidas. Nessa busca pelo sentido das perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa clareia a dinâmica interna das situações, uma dinâmica imperceptível para o observador exterior. A condução da investigação qualitativa reflete

um diálogo entre os investigadores e os sujeitos de sua pesquisa, sendo que esses não são abordados de forma neutra pelo investigador. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50),

Triviños (1987, p.131) considera que a pesquisa qualitativa não percorre a seqüência rígida proposta pelo desenvolvimento da pesquisa quantitativa, por exemplo, a coleta e análise dos dados não são “divisões estanques”, os dados coletados são interpretados, podendo proporcionar novas buscas de dados. Tal circunstância ocorre porque não existem hipóteses levantadas *a priori*, estabelecendo todas as alternativas possíveis e sendo verificadas empiricamente, depois de seguir o roteiro do trabalho que foi previamente estabelecido. Ao contrário, nas pesquisas qualitativas novas hipóteses podem surgir, diante de novas informações.

O pesquisador, para não se frustrar, deve estar preparado para as mudanças de expectativas da sua pesquisa. Triviños (1987, p.131), ressalta que, no denominado “relatório final”, a pesquisa qualitativa vai se construindo na medida em que o estudo se desenvolve e não consiste exclusivamente no resultado de uma análise final de dados.

2.2 Fontes de Pesquisa: orais e documentais

Investigar a profissão docente exige percebermos a experiência como um espaço plural de memória e narrativas, consiste em resgatar essas experiências através dos encontros e desencontros vivenciados nesse processo. Portanto, as fontes orais se aliam às fontes documentais, recriando um espaço-tempo já vivido e que será reencontrado nos discursos e analisado em bases científicas.

Através dessas fontes, caracterizamos as questões políticas, econômicas e sociais do momento histórico abordado. Também analisamos as mudanças ocorridas na política educacional e que afetaram o cotidiano dos professores, particularmente de História, e a educação em geral.

Os documentos fornecem informações sobre um determinado contexto e consistem em fontes importantes para nossas afirmações e fundamentações. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Já as fontes orais enriquecem a pesquisa e podem, ou não, validar

os registros escritos, através das experiências vividas pelos atores da pesquisa. Mais do que fornecer dados, os relatos contextualizam e complementam o que as fontes documentais registram.

Portanto, consideramos que, entre as fontes da pesquisa, há um (des) encontro entre o que foi registrado e o que foi vivenciado. Perceber as semelhanças e diferenças, os embates e as resistências geradas por esse processo constitui nossa tarefa de pesquisador.

As fontes orais: os professores de História

A pesquisa desenvolveu-se com a participação de sete professores de História que lecionaram em escolas públicas, privadas e supletivos da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, no Ensino Fundamental e Médio, entre os anos de 1964 a 1980, quando ocorreram profundas mudanças políticas e educacionais que atingiram a educação em geral e, mais especificamente, sua área de conhecimento.

Os atores da pesquisa foram identificados através de uma amostragem indicativa, devido à dificuldade que tivemos em localizá-los, por já estarem aposentados ou fora do serviço público. Assim, contamos com a colaboração de alguns professores de História conhecidos, que nos indicaram possíveis atores da pesquisa que atuaram no período requerido por nosso corte temporal.¹

Dos sete professores de História participantes da pesquisa, cinco possuem habilitação específica em História, uma professora possui Licenciatura Curta em Estudos Sociais com complementação em História, e um professor é graduado em Filosofia e Teologia. A escolha desses professores justifica-se por sua experiência prolongada em relação ao objeto de estudo.

Todos os professores foram identificados a partir de seus próprios nomes com o consentimento dos mesmos para tal procedimento. Em relação à experiência no magistério, é considerado o período abrangido pela pesquisa (1964-1980), ainda que o

¹ Cabe, aqui, destacar a valiosa contribuição da Prof^a. Solange Bicalho, do curso de História da PUC/Minas, a qual nos proporcionou os caminhos a seguir para a identificação dos atores. Sem essa contribuição, nossa caminhada teria sido muito mais difícil.

professor tenha iniciado antes de 1964 ou tenha continuado a lecionar após 1980. Assim, a experiência máxima é de 16 anos.

Procuramos identificar, através das experiências vividas pelos professores, sua prática pedagógica diante das mudanças ocorridas na disciplina de História, a visão que possuem desse processo, os pontos positivos e negativos dessa fase, qual o significado de se ensinar História naquele momento, o que realmente os afetou, enfim, procuramos recuperar os efeitos causados pela Política Educacional do Regime Militar na disciplina e na prática pedagógica do professor de História e entender como esses mesmos professores, alvo direto desse processo, lecionaram sob o signo do nacionalismo e a vigilância constante do governo.

As fontes documentais

O levantamento das fontes documentais deu-se pela busca de informações sobre o ensino de História e a educação em geral: leis, decretos, pareceres e resoluções sobre o ensino de 1º e 2º graus e, especificamente, sobre a disciplina de História.

Os documentos analisados demonstram o posicionamento oficial das entidades responsáveis em relação à política educacional a ser implantada nos diferentes níveis de ensino. Munidos das leis e pareceres, pudemos identificar a tônica das mudanças inseridas pelo Ministério da Educação e Cultura e, ainda, através da leitura do anteprojeto da nova lei proposto pelo Grupo de Trabalho em 1970, percebemos o significado político da lei que foi aprovada.

Foram identificadas as seguintes fontes documentais:

- 01.** Decreto-lei 8.529 de 2 de janeiro de 1946 - referente à Lei orgânica do Ensino Primário;
- 02.** Decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946 - referente à Lei orgânica do Ensino Normal;
- 03.** Constituição Brasileira de 1967;
- 04.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN- Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961;

- 05.** Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 - Reforma do Ensino Superior;
- 06.** Ato Institucional nº. 5, de dezembro de 1968;
- 07.** Decreto-lei nº. 547, de 18 de abril de 1969 – estabelece as Licenciaturas Curtas;
- 08.** Decreto-Lei nº. 869 de setembro de 1969 - torna obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina e prática educativa.
- 09.** Decreto nº. 66.600 de 20 de maio de 1970 - institui o Grupo de Trabalho;
- 10.** Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Reforma do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- 11.** Parecer nº. 853/71 - Projeto de Resolução que propõe um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus através de um Projeto de Resolução.
- 12.** Decreto-Lei nº. 68.065 de 14 de janeiro de 1971 - regulamenta a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todas as escolas e graus de ensino.
- 13.** Resolução nº. 8 de 1º de dezembro de 1971 - fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus definindo seus objetivos e amplitudes.
- 14.** Resolução do Conselho Federal de Educação nº. 8/72 - estabelece uma nova Resolução relativa à formação do professor de Educação Moral e Cívica para o 1º e 2º graus.
- 15.** Lei 8.663 de 14 de junho de 1993 - Revoga o Decreto-Lei nº. 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências.
- 16.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996;
- 17.** Lei nº. 10.639 de 2003. Dispõe sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica.
- 18.** Parecer 38/2006 aprovado em julho de 2006 – Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

2.3 Estratégias Metodológicas

As estratégias metodológicas envolvem a interpretação e análise dos dados obtidos a luz dos aportes teóricos e contextuais, que nos possibilitaram adquirir percepções mais aguçadas sobre as peculiaridades do processo ditatorial e seus reflexos na prática de ensino do professor de História. Assim, a riqueza dos discursos proporcionada pela experiência de cada ator pode ser interpretada no âmbito científico.

A coleta de dados junto às fontes orais foi realizada em duas etapas. Em um primeiro momento foi utilizado um formulário fechado, contendo dados de identificação pessoal e informações socioculturais e profissionais dos professores. Tendo selecionado os atores da pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os mesmos, para colher depoimentos sobre suas experiências pessoais e profissionais e sobre suas percepções a respeito do objeto de estudo. Os dados coletados possibilitaram a identificação de fatores que influenciaram ou proporcionaram mudanças na prática docente dos atores da pesquisa.

A entrevista tem como objetivo coletar dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, proporcionando ao investigador a possibilidade de desenvolver reflexões sobre como seus sujeitos interpretam aspectos do mundo. (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista semi-estruturada situa-se entre dois pólos: a entrevista aberta, não diretiva ou não estruturada, que permite o máximo de liberdade e aprofundamento por parte do entrevistado, sem imposições do pesquisador e a entrevista fechada, diretiva ou estruturada, feita através de perguntas, que limitam a liberdade e o aprofundamento, por parte do entrevistado.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 135), a entrevista semi-estruturada proporciona a certeza de se obter dados que podem ser comparáveis entre vários sujeitos, mas pontuam que há uma perda da oportunidade de se compreender como os próprios sujeitos estruturariam o tópico em questão.

Na visão de Triviños (1987, p. 144), a entrevista semi-estruturada, para alguns tipos de pesquisas qualitativas, consiste em um dos principais meios que possui o investigador para realizar a Coleta de Dados, uma vez que ela valoriza a presença do

investigador e dá oportunidades para que o entrevistado alcance liberdade e espontaneidade necessária para o enriquecimento da investigação.

As entrevistas semi-estruturadas consistem em questionamentos gerais apoiados por questionamentos relativos à pesquisa e novos questionamentos que poderão surgir a partir das colocações postas pelos entrevistados. Esses, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do enfoque colocado pelo pesquisador, contribuem para o desenvolvimento da pesquisa. Esse tipo de pesquisa busca descobrir que aspectos de determinada experiência produzem mudanças nas pessoas expostas a ela. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Uma de suas vantagens consiste em oferecer ao entrevistador uma amplitude considerável de temas, que permite levantar uma série de tópicos e oferece ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo. As perguntas dependem do entrevistador, mas o entrevistado possui liberdade para se expressar, ocorrendo intervenções do entrevistador, que irão guiar seu relato para o tema de interesse da pesquisa.

As perguntas não são criadas a priori, possuem fundamentação resultante da teoria que orienta a pesquisa, das informações que o pesquisador coletou sobre o objeto de estudo e dos contatos que foram realizados.

As análises dos dados e as reflexões sobre o tema permearam todo o desenvolvimento da pesquisa, considerando referenciais teóricos e contextuais.

O contato inicial com os atores da pesquisa ocorreu em março de 2008 para a apresentação do projeto de pesquisa, aplicação dos formulários e agendamento das entrevistas individuais².

As entrevistas semi-estruturadas, que ocorreram no 1º semestre de 2008, foram realizadas em horários e locais escolhidos pelos entrevistados, predominando o local de trabalho, uma vez que os professores, mesmo aposentados, continuam exercendo atividades profissionais relacionadas à área de Educação, em especial, à História.

Com duração aproximada de 2 horas, as entrevistas ocorreram conforme o previsto, sem interferências que alterassem sua dinâmica. A dinâmica da entrevista semi-estruturada permitiu seu desenvolvimento em um único encontro. Assim, foram realizados quatro encontros com cada professor: um inicial, para apresentar a proposta

² Ver Apêndice A; Apêndice B; Apêndice C.

da pesquisa e articular sua participação, um segundo encontro para apresentação e explicação das fichas de informação sobre os atores da pesquisa e o terceiro encontro, no qual foram realizadas as entrevistas. Em princípio, seria marcado um novo encontro para dar continuidade à entrevista, o que não foi necessário. Finalmente, após transcritas e editadas as entrevistas, houve o quarto e último encontro com os professores para apresentação do texto e a assinatura dos termos de compromisso.

Os dados foram analisados à luz dos aportes teóricos sobre saberes docentes, apresentado na Introdução, e dos aportes contextuais, apresentados no capítulo 3 e 4.

3 O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DA DÉCADA DE 1960

3.1 O cenário político brasileiro na década de 1960: a renúncia de Quadros e a instauração do regime parlamentarista

Procurando entender o processo que levaria ao golpe de 64, começaremos nossa análise do contexto político e social a partir da campanha eleitoral de 1959.

No processo de sucessão de JK concorreram duas candidaturas: a de Jânio Quadros e a do Marechal Henrique Teixeira Lott. Segundo Labaki (1986), nenhum deles obteve o apoio do, então, atual presidente, que preferiu apoiar o representante de uma candidatura de “união nacional”, o governador baiano Juracy Magalhães, do partido da União Democrática Nacional – UDN, que foi derrotado na convenção do partido, que preferiu como candidato Jânio Quadros.

Diante da omissão de JK, a candidatura do Marechal Lott ganhou adesão da “ala moça”, representada por um grupo mais avançado do partido, e logo aderida pela Frente Parlamentar Nacionalista - FPN e pelo Partido Trabalhista Brasileiro - PTB. Para Labaki (1986), o Marechal Lott foi escolhido porque a “ala moça” acreditava que ele era o representante do nacionalismo, e tinha como fator positivo sua liderança legalista no meio militar.

Mesmo diante do inegável apoio, Labaki (1986) relata que Lott consistia em “um verdadeiro abacaxi como candidato”, não possuindo simpatia ou habilidades essenciais para a obtenção de votos, principalmente, como candidato à Presidência da República.

Já seu adversário, Jânio Quadros, aparecia nas propagandas com o paletó amassado, coberto de caspas, um sanduíche de mortadela no bolso e uma vassoura na mão, ao som do “varre, varre, vassourinha”. Com tal campanha, prometia varrer do governo toda a corrupção, modificar o país e melhorar as condições de vida da população. A assessoria de Jânio Quadros conseguiu simbolizar sua campanha através

da “vassoura”, deixando a impressão necessária para se obter resultados positivos nas urnas. (LABAKI, 1986)

Jânio Quadros foi o primeiro a ser lançado como sucessor de JK, em abril de 1959, por um partido pequeno, o Partido Trabalhista Nacional (PTN), presidido pelo deputado paulista Emílio Carlos.

Na busca por um caráter mais popular, a UDN, que realizava caravanas rumo ao interior do país para levar o partido às ruas, encontrou em Jânio Quadros o candidato perfeito para alcançar seu objetivo de popularidade e retirar a “coligação maldita” do seu caminho. Essa coligação refere-se à aliança PSD-PTB - (Partido Social Democrático – Partido Trabalhista Brasileiro) - que sempre vencida a UDN nas eleições e decisões políticas, impedindo que a mesma ganhasse prestígio e ascensão política de seus candidatos. (LABAKI, 1975)

Contando com o apoio do principal líder udenista, Carlos Lacerda, a candidatura de Jânio venceu na convenção nacional do partido, derrotando por 205 votos contra 83 o governador Juracy Magalhães, candidato da aliança PSD-PTB.

A Legislação vigente, na época, permitia que a sucessão à Presidência fosse votada separadamente da sucessão à Vice-Presidência, portanto os candidatos eleitos poderiam ser de partidos totalmente opostos e com idéias diferentes com relação ao plano de governo. Tal situação ocorreu na sucessão de JK.

Percebendo a grande vantagem de Jânio Quadros sobre o Marechal Lott, os assessores de João Goulart lançaram uma campanha intitulada *Movimento Jan-Jan* (Jânio-Jango). Tentando evitar uma derrota esmagadora, os comitês *Jan-Jan* se espalharam pelo país para angariar votos para Goulart, apesar de Quadros e Jango não possuírem qualquer coligação política, afinidade ou ideais comuns em relação ao futuro do país.

O apoio político de Jânio Quadros caracterizava-se por uma grande diversidade de partidos, contava com o Partido Trabalhista Nacional (PTN), Partido Democrata Cristão (PDC), União Democrática Nacional (UDN), parcelas do Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Liberal (PL), Partido da República (PR), e até do Partido Social Democrático (PSD) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Para Labaki (1985), sua candidatura conquistava apoio através de suas inúmeras promessas de moralismo,

reformismo, independência política externa, mas a dúvida era saber como Quadros governaria sem minar rapidamente a heterogênea base de apoio que o sustentava.

A campanha de Quadros atraiu não apenas partidos políticos, mas também grande parcela do empresariado, sua candidatura foi financiada pela CONCLAP – Conselho Nacional das Classes Produtoras, sendo que esses setores viam em Quadros o candidato perfeito para realizar seus propósitos econômicos, que tão logo seriam cobrados depois da posse. Como salienta Dreyfuss (1981):

(...) Logo após sua posse, Quadros recebeu do CONCLAP um importante documento, Sugestões para uma política nacional de Desenvolvimento. O documento exigia a reafirmação do papel da empresa privada e do capital estrangeiro no planejamento do desenvolvimento, o controle da mobilização popular e da intervenção estatal na economia, a redefinição das funções do Estado, medidas contra a inflação e uma readequação da administração pública. (DREYFUSS, 1981, p.126)

No dia 03 de outubro de 1960, Quadros venceu esmagadoramente, o Marechal Lott, mas João Goulart também era eleito para a Vice-Presidência da República. Tal situação era um problema para Quadros, porque o vice-presidente eleito contrariava seus propósitos, tornando-se um grande empecilho às reformas que havia prometido ao empresariado nacional.

Outro centro de possíveis crises, considerado por Labaki (1985), consistia na não renovação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, garantindo uma maioria de partidos que não apoiaram a ascensão de Quadros à Presidência, ficando o mesmo sem base parlamentar para implementar seu programa de governo. Para o autor, essa falta de apoio poderia ser contornada através de uma articulação no Congresso, mas Quadros não a tentou.

A composição do Executivo por Quadros satisfez às forças sócio-econômicas modernizantes-conservadoras, os importantes grupos econômicos multinacionais e associados, influentes associações de classes empresariais e os membros da CONSULTEC. (DREYFUSS, 1981).

O Ministério consistia no que Labaki (1985) denomina como “uma grande salada”, onde se reuniam importantes conservadores ligados à burguesia, associada ao capital internacional, que ocupavam os cargos econômico-financeiros; políticos sem

qualquer expressão nacional; fiéis colaboradores paulistas; sendo os ministérios militares reservados à hierarquia da Escola Superior de Guerra (ESG).

Dreyfuss (1981) ressalta que Jânio “herdou” uma economia enfraquecida do programa de aceleração promovido por JK, além de uma burocracia e vícios administrativos populistas que eram inadequados ao multinacionalismo e ao grande capital local. Outro grande problema consistia no movimento sindical, que era visto pelos empresários como um fator de desorganização diante da ascensão de Quadros à Presidência, uma vez que possuíam participação no governo e exigiam mudança social.

Os representantes dos interesses multinacionais e do comércio agro-exportador, que anteriormente apoiaram Quadros, mas não o Vice-Presidente, acreditavam que estavam “bloqueados” diante da involuntária coalizão governamental com o PTB, que foram obrigados a aceitar diante do resultado das eleições. Tal situação impediu que se formasse um governo empresarial estável, por serem coibidos pela participação popular na política. (DREYFUSS, 1981)

O governo de Quadros teve grande resistência de uma parcela dos setores oligárquicos do Partido Social Democrático (PSD) e partidos minoritários, enfrentou conflitos de poder nos partidos de base, gerando dificuldades diante do Congresso. Seu fracasso diante das crescentes expectativas da classe média e das questões burocráticas impossibilitou, ao Executivo, a realização de reformas exigidas pelos grupos industriais.

No dia 25 de agosto de 1961, após sete meses no poder, e para surpresa de todos, Quadros renunciou ao seu mandato presidencial, levando os partidos conservadores e os ministros militares ao desespero, diante da possibilidade de Goulart assumir a presidência. Sem exposição de motivos consistentes, avolumaram-se versões da imprensa e de políticos sobre as justificativas para sua renúncia.

Para Dreyfuss (1981), a renúncia pode ser entendida como uma tentativa de golpe, planejada durante uma conveniente ausência de seu vice, Goulart, do país. O autor acredita que Quadros, ao renunciar, possuía a “esperança” de obter um mandato “Bonapartista-civil”, que seria intermediado pelo apelo da classe média ao seu retorno, acreditando que obteria o respaldo dos empresários e da coalizão militar que,

supostamente, lhe dariam condições para impor soluções econômicas e políticas para as questões sociais.

Mas o esperado apoio não veio, nem dos empresários, nem dos partidos políticos ou “ministros-chaves” que não queriam delegar tanto poder “para uma figura errática e excêntrica como a de Jânio Quadros”. Com relação à população, houve uma “extrema indiferença popular quanto a seu destino político”. (DREYFUSS, 1981, p.129)

Compartilhando a mesma visão que Dreyfuss (1981), Toledo (2004) afirma que, em sua carta-renúncia, Quadros parafraseou Vargas, não expondo motivo algum para justificar seu ato. Para o autor, a renúncia se caracterizava por uma trama golpista, onde Quadros julgava que seus ministros militares impediriam a posse de Goulart e procurariam impor, junto com o “clamor popular”, a volta de seu “grande líder”, possuindo a ilusão que retornaria à Presidência nos “braços do povo”. (TOLEDO, 2004, p. 07/08)

Devido à renúncia de Jânio Quadros e à ausência de João Goulart, o Congresso Nacional adiantou-se, realizando uma reunião extraordinária no dia 25 de agosto de 1961, concedendo a posse da Presidência da República a Ranieri Mazzilli, o então presidente da Câmara dos Deputados.

O PTB e a UDN não queriam ver Goulart no poder e planejavam uma maneira de impedir a posse, era demasiadamente perigoso para os partidos conservadores ter Goulart à frente das decisões do país, porque sua base era popular e sindical, ou seja, totalmente contrária aos interesses da maioria conservadora e oligárquica do Congresso Nacional.

Os meios de comunicação, diante da posse do presidente-interino, divulgaram diferentes versões, afirmando que parcelas expressivas dos círculos militares possuíam forte oposição à posse constitucional de Goulart.

Nesse contexto conspiratório dos setores conservadores do governo, Ranieri Mazzilli, no exercício da Presidência da República, enviou ao Presidente do Congresso uma comunicação declarando:

“os Ministros Militares, na qualidade de chefes das Forças Armadas, responsáveis pela ordem interna, me manifestaram a absoluta inconveniência, por motivos de segurança nacional, do regresso ao país do Vice-Presidente João Belchior Marques Goulart”. (BRANCO, 1975, p.18).

Os Ministros Militares eram o Marechal Odylio Denis, o Almirante Silvio Heck e o Brigadeiro Grum Moss. No mesmo dia do envio da comunicação, 28 de agosto de 1961, esses três ministros militares tentaram impor ao Congresso a aprovação, sem qualquer exposição de motivos, de um veto à posse de João Goulart, mas encontraram resistência de uma maioria de congressistas que consideraram o veto arbitrário e ilegal.

No dia 30 de agosto, os ministros militares fizeram nova tentativa para impedir a posse de Goulart, expondo as razões para o veto, acusando-o de incentivar a anarquia e a luta civil. Goulart “simbolizava tudo aquilo que havia de “negativo” na vida política brasileira: demagogo, subversivo e implacável inimigo da ordem capitalista.” (TOLEDO, 2004, p.12). Apesar dos esforços dos ministros militares e dos setores conservadores do PTB e UDN, o golpe fracassou, contido por um movimento de resistência democrática.

No mesmo esforço de articular um golpe para impedir o retorno e a posse de Goulart, crescia um contragolpe liderado pelo então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, cunhado e correligionário de Jango, alertando e mobilizando a população de Porto Alegre, formando uma cadeia nacional de comunicações, denominada “Rede da Legalidade” e, por fim, persuadindo o general Machado Lopes, comandante do III Exército, “a mais poderosa grande unidade do exército brasileiro, sediada no sul do país, a resistir com ele ao golpe”. (AARÃO, 1997, p. 31)

Segundo Toledo (2004), Brizola promoveu uma ampla mobilização de recursos do seu Estado, se dispondo até a distribuir armas para a população civil combater possíveis ataques das forças golpistas. Através das emissões da “Rede da Legalidade”, acompanhavam-se os acontecimentos em todo o país e articulava-se um movimento antigolpista nacional.

O movimento antigolpista foi aderido por diferentes setores: militares nacionalistas, altos oficiais do Exército, organizações militares nos Estados do Pará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Goiás, Brasília e, mesmo sendo proibidas, surgiram manifestações populares.

Várias entidades de classe condenavam o golpe, inúmeras greves políticas em diferentes setores levaram a uma greve nacional em “defesa da legalidade”, promovida

pelo Comando Geral da Greve (CGG), fruto do Comando Geral Trabalhista (CGT) e, também, a União Nacional dos Estudantes (UNE) decretou uma greve nacional, sendo que os estudantes baianos criaram a Frente de Resistência Democrática. (TOLEDO, 2004).

Para Aarão (1997), as *direitas*³ ficaram desorientadas, já estavam perplexas pela renúncia de Jango e, com o fracasso do golpe, caíram em completa desorientação. Os centristas majoritários, com os quais se identificava o presidente empossado, (de acordo com o autor, o presidente era um moderado de esquerda) tiveram uma sensação de alívio. Já as esquerdas impressionadas com a rápida vitória, viviam um momento de euforia.

Aarão (1997) ressalta que, diante desse momento de euforia, proporcionado pela vitória sobre as direitas, as esquerdas tendiam a esquecer duas circunstâncias que estavam associadas e foram decisivas para a vitória contra o golpe militar: assumiram, ao lado do governador Brizola e do III Exército, uma *posição defensiva* articulada pela *defesa da lei*.

Mesmo sendo o golpe militar derrotado, dois grandes partidos conservadores, a União Democrática Nacional e o Partido Social Democrático, articularam um golpe político, que Toledo (2004) descreve como “solução de compromisso”: uma emenda constitucional que instituiu o regime parlamentarista no País. Este “golpe branco” também se caracterizou por uma emenda parlamentarista, que retirava a eleição do presidente da República do âmbito popular, sendo transferida para o espaço limitado da Câmara Federal.

A emenda foi aprovada pela maioria no Congresso Nacional que, respaldado por uma maioria conservadora e liberal democrata e incentivada pelos militares dissidentes, “adiantou-se em oferecer tal solução, pois o avanço das forças populares passava a se constituir numa ameaça política indesejável”. (TOLEDO, 2004, p.19)

³ Aarão adota as categorias clássicas de direita, centro e esquerda, sendo: direitas as forças conservadoras, contrárias a mudanças e dispostas a manter seus *status*; centristas aqueles que possuem uma tendência moderadora e de conciliação, dependendo da circunstância, podendo ser favoráveis às reformas, mas dentro da lei e da ordem ou apoiar soluções de força para deter as mesmas; esquerdistas se situam entre os favoráveis as mudanças em nome da Justiça e do Progresso social; empregando tais categorias no plural por entender que cada uma delas agrupa posições, lideranças e forças diversas, das moderadas às mais radicais.

Goulart, temendo possíveis reações contrárias, se submeteu ao regime parlamentarista e concordou em negociar sua posse, que ocorreu em 7 de setembro de 1961, assumindo a Presidência com os poderes limitados pela emenda parlamentarista votada e aprovada no Congresso Nacional poucos dias antes de sua posse.

Sob pressão política e limitações ao seu poder, João Goulart iniciava o governo parlamentarista, controlado e vigiado pela maioria conservadora e liberal-democrata do Congresso Nacional. Como afirma Toledo (2004, p.07), “O governo João Goulart nasceu, conviveu e morreu sob o signo do golpe de Estado”.

Tendo fim a grave crise institucional, inicia-se uma conjuntura política, econômica e social crítica, com múltiplas dimensões que pressionariam o governo até o fim de março de 1964.

3.2. O governo parlamentarista de Jango: As Reformas de Base

O regime parlamentarista teve uma curta existência, setembro de 1961 a janeiro de 1963, sucedendo-se três Conselhos de Ministros, além do agravamento da situação econômico-financeira e novas crises político-institucionais.

Analisado do ponto de vista econômico, o governo parlamentarista herdou as distorções do plano desenvolvimentista de JK e as conseqüências imediatas das medidas econômicas da fracassada administração de Quadros, sendo que Jango ainda teria que enfrentar as graves conseqüências de uma precipitada reforma cambial promovida por Quadros.

Um momento importante e crucial no governo parlamentarista de Goulart ocorreu em 1º de maio de 1962, em seu discurso na cidade de Volta Redonda, quando o mesmo despertou a fúria dos conservadores. Jango, não explicitamente, se opôs à forma moderada e conciliadora que o gabinete de Tancredo encaminhava o debate do anteprojeto da Reforma Agrária de autoria do usineiro pernambucano Armando Monteiro (PSD). Mesmo criando importantes assessorias técnicas, como a

Superintendência da Reforma Agrária e o Conselho Nacional de Reforma Agrária, o gabinete de Tancredo não enviou quaisquer projetos de Reforma Agrária ao Conselho.

A forte reação da direita ocorreu devido ao apelo do Presidente ao Congresso para que esse realizasse uma reforma da Carta de 1946. A reforma proposta objetivava alterar o parágrafo 16 do Artigo 141, onde as desapropriações de terras só poderiam ocorrer através de uma indenização em dinheiro.

A medida constitucional impedia, devido aos altos valores a serem pagos em indenizações aos proprietários de terras, a realização de uma Reforma Agrária que promovesse uma grande redistribuição de terras para aqueles que realmente trabalhassem na mesma.

As reações contrárias da direita são justificáveis, na medida em que a maioria dos membros do governo era constituída por proprietários de grandes latifúndios improdutivos ou apoiados politicamente por grandes proprietários que esperavam ter seus interesses defendidos e suas terras mantidas, esses grupos só cederiam diante de possíveis e fartas indenizações pelas terras controladas por eles.

Movidos pelas declarações de Jango, unem-se forças contrárias compostas por setores da Igreja, proprietários rurais, congressistas liberais e conservadores, imprensa, para denunciar uma “reforma agrária radical” que, segundo os mesmos, teria sido proposta por Goulart. Para esses grupos, a revolução agrícola deveria se fixar na “obediência aos preceitos constitucionais, aliada ao interesse prioritário pelo estímulo à produção” (TOLEDO, 2004, p. 29).

O discurso de Jango em Volta Redonda pode ser considerado um importante marco político por representar o primeiro esforço concentrado do governo em relação às Reformas de Base e ao afastamento político de Jango em relação ao Conselho de Ministros e ao regime parlamentarista. Neste momento, também ocorre o início da intensificação da luta pela antecipação do Plebiscito.

No dia 06 de janeiro de 1963, Goulart vence o plebiscito e retomava seus plenos poderes como Presidente da República, “mas havia perdido a melhor oportunidade de alcançar as reformas necessárias para superar a crise econômica e social de que o País padecia.” (VIANA, 1980, p.180). Essas oportunidades foram criadas pelas iniciativas do Gabinete de Brochado Rocha e barradas pela aliança PTB/UDN.

Para Toledo (2004), o regime parlamentarista não possuiu qualquer eficácia administrativa, tendo sido uma “fonte de crises institucionais e políticas”, com um caráter híbrido e dualista: Presidente e Conselho de Ministros disputando o controle do Executivo e divergindo em relação aos programas e prioridades do governo, dificultando as decisões que o momento econômico e social do país necessitava em caráter de urgência.

3.3 Goulart, presidente de fato: O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico (1963-1965)

No dia 23 de janeiro de 1963, Jango recupera os plenos poderes presidenciais, em um contexto social onde as demandas populares e os movimentos sociais se radicalizam cada vez mais, envolvendo crescentes setores sociais.

O governo de Goulart possuía a difícil tarefa de solucionar a crise econômico-financeira que atingia o país, elevando a inflação a níveis absurdos e afetando diretamente a população, a ele também caberia aliviar as tensões sociais que aumentavam sua pressão diante do governo pelas Reformas de Base e controlar as crises políticas que desgastaram a administração pública. Solucionar a crise econômico-financeira que abalava o país proporcionaria o encaminhamento satisfatório das reivindicações sociais e impasses políticos.

Para resolver os impasses econômicos e sociais, o Executivo anunciou que, através de seu Plano de Governo, teria as condições necessárias para solucionar a crise, anunciando, assim, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico-Social: 1963-1965, elaborado pelo economista Celso Furtado, então Ministro do Planejamento, tendo a colaboração de San Tiago Dantas, Ministro da Fazenda. A principal proposta do Plano Trienal consistia em combater a aceleração inflacionária com uma política de desenvolvimento que permitisse ao país retomar as taxas de crescimento do PIB (Produto Interno Bruto).

O grande problema da economia brasileira, no momento, consistia em uma inflação que crescia desordenadamente, chegando a 37% em 1961 e subindo para 51% em 1962, somada à diminuição do crescimento do PIB, com taxa de 7,3% em 1961 e 5,4% em 1962. O Plano Trienal propunha recuperar o PIB de 7%, alcançado durante o período de 1957 a 1961, combatendo a inflação sem sacrificar o desenvolvimento. Também pretendia promover uma distribuição mais justa dos lucros gerados pelo desenvolvimento econômico e a diminuição das desigualdades regionais relativas aos níveis de vida. (TOLEDO, 2004, p. 43/44)

O Plano Trienal enfatizava que, se a inflação não fosse reduzida a limites toleráveis, havia uma iminente possibilidade de hiperinflação, já que se previa uma taxa de 100% para fins de 1963, o país teria sua atividade econômica totalmente paralisada, o que provocaria inúmeras lutas sociais.

Prevendo possíveis reações diante da programada contenção inflacionária, por parte das grandes empresas e os sindicatos, que seriam diretamente afetados em seus interesses, o Ministro da Fazenda, San Tiago Dantas sugere ao Presidente que faça, pessoalmente, os apelos aos setores oficiais e não oficiais, “para que suportem com paciência as restrições necessárias, de maneira a colaborarem patrioticamente na superação da crise, de cuja gravidade devem tomar plena consciência” (BRANCO, 1975, p. 119)

Jânio Quadros, tendo grande apoio das classes sindicais, seria, naquele momento, a pessoa indicada para transmitir o apelo de Dantas, recorrendo à consciência patriótica de trabalhadores e empresários que teriam suas compensações em um futuro próximo, quando o Plano tivesse seu êxito comprovado.

O pedido de Jânio foi atendido em parte e, durante os meses de fevereiro e março, o Plano obteve apoio de classes produtoras e governos de Estados, mas os sindicatos e as organizações políticas nacionalistas e de esquerda não estavam dispostos a ter “paciência” ou “compreensão” com o Plano Trienal.

O Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) lançou, em fevereiro, um manifesto que se demonstrava contrário à política financeira do Plano, considerando que os lucros do capital estrangeiro, dos latifundiários e dos grandes grupos econômicos nacionais estavam intactos, o que gerava uma sobrecarga de sacrifícios para as classes

trabalhadoras e populares. O manifesto esboçava a indisposição desses setores em contribuir com o Plano, que pretendia obter dessas classes uma compreensão maior do que poderiam suportar.

As críticas ao Plano foram aumentando, na medida em que os primeiros meses de 1963 passaram e os índices gerais dos preços duplicaram em relação ao ano de 1962, os setores sindicais, populares, organizações políticas de esquerda pressionavam o governo, e os empresários da indústria automobilística paulista reclamavam da falta de crédito. Diante das pressões, houve um relaxamento da política monetária, os meios de pagamentos cresceram 179,4 bilhões de cruzeiros, uma expansão totalmente fora da projetada inicialmente de 74,1 bilhões, afetando definitivamente o Plano. (TOLEDO, 2004)

As críticas à política econômico-financeira antinacionalista do governo, pelos sindicatos e partidos políticos da esquerda, ficariam ainda mais evidentes através das relações estabelecidas entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA) para ajuda econômica norte-americana e refinanciamento da dívida externa.

Uma das exigências dos EUA para o empréstimo necessário ao Brasil consistia na solução do caso American and Foreign Power Company (AMFORP), que ficou conhecido através da imprensa como o “escândalo da AMFORP”, que afetou gravemente a administração do governo Goulart.

Enquanto as medidas de contenção inflacionária retiravam os subsídios do trigo e do petróleo e fazia apelos de compreensão dos diversos setores pelos momentos de retração de lucros e salários, o governo anunciava a compra da AMFORP, empresa norte-americana, pelo valor de 188 milhões de dólares. (TOLEDO, 2004)

Uma avaliação dos bens da AMFORP, realizada por um grupo de técnicos brasileiros, anunciava que a mesma valia em torno de 57 milhões de dólares, para os setores nacionalistas a compra era uma negociata, devido ao preço abusivo e ao fato das empresas já estarem obsoletas, os setores conservadores consideraram que Goulart estava sendo conivente com o que os nacionalistas denominaram de “crime de lesa-pátria”. Goulart recuou na compra, desagradando os EUA.

O Plano Trienal revelou sua incapacidade em conter a crise inflacionária no momento em que se realizou o balanço do ano de 1963, comprovando que não houve

contenção da inflação ou aceleração do crescimento, ao contrário das expectativas do Ministro Dantas e do próprio Goulart, as taxas inflacionárias haviam aumentado e o país não evidenciava qualquer desenvolvimento.

Somado ao fracasso do Plano Trienal, outra questão se colocava em pauta no governo Goulart, as Reformas de Base em todos os setores, um dos objetivos principais do Plano que, para as esquerdas, estava sendo esquecido. Goulart deveria enfrentar a difícil tarefa de realizar a Reforma Agrária, pressionado por conflitantes interesses advindos dos setores populares e dos latifundiários.

3.4. 1964: O golpe ou contragolpe das direitas

O projeto de Reforma Agrária proposto por Goulart tinha como objetivo central modificar o preceito constitucional que proibia a desapropriação de terras sem uma indenização prévia, mas também propunha que o pagamento de tais indenizações fosse realizado com títulos da dívida pública, com correção máxima de 10% do seu valor nominal, incluindo seu arrendamento compulsório e a desapropriação de áreas urbanas em caráter social, que seria regulamentada por uma legislação ordinária. (FIGUEIREDO, 1997)

Diante de um Congresso com maioria conservadora e ligada a fortes compromissos com proprietários de terras, o projeto se tornava inaceitável, porque ia contra os interesses dos partidos, a UDN não aceitou qualquer mudança na Constituição e, apesar do PSD, partido do Presidente, ter vacilado diante da questão, chegando até a aceitar a discussão do projeto, posteriormente se aliou à UDN para fazer frente às pretensões da Reforma Agrária.

A mudança de posição do PSD foi diretamente influenciada pela Convenção da UDN. Segundo Toledo (2004), a mesma se realizou em abril de 1963 e, diante da cronologia do golpe de 64, possui um papel decisivo ao reunir figuras ilustres do partido e defender a intervenção das Forças Armadas e do governo norte-americano para por fim ao governo de Goulart.

Pressionado pela UDN, o PSD recuou. Para Toledo (2004), esse recuo ficou comprovado na votação da “emenda Bocaiúva”, que objetivava tornar financeiramente viável a Reforma Agrária, totalmente rejeitada pela Comissão Especial da Câmara, sendo também derrotada no Plenário através da aliança PSD e UDN. Com a derrota da emenda na Câmara e no Plenário, a aliança cada vez mais forte da UDN e do PSD, e a postura vacilante de Goulart, os setores nacionalistas e populares iniciaram uma grande campanha de pressão sobre o Congresso para a aprovação imediata das reformas.

Em 1964, já se poderia falar, segundo Aarão (1997), em um movimento reformista revolucionário, considerando as alas mais radicais do Partido Trabalhista Brasileiro/PTB, do Partido Comunista Brasileiro/PCB, da Frente Parlamentar Nacionalista e da Frente de Mobilização Popular, e o mini-parlamento alternativo, construído pelas forças populares mais decididas.

No âmbito das esquerdas organizadas, multiplicaram-se partidos e agrupamentos políticos decididos pelo enfrentamento revolucionário, tais como: Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Ação Popular (AP), Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), Organização Marxista Revolucionária Política Operária (ORM-POLOP).

Esses partidos e agrupamentos possuíam imprensa própria e grande atuação junto aos movimentos sociais, conseguiram grande destaque, em contradição com o número efetivo de seus militantes, fazendo grande pressão sobre as forças políticas tradicionais, para também radicalizarem suas posições.

Nos primeiros meses de 1964, configurou-se “uma clara ofensiva política reformista-revolucionária dos movimentos mais radicalizados”. (AARÃO, 1997, p.36). Havia uma descrença crescente de que as reformas fossem conquistadas através dos meios legais. As eleições, realizadas em outubro de 1962, para compor o parlamento federal e para alguns cargos de governos estaduais, ressaltaram o peso político das direitas e do centro, forças resistentes às reformas de base.

Tendo como inspiração as revoluções vitoriosas em distintas partes do mundo, principalmente pelo êxito de Cuba, e também pelos enfrentamentos travados em diferentes regiões do mundo, os setores e organizações mais radicais já ousavam propor a ruptura. Ainda “no congresso de fundação da Confederação Nacional dos

Trabalhadores da Agricultura/CONTAG, apareceu e foi ovacionada uma palavra de ordem que sintetizava diagnósticos e prognósticos: *reforma agrária na lei ou na marra*”. (AARÃO, 1997, p. 36)

As esquerdas daquele momento, principalmente os setores mais radicais, estavam distantes da plataforma de resistência formada em agosto de 1961. A posição, anteriormente de defesa da legalidade, transformou-se em uma posição ofensiva, podendo até mesmo ser contra a lei.

Diferentes setores da direita também se uniram para impedir qualquer tentativa de golpe por parte das esquerdas ou mudanças no que se referia à Reforma Agrária, entre eles estão os partidos conservadores: União Democrática Nacional (UDN), Partido Social Democrático (PSD), Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD); a Igreja Católica e a sua cúpula institucional, sendo que durante a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/CNBB, foi defendida uma posição conservadora, onde os movimentos sociais eram entendidos como comunistas; as Forças Armadas, que indagavam sobre os rumos que o governo Goulart tomaria, principalmente depois da incorporação de graduados de diversas forças ao movimento das Reformas de Base; e os capitalistas, que temiam que as reformas alterassem os padrões de dominação e as taxas de lucros. (AARÃO, 1997)

O governo de Goulart possuía uma postura contraditória ao defender as Reformas e solicitar o apoio da população e setores da esquerda, ao mesmo tempo que se mantinha indeciso diante da realização de medidas populares. A desconfiança da direita e da esquerda isolou politicamente seu governo.

Diante de um contexto de grande pressão popular e política, Goulart e seus ministros militares, tentaram o Estado de Sítio no país durante um mês. O Ministério da Justiça justificou a medida através da necessidade de poderes especiais que o Executivo precisaria para impedir uma guerra civil que ameaçava a democracia e a ordem política.

As situações que incomodavam o presidente e seus ministros militares consistiam em: manifestações indisciplinadas de polícias militares de alguns Estados, pondo em risco a hierarquia militar; as reivindicações salariais, que agravavam a crise político-social; e as declarações do governador de Guanabara, Carlos Lacerda, que

ridicularizou a autoridade do Presidente da República no jornal “Los Angeles Times” e ainda conclamou o Departamento de Estado a reagir contra o governo. O objetivo do Estado de Sítio era intervir no governo da Guanabara e derrubar o “conspirador-mor” da União Democrática Nacional (UDN) e todos que apoiassem suas idéias. (TOLEDO, 2004)

Diante do eminente Estado de Sítio e da possível derrubada de Carlos Lacerda e seus aliados, as direitas ficaram preocupadas, assim como as esquerdas, que também sentiam seus líderes e organizações ameaçadas por uma possível intervenção dos ministros militares de Goulart. Tal situação levou o governo de Goulart a perder o apoio tanto das direitas quanto das esquerdas que se opuseram ao Estado de Sítio. As direitas se demonstraram contrárias porque entendiam a medida como uma tentativa de golpe de Goulart para permanecer no poder, como fez Vargas em 1937; e as esquerdas e setores nacionalistas entendiam a medida como uma ameaça à liberdade democrática e aos movimentos progressistas. (TOLEDO, 2004)

As direitas e esquerdas, em 1964, denunciavam a tentativa de golpe de seus adversários, mas, ao contrário do que ocorreu em 1961, as direitas estavam agora na *posição defensiva, de defesa da legalidade e da democracia*, justificando o golpe como um recurso para salvar a democracia. Ainda impressionadas pela rápida vitória de 1961, as esquerdas aderiram à *ofensiva política*, desafiando a legalidade existente, articulando um movimento ofensivo, possuindo setores mais radicais, em sua composição e defendendo abertamente o golpe. (AARÃO, 1997)

As direitas se esforçaram para garantir o sucesso de sua posição defensiva, realizaram uma grande campanha anticomunista e anti-Goulart na imprensa, publicaram panfletos, livros e revistas, promoveram seminários, debates, programas de rádio e televisão, era uma verdadeira ação ideológica contra o governo de Goulart e as aspirações dos movimentos esquerdistas e nacionalistas.

O momento crucial do governo Goulart ocorreu no comício de sexta-feira do dia 13 de março de 1964, – o comício das Reformas – que foi organizado pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e a assessoria sindical de Goulart. Segundo Toledo (2004, p.95), naquele momento, 200 mil pessoas demonstraram o elevado grau de politização que haviam alcançado, empunhando cartazes e faixas com slogans que

incomodaram as classes dominantes e causaram medo nas classes médias, dentre eles: “Reformas ou Revolução”; “Defenderemos as Reformas a bala!”.

No comício, Goulart promulgou dois decretos: a nacionalização das refinarias particulares de petróleo e a desapropriação das propriedades de terras que estavam à margem das rodovias e ferrovias federais e açudes públicos federais. Ainda prometeu encaminhar ao Congresso outros projetos de reformas: agrária, eleitoral, universitária... Seu discurso atacou os monopólios internacionais e nacionais, as associações de classe conservadoras, os privilégios dos proprietários de terra, tendo ainda a fala de Brizola, que criticou o Legislativo e sugeriu a derrogação do Congresso e a convocação de uma Assembléia Constituinte. O efusivo comício significou “o último ato da chamada “democracia populista””. (TOLEDO, 2004, p. 99)

Diante da posição de Goulart, às direitas aderiam ao movimento social, unidas com setores das classes médias e burguesia, e, adotando como princípio o anticomunismo, a defesa da propriedade, da fé e da moral, saíram às ruas no início de março de 1964, em diferentes capitais, para pedir o impeachment do Presidente. Destacando-se a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, realizada em São Paulo, no dia 19 de março, reunindo cerca de 500 mil pessoas, contando com o apoio do governo de São Paulo, setores da Igreja Católica, da Sociedade Rural Brasileira, deputados do PSD e UDN, que discursaram contra Goulart.

As Forças Armadas também reagiram ao comício do dia 13: o General Castelo Branco, através de um memorando reservado à alta hierarquia do exército, fazia graves considerações com relação à situação político-institucional do país.

Toledo (2004) considera que, possivelmente, as Forças Armadas já vinham planejando a intervenção militar desde a posse de Goulart, inicialmente em menor número, ganhando adesões diante dos acontecimentos de indisciplina militar ocorridos durante o governo. Então, a conspiração que era desarticulada e dispersa foi unificada através da liderança do General Castelo Branco, empossado como chefe do Estado-Maior do Exército, em setembro de 1963.

A intervenção das Forças Armadas era inevitável, o clima de tensão atingia todo o país e direitas e esquerdas se preparavam para o golpe. Nesse momento, uma nova revolta contribuiu para que a intervenção fosse apressada.

A chamada Revolta dos Marinheiros ocorreu em 26 de março, com mais de 1.000 marinheiros e fuzileiros navais, que se reuniram no Sindicato dos Metalúrgicos em Guanabara, para comemorar o aniversário da proibida Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil. Os fuzileiros enviados para prender os revoltosos também se rebelaram. O CGT intermediou as conversas entre os marinheiros e o governo, que convenceu os rebelados a se renderem, sendo presos no quartel, mas horas depois todos foram liberados e anistiados pelo novo Ministro da Marinha.

Diante do desfecho dado à revolta dos marinheiros e fuzileiros navais, e da nomeação de um novo Ministro da Marinha, escolhido horas antes por Goulart, a alta hierarquia das Forças Armadas se sentiram afrontadas, desconsideradas diante de sua hierarquia militar. O golpe agora teria data certa, dia 02 de abril de 1964.

Os governadores de Minas Gerais e São Paulo anteciparam a data marcada pela alta hierarquia militar e, na madrugada de 31 de março, o General Mourão Filho, comandante da IV Região Militar de Minas Gerais, ordenava suas tropas a marcharem em direção ao Rio de Janeiro, obtendo depois o apoio do comandante do II Exército, General Amaury Kreul. O I Exército, sob o comando do General Âncora, leal ao governo, marchava para o confronto com as tropas do General Kreul no Vale do Paraíba, mas diante da saída de Goulart do Rio rumo a Brasília e de suas intenções pacíficas, o General Âncora desistiu do combate e, no dia 1º de abril, reforçava o lado golpista. (TOLEDO, 2004)

Os setores militares, ainda dispostos a defender Goulart, foram desaconselhados à luta armada e, mesmo realizando algumas tentativas, perante o fracasso, foram obrigados a desistir. Goulart encaminhou-se para Porto Alegre e, mesmo diante dos apelos de Brizola, que havia realizado uma resistência armada a favor de sua posse, Goulart resistiu em relação à luta armada, se dirigindo ao exílio no Uruguai, no dia 04 de abril. Antes mesmo do desfecho do golpe, na madrugada do dia 02 de abril, o Presidente da Câmara de Deputados, Ranieri Mazzili, era empossado como Presidente da República. (TOLEDO, 2004)

Era o fim da Democracia Populista e o início da Ditadura Militar, entendida como uma “intervenção salvadora” em defesa da democracia, contra o comunismo e para bem dos princípios cristãos.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO PERÍODO ANALISADO AOS DIAS ATUAIS

4.1 O contexto educacional do Brasil na década de 1960

A educação no governo de Jânio Quadros constituía-se como elemento primordial para o desenvolvimento nacional. Apesar de sua breve passagem pela presidência, houve tempo suficiente para que o mesmo assinasse um convênio com a Igreja Católica, que proporcionava a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), através do decreto 5.370 de 21 de março de 1961.

Muitas propostas também foram levantadas por Jânio, que pretendia que a educação elevasse a cultura geral e incorporasse bases sociais amplas, adiantando algumas diretrizes que, posteriormente, seriam incorporadas ao Plano Trienal do governo de Goulart.

O governo parlamentarista de João Goulart também teve um programa de educação, criado por Tancredo Neves em outubro de 1961. Esse programa tinha alguns objetivos a serem alcançados em cinco anos: expansão e aprimoramento da rede escolar; recuperação dos analfabetos e semi-analfabetos; benefícios da cultura a todos brasileiros; incentivo à produção artística, intelectual e científica.

Em relação ao Ensino Primário, a proposta consistia em atingir, e talvez se antecipar, aos objetivos fixados pela Conferência da Organização dos Estados Americanos (OEA) realizada em Punta del Leste em 1961, que propunha, entre outras medidas, a erradicação do analfabetismo e a escolarização mínima de seis anos para todas as crianças. (CUNHA, 1985)

Apoiados na Carta de Punta del Leste, que propunha medidas de integração que garantissem a soberania coletiva dos Estados Americanos, foi instalado, em 12 de fevereiro de 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE), antigo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O governo de Goulart, ainda com o respaldo da Carta, centralizou as decisões educacionais, direcionando e avaliando as atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação. Também utilizou-se da Recomendação n.º. 54 do Bureau Internacional de Educação (Unesco-Genebra) em 1962, que propunha medidas para o Planejamento da Educação, aprovando, em setembro do mesmo ano, um Plano Nacional de Educação para o período de 1962 a 1970. (FAZENDA, 1988)

O parlamento ainda assumiu duas medidas: a Mobilização contra o Analfabetismo, através do decreto 5.470 de maio de 1962 e o Programa de Emergência para o Ensino Primário e Médio, através do decreto 5.552 de setembro de 1962.

Cunha (1985) afirma que o primeiro Decreto objetivava um envolvimento entre as propostas de alfabetização e educação de base com a questão do desenvolvimento social e econômico, entretanto, caracterizou-se apenas como uma carta de intenções. Já o segundo decreto, “para o Ministro Darcy Ribeiro, o Programa de Emergência redescobria o município “como núcleo operativo em que se processa a ação educacional” “. (CUNHA, 1985, p. 13). Segundo Cunha (1985), esse é um período de descentralização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabendo ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) repassar recursos ao Estado.

A instalação do regime militar no país, em 1964, trouxe consigo o controle dos avanços e conquistas populares, em todos os âmbitos, ocorridas até o momento.

No contexto político e administrativo, vários membros do Legislativo foram cassados, presos ou exilados, acompanhados dos inúmeros funcionários públicos que foram destituídos e submetidos a inquéritos policiais, a população não tinha mais direito de escolha ou voto de seus governantes. Inúmeros sindicatos foram invadidos pela polícia e líderes sindicais retirados de seus cargos ou presos, as greves não mais ocorreram devido à truculência do novo regime. (PILETTI, 1996)

No âmbito educacional, os debates foram encerrados, muitos professores e estudantes passaram a ser entendidos como subversivos e inúmeras escolas ficaram sob o controle e vigilância dos agentes dos órgãos de informações do governo, controlado pelo Serviço Nacional de Informações (SNI).

O projeto educacional do governo de Castello Branco (1964-1967) baseava-se na Carta de Punta del Leste, com suas propostas de erradicação do analfabetismo e do

Plano Nacional de Educação (PNE) que previa 100% de escolarização na faixa etária de 7 a 14 anos, no primário, e nas duas primeiras séries do ginásio, 50% de escolarização na faixa etária de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries do ginásio, e 30% de escolarização na faixa etária de 15 a 18 anos, no colegial. O ensino superior deveria ter uma expansão na matrícula incluindo, no mínimo, a metade dos que concluíram o colegial. (FAZENDA, 1988)

Fazenda (1988) afirma que as estatísticas da Educação Nacional 1960/1971 revelaram que apenas as metas referentes ao ensino superior foram alcançadas, pois grande parte da população que deveria estar no ensino médio e alfabetizada, encontrava-se ainda no ensino primário.

Para a autora, o planejamento educacional proposto não dispunha de condições para sua implantação e ainda possuía como barreira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que previa a distribuição de bolsas a alunos carentes que não podiam pagar colégios particulares. Tal postura favorecia os donos de colégios particulares e inibia o aumento do número de escolas públicas que, para Fazenda (1988) poderiam oferecer condições de êxito escolar e garantir a produtividade do sistema escolar, proporcionando um planejamento mais seguro.

A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) também ditou algumas perspectivas para a educação, concebendo o homem como responsável pelo desenvolvimento econômico e compreendendo a educação como responsável pela formação da mão-de-obra profissional e técnica, abordando o valor econômico da educação primária, ao proporcionar ao aluno as ferramentas mínimas necessárias para sua participação na economia enquanto produtor e consumidor. (FAZENDA, 1988)

Aliada às idéias da CEPAL, as conclusões e recomendações da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, que ocorreu em março de 1962, em Santiago do Chile, que teve como ponto central a expansão e melhoria da educação em todos os seus níveis e aspectos, para garantir o sucesso dos objetivos do Planejamento Econômico e Social.

Os compromissos assumidos na Carta de Punta del Leste, em agosto de 1961, foram liderados pelos Estados Unidos da América e previam a melhoria das condições de vida dos povos da América do Sul.

Essa Aliança objetivava a distribuição de rendas do produto nacional, melhoria nas habitações, estabilidade dos preços, intercâmbio estrangeiro e a eliminação do analfabetismo. Os Estados Unidos da América garantiu uma ajuda de 20 bilhões de dólares para financiamento externo em um prazo de 10 anos e a América Latina comprometeu-se em promover financiamento interno e as reformas objetivadas pela Aliança. (FAZENDA, 1988)

Diante dos compromissos firmados, os países envolvidos cumpriram o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, supervisionados pelo Conselho Interamericano da Aliança para o Progresso (CIAP) e pelo Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES), que se preocuparia especificamente da área da educação, seus problemas, esforços e medidas realizadas. (FAZENDA, 1988)

O Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) enviou um relatório à Organização dos Estados Americanos (OEA), em novembro de 1963, considerando que, devido à instabilidade política de alguns países, à falta de pessoal capacitado, respaldo legal, e também à falta de coordenação nacional, estadual ou municipal, as metas do Plano Decenal de Educação não haviam sido concretizadas.

Fazenda (1988) acredita que, diante das recomendações de ampliação e aperfeiçoamento do pessoal técnico propostas pelo CIES, o governo de Castello Branco (1964-1967), decidiu entregar a direção técnica da educação aos técnicos norte-americanos: o que ficou conhecido como Acordos MEC/USAID: Ministério da Educação e Cultura (MEC) / United States Agency for International Development (USAID)

Para Cunha (1985), a interferência norte-americana na educação brasileira não surgiu em 1964 e também não era uma prioridade do Brasil. Os interesses internacionais teriam surgido desde a Guerra Fria, aumentando com o fim do governo de Dutra e JK, sendo que, no governo de Castello Branco houve, na opinião do autor, uma “desnacionalização do campo educacional”.

Os Acordos MEC/USAID iniciaram-se em junho de 1964, perpassando toda a década. Abrangiam o ensino primário, médio e superior, articulavam esses níveis de ensino, treinavam professores e publicava e divulgavam livros didáticos. Esses acordos

estruturaram a educação de acordo com os propósitos do governo, configurando, posteriormente, as bases para as reformas no ensino.

O Ministério da Educação realizou acordos com a AID (Agency for International Development), para que essa prestasse assistência técnica e cooperação financeira, reorganizado o sistema educacional brasileiro, assim todo o Sistema de Ensino encontrava-se sob as diretrizes da AID, enquanto esses acordos vigoraram.

Fazenda (1988) acredita que, de uma forma implícita, os acordos caracterizaram-se como modelos para a remodelação do ensino, entretanto esses modelos concebiam a tecnologia pela tecnologia, o que levou ao isolamento da educação em relação ao mundo. Para a autora, a educação, nesses acordos, é concebida dentro de um processo de escolarização que bloqueia o potencial dos alunos, causa frustração nos docentes e acaba com os recursos financeiros.

Já Cunha (1985) afirma que os acordos provocaram o fim da fase dos movimentos de educação e cultura popular, com educadores e aliados sendo cassados, presos e exilados pela repressão do governo.

No fim do Governo Castello Branco ainda foi idealizado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), dirigido por Arlindo Lopes Correa, do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), sendo uma campanha de alfabetização em massa.

O objetivo do governo Castello Branco estava em criar um sistema educacional condizente com seus interesses e evitar possíveis resistências aos seus propósitos. Para isso, em 9 de novembro de 1964, o então Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, baixou a Lei 4.464, que transformou todas as entidades de estudantes em órgãos que dependiam das verbas e orientação do Ministério da Educação.

Os estudantes não podiam mais organizar reuniões ou debater sobre qualquer tipo de questão, também estavam proibidos de reivindicar vagas e melhorias no ensino. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes e as uniões estaduais deram lugar aos Diretórios Estaduais, era a busca pelo fim do movimento estudantil.

Apesar de todo cerceamento aos estudantes, a UNE continuou a funcionar clandestinamente e, em diferentes lugares do país, haviam protestos e passeatas organizados pelos estudantes, como a passeata dos cem mil em 1968, que protestou

contra a morte do estudante universitário Edson Luís de Lima Souto, assassinado pela polícia durante uma manifestação estudantil no Rio de Janeiro.

Em 13 de dezembro de 1968, o governo Costa e Silva decretou o Ato Institucional nº. 5, que concedia plenos poderes ao Presidente da República para fechar o congresso, cassar mandatos, suspender direitos políticos, entre outras medidas. Iniciava-se a fase mais repressiva do Regime Militar, intolerante a qualquer postura contrária ao governo.

O governo Costa e Silva (1967-1969) deu continuidade às diretrizes educacionais formuladas no governo Castello Branco (1964-1967). Na educação básica, o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PDE), desenvolveu a Operação-Escola, através do Decreto nº. 63.258 de 19 de setembro de 1968, tendo sua implantação apoiada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), todos visando à reformulação do Ensino Primário.

A Operação-Escola previa o cumprimento da obrigatoriedade escolar na faixa etária de 7 a 14 anos nos principais centros urbanos, tratando a questão como prioritária, por ser o principal interesse do PDE. O projeto desenvolveu-se sob um rígido acompanhamento e cooperação financeira da União para os Estados e Municípios envolvidos na proposta.

Analisando a Operação-Escola, Fazenda (1988) explicita que podemos dividi-la em duas fases: o diagnóstico da situação do ensino primário e as propostas de solução. A autora considera que a fase de diagnóstico revelou a falta de oportunidades educacionais oferecida pela escola primária, situação que ocorria pela má qualidade dos professores, do material didático, fatores que contribuíam com a evasão e a reprovação.

A fase de propostas de solução da Operação-Escola, segundo Fazenda (1988), caracteriza-se pela igualdade de oportunidades, propondo não apenas a expansão quantitativa como também uma melhora qualitativa nas escolas, envolvendo pessoal capacitado para a demanda que viria com a expansão.

A Operação-Escola é considerada por Fazenda (1988) como um discurso cheio de promessas de igualdade que nunca foram efetivadas e que tinha como verdadeiro

objetivo a qualificação pessoal para as indústrias através da educação básica. A autora aponta como mérito desse projeto o diagnóstico do ensino primário, por revelar as reais deficiências do mesmo.

4.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961

A década de 1960 é marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Embora tenha sido promulgada nessa data, a LDB foi resultado de propostas e articulações que vinham ocorrendo desde 1948.

Em 1948, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, propôs um projeto de reforma geral da educação nacional, sendo uma continuação da luta ideológica pela educação da década de 1920, mas de forma mais intensa. Uma comissão, presidida pelo professor Lourenço Filho, teve como incumbência propor um projeto para as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciando as discussões relativas ao assunto em novembro de 1948, e sendo concluída após treze anos, em 1961. (Fazenda, 1988)

O projeto Mariani propunha uma descentralização do ensino, a constituição de um Conselho Nacional de Educação para assessorar o Ministro da Educação e que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional fossem responsabilidade da União. Fazenda (1988) considera que, apesar da abertura e a incorporação de muitas reivindicações dos educadores pelo projeto Mariani, seus princípios levantaram problemas que os políticos não tiveram condições de responder, levando-os a propor o “substitutivo Lacerda”.

O substitutivo Lacerda teve como ponto central de discussão a liberdade de ensino. Duas correntes se envolveram nesse debate: os defensores da educação pública, gratuita e laica, associados ao movimento da educação nova; e os defensores da escola privada, associados aos meios católicos. (Piletti, 1996).

Os setores de defesa da escola privada foram contra o Projeto Mariani, sendo apoiados pela Associação de Educação Católica (AEC), que promoveu a Campanha de Defesa da Liberdade de Ensino, opondo-se à Campanha de Defesa da Escola Pública. A campanha da AEC uniu os colégios católicos, os círculos operatórios e a opinião pública mais conservadora, fazendo pressão sobre o Congresso Nacional. Grupos como a Juventude Estudantil Católica (JEC) e a Juventude Universitária Católica (JUC) não se aliaram à AEC, uma vez que o movimento estudantil era a favor da escola pública. (Cunha, 1985)

A campanha em defesa da escola pública era apoiada por educadores pertencentes à antiga geração dos pioneiros, intelectuais, estudantes, sindicatos, operários e a opinião pública que se mobilizaram para que a educação fosse, verdadeiramente, um direito de todos, a realização desse direito exigia a ampliação no número de escolas públicas e gratuitas.

A defesa pela escola pública perpassou toda a década de 1950 e 1960 envolvendo nesses debates educadores como Anísio Teixeira, Pascoal Leme, Florestan Fernandes, entre outros, tendo a Universidade de São Paulo (USP) como grande centro de discussões.

Os movimentos pela educação popular também foram intensos no período de 1946 a 1964, principalmente aqueles que enfatizavam a alfabetização de adultos e eram patrocinados pelo Governo Federal. Entre os que mais se destacaram está a Campanha de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Base e o Programa Nacional de Alfabetização.

Outro destaque, nesse período, está no Método Paulo Freire, que propunha novas técnicas e formas de comunicação na alfabetização de adultos. Cunha (1985) considera que todos os movimentos surgiram devido à crise dos anos de 1950-1960 e tornaram-se instrumentos para as propostas de Reforma de Base que auxiliaram Goulart a retomar o presidencialismo.

Diante dos inúmeros debates e pressões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961, caracterizou-se por uma conciliação entre o projeto Mariani e o substitutivo Lacerda. O ensino tornou-se direito público e privado (artigo 2º), a gratuidade do ensino não foi explicitada. Do projeto

Mariani permaneceu a proposta de equiparação dos cursos de nível médio. A LDB também promoveu a descentralização do ensino, sendo incumbência do Governo Federal a fixação de metas e ação supletiva, financeira e técnica. (Cunha, 1985)

4.3 A Reforma Universitária - Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968

A repressão aos professores, estudantes e funcionários das escolas e universidades, públicas ou particulares, foi regulamentada através do Decreto-lei nº. 477 de 26 de fevereiro de 1969.

O Decreto previa que se o aluno, funcionário ou empregado do ensino público ou particular incentivasse ou participasse de greves, danificasse os bens públicos ou atentasse contra pessoas, organizasse e participasse de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, que repassasse, produzisse, imprimisse ou tivesse em depósito material subversivo, seqüestrasse diretor, membro do corpo docente, funcionário, agente de autoridade ou aluno e que usasse a escola para fins subversivos ou contrários à moral e a ordem pública, seria punido. (PILETTI, 1996)

Os professores, funcionários e empregados seriam demitidos ou dispensados, proibidos de serem nomeados, admitidos ou contratados por qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de 5 anos. Os alunos seriam desligados e proibidos de se matricularem em outro estabelecimento de ensino por três anos. Se o infrator dependesse de bolsa de estudos ou ajuda do Poder Público iria perdê-la e não teria nenhum outro benefício por 5 anos e, se fosse bolsista estrangeiro, seria solicitada sua retirada do país. (PILETTI, 1996)

O Decreto-lei 477 é entendido por Cunha (1985, p.38) como “a expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica à universidade brasileira”.

Considerando o Decreto-lei 477/69 como uma extensão do AI-5, Cunha (1980) afirma que o mesmo ainda tinha influências das recomendações do Relatório Meira Matos, que foi formulado em 1968, no contexto das manifestações por maior número de

vagas e verbas nas universidades. O Relatório considerou a liberdade de cátedra uma forma de proteção aos subversivos e a autonomia das universidades como uma barreira para o surgimento de novas idéias. (CUNHA, 1980)

Portanto, para Cunha (1980), o Decreto-lei 477/69 consistia em uma maneira de eliminar as manifestações da classe média que pleiteava uma maior abertura para seu ingresso nas universidades. Depois de conviver com o Decreto 477 e após intensas lutas contra o mesmo, foi aprovado pelo Congresso Nacional, em 1979, um projeto de lei que, entre outras medidas, tratava da representação estudantil e revogava o Decreto 477 nas medidas relativas aos professores e funcionários.

Em 1968, o MEC designou em caráter de urgência, um grupo de trabalho responsável por realizar a análise das medidas que deveriam ser decretadas pelo Estado para finalizar a crise da universidade e as manifestações de descontentamento. Cunha (1980) argumenta sobre a importância do relatório produzido pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), com propostas semelhantes às indicações contidas no relatório do acordo MEC-USAID para o Ensino Superior e, posteriormente, efetivado como lei, em 1971.

Basicamente, o relatório do GTRU propunha a expansão do número de vagas no Ensino Superior de forma que não prejudicasse o processo de escolarização das camadas sociais de baixa renda, considerado prioritário, e com o menor custo possível. Cunha (1980) destaca as principais medidas propostas: a departamentalização, que consistia em reunir todas as disciplinas afins em um mesmo departamento e, se um conteúdo interessasse a estudantes de diferentes cursos seria fornecido a todos eles juntos, uma forma de economizar professores, espaço e recursos.

A matrícula por disciplina estabelecia o regime de créditos, uma forma de efetivar o corte de gastos promovido pela departamentalização. A matrícula não mais ocorreria através de um conjunto de disciplinas que formavam uma série, mas de forma separada, entre disciplinas obrigatórias e eletivas, sendo que as últimas poderiam ser selecionadas conforme o interesse dos estudantes.

Cunha (1980) afirma que essa proposta gerava uma economia ao possibilitar que os estudantes matriculassem em diferentes disciplinas, aumentando a produtividade de recursos materiais e humanos. Assim, tanto a departamentalização quanto o regime de

créditos geraram um aumento na capacidade de atendimento das universidades e diminuição de custos.

A instituição do ciclo básico tinha como objetivo dessa medida estava em aproveitar a capacidade ociosa de cursos com pouca procura, promovendo uma abertura entre os diversos cursos. O vestibular passou a ser realizado por áreas de conhecimento, o que promovia o envolvimento de todos os cursos, mais ou menos procurados. Quando aprovado, o universitário passava um ano no curso básico e, posteriormente, eram recolocados nos diferentes cursos de acordo com sua escolha pessoal, a disponibilidade de vagas e o seu desempenho no curso básico. Cunha (1980) argumenta que essa medida preencheu a capacidade ociosa dos cursos de pequena procura e instituiu um vestibular interno com objetivos que ultrapassavam o caráter pedagógico colocado nas justificativas.

Em relação à unificação do vestibular por área de conhecimento e ao ingresso na universidade por classificação, Cunha (1980) considera que o vestibular por classificação impediu qualquer protesto em relação ao ingresso na universidade provocado pela alta demanda no ensino superior e ainda expandiu o atendimento, mas de forma controlada pelo Estado e de acordo com os fins objetivados pelo mesmo.

No que diz respeito à fragmentação do grau acadêmico de graduação surgiram os cursos de curta duração, que se caracterizavam por serem uma parcela da habilitação proporcionada pelos cursos completos. Para Cunha (1980), o objetivo dessa fragmentação era aumentar o atendimento em relação à demanda de vagas e, ao mesmo tempo, diminuir custos através da curta permanência dos estudantes nas universidades.

E, por fim, a institucionalização da pós-graduação, que tinha o objetivo de formar professores para lecionar no ensino superior, inserido em um contexto de alta expansão e, portanto, ameaçado de queda na qualidade de ensino. Visava, ainda, formar profissionais com alta qualificação para atuação em empresas públicas, particulares e no governo, e ainda, estimular a produção de estudos e pesquisas que pudessem proporcionar desenvolvimento para o país.

Em relação aos textos oficiais da institucionalização da pós-graduação, Cunha (1980) afirma que esses atribuíam à pós-graduação um caráter de discriminação social,

ao proporem que fosse restabelecido o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior, perdido devido à alta demanda de alunos, conferindo aos títulos de Mestre e Doutor o adjetivo de raridade, e proporcionando aos mesmos um alto valor econômico e simbólico.

Saviani (1987) considera que a Lei nº. 5.540/68 foi um produto do golpe militar de 1964. O autor utiliza as reflexões de Florestan Fernandes (1975), para justificar sua afirmação, ao considerar que o Grupo de Trabalho tinha três grandes obstáculos: pouco tempo em relação aos objetivos pretendidos; diversidade entre os intelectuais que compunham o GT; e um Grupo que era estabelecido por um governo sem legitimidade e contrário à vontade nacional, portanto, haveria uma conversão dos membros do Grupo em defensores do Regime e de uma reforma de acordo com os interesses do mesmo.

Concebendo a Reforma Universitária como expressão do Regime Militar de 1964, Saviani (1987) afirma que seu sentido político estaria ligado à origem do mesmo. O Golpe de 1964 realizou-se como meio de garantir a continuidade da ordem sócio-econômica que estava ameaçada pelos grupos políticos e inúmeros movimentos sociais que pretendia uma reforma nesse âmbito. Efetivado o Golpe, estabeleceu-se uma centralização do poder, gerando um fortalecimento do governo e enfraquecimento da sociedade civil através de sua exclusão no processo político.

As medidas decretadas pela Reforma Universitária, departamentalização, matrícula por disciplinas e regime de créditos tiveram, para Saviani (1987), o sentido político de desmobilizar os alunos, organizados em turmas coesas durante o curso e impossibilitar que os mesmos formassem grupos que pressionasse qualquer tipo de reivindicação em relação aos cursos. O vestibular classificatório e unificado, acompanhado do curso básico, também são entendidos como medidas que pretendiam eliminar os excedentes e as pressões relativas ao aumento de vagas e ampliação de vagas em carreias mais procuradas.

Analisando a política educacional da década de 1960 e 1970, Cunha (1980) ressalta que parecia haver uma política de contenção no que se refere ao Ensino Superior. A Reforma Universitária tinha como objetivo a expansão do ensino superior a baixos custos e sob o controle governamental. E uma política de liberação, no que se

refere à extensão da escolaridade obrigatória, as campanhas de alfabetização e o estabelecimento dos cursos supletivos.

4.4 A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 e seus significados

Em 20 de maio 1970, Jarbas Passarinho, então Ministro da Educação e Cultura, baixou o Decreto 66.600, que instituiu um Grupo de Trabalho responsável por estudar, planejar e propor medidas relativas à expansão e a reforma do Ensino Fundamental e Médio. Saviani (1987) descreve os quatro artigos que compunha o Decreto: o primeiro estipulava a composição do Grupo, que deveria ter nove membros; o segundo estipulava que os membros do Grupo seriam designados pelo Ministro da Educação e Cultura; o terceiro estabelecia o prazo de sessenta dias, contados desde a instalação do grupo, para a conclusão do relatório; e o quarto referia-se ao vigor do Decreto a partir da data de sua publicação, revogando quaisquer disposições contrárias.⁴

O projeto de lei referente Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, apresentou-se ao Congresso Nacional em regime de urgência, exigindo o estabelecimento de sessões conjuntas entre o Senado e a Câmara dos Deputados. Esses poderes tiveram o prazo de quarenta dias para apreciar e propor modificações relativas ao anteprojeto, o não cumprimento desse prazo levaria a aprovação automática do mesmo sem qualquer alteração. (SAVIANI, 1987)

Analisando a tramitação do projeto no Congresso Nacional, Saviani (1987) argumenta que os parlamentares apresentaram muitas emendas que possuíam uma reduzida qualidade, sendo até, de certa forma, esdrúxulas, portanto, foram rejeitadas em sua maioria.

No dia 27 de julho de 1971, o projeto, as emendas aprovadas e o substitutivo do relator foram colocados em discussão na sessão dos parlamentares. Após algumas

⁴ Os nove membros do grupo eram: Padre José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

considerações, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus foi aprovada no Congresso Nacional. O projeto aprovado pelo Congresso foi encaminhado para a sanção do Presidente da República, Emílio G. Médici, que não manifestou qualquer veto em relação à lei, situação considera rara, por Saviani (1987), na história da legislação educacional brasileira.

O estabelecimento da Lei nº. 5.692/71 é entendido por Saviani (1987) como uma maneira de se completar o ciclo de reformas educacionais que pretendiam adequar a educação à ruptura política do golpe militar de 1964. Para o autor, o golpe efetivou-se para manter uma continuidade da ordem sócio-econômica e, portanto, a educação também deveria ter uma continuidade, que pode ser comprovada, segundo Saviani, pela Legislação.

Essa Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) manteve os cinco primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024/61): dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino, que continuaram em vigor, “ora, são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da organização escolar brasileira.” (SAVIANI, 1987, p.125)

Segundo Saviani (1987), o contexto político de aprovação da Reforma Universitária e da Lei nº. 5.692/71 possui importantes diferenças. A Reforma Universitária teria ocorrido em um momento político de autoritarismo desmobilizador. Naquele momento, o país vivia uma crise provocada pelas manifestações e protestos dos estudantes e docentes e um processo de endurecimento por parte do governo. Já a Lei nº. 5.692/71 surgiu dentro de um contexto de euforia do governo Médici e do milagre brasileiro. Saviani (1987) afirma que,

“Assim é que a Lei nº. 5.692/71 foi saudada como uma verdadeira panacéia, como a redenção definitiva da educação brasileira. E para essa cruzada foram ruidosamente convocados todos os brasileiros, os quais acorreram entusiasmadamente em grande quantidade. Não faltou, pois, a convocação de todos para participar da construção do “projeto nacional de redenção, de desenvolvimento, de “Pátria Grande”, o então chamado projeto de construção do “Brasil-Potência”.” (SAVIANI, 1987, p. 127)

O governo Médici pertenceu a uma fase onde o Regime Militar havia consolidado seu poder em termos políticos e repressivos. Esse processo ocorreu através de uma rígida censura à imprensa, proibição de movimentos grevistas, arrocho salarial, inúmeras cassações, entre outras medidas apoiadas e consumadas pelos militares (Marinha, Exército e Aeronáutica) e pelo governo, através do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), existente nos Estados.

Em 1970, o Regime pretendia, além da eliminação de qualquer movimento contrário, uma grande mobilização no sentido de criar uma consciência nacional favorável ao mesmo. Assim, havia uma desmobilização da sociedade civil, através da repressão, e a sujeição da mesma aos interesses do Regime.

Diante desse contexto, Saviani (1987) acredita ser possível compreender por que a tramitação do projeto de Lei nº. 5.692/71, no Congresso Nacional, não sofreu qualquer manifestação da sociedade civil ou da oposição, como havia ocorrido no processo de aprovação da Lei nº. 5.540/68.

A oposição havia sido desmantelada e silenciada, levando à existência de apenas pequenos grupos com o papel definido de legitimar os objetivos governamentais. Portanto, o projeto de Lei nº. 5.692/71 foi apreciado por uma Comissão Mista, composta de maioria de parlamentares favoráveis ao Regime, pertencentes ao partido Arena (Aliança Renovadora Nacional). O relator da Comissão era o deputado Aderbal Jurema, pertencente à Arena e membro do Grupo de Trabalho que havia proposto o projeto. Sua função consistia, segundo Saviani (1987), em garantir a preservação e o aperfeiçoamento do projeto, assim, não surgiram quaisquer emendas que discordassem ou quebrassem o ideal do projeto original.

Também analisando a discussão do projeto de Lei nº. 5.692/71, Fazenda (1988) pondera que o Congresso Nacional vivia uma apatia devido à perda de seus poderes provocada por um processo de cassações dos direitos políticos e a extinção dos 13 partidos políticos em 1965. Ainda ressalta que, apesar da forte influência da Arena nas decisões referentes ao projeto, a força maior perante as decisões vinha do Grupo de Trabalho, representada na presença do relator, e também membro do Grupo, Aderbal Jurema.

Portanto, a estrutura do projeto de Lei nº. 5.692/71 foi preservada, incorporando apenas algumas emendas que pretendiam aperfeiçoar o texto da lei. A Reforma de 1971 modificou a estrutura anterior do ensino, unificando primário e ginásio em um único curso de 1º grau com duração de oito anos. A formação profissional oferecida pelo antigo ginásio foi extinta, ao ensino de 1º grau caberia a educação geral.

Ao ensino de 2º grau coube a responsabilidade da formação profissional, onde o aluno receberia o diploma de auxiliar técnico, correspondente a três anos de formação, ou de técnico, referente a quatro anos de formação. Todos os estabelecimentos de ensino estavam obrigados a implantar o ensino profissionalizante. O ingresso no ensino superior se daria através da conclusão do ensino médio e da classificação no vestibular.

As matérias obrigatórias aumentaram com a Lei, formando um núcleo comum e obrigatório para o ensino de 1º e 2º graus, composto de dez conteúdos específicos: um de Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa; três de Estudos Sociais: História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira; dois de Ciências: Matemática, Física e Biologia; e quatro de Práticas Educativas: Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde. As escolas, tanto estaduais quanto privadas, não puderam mais introduzir novas matérias. A Filosofia e a Sociologia foram retiradas do ensino de 2º grau. (PILETTI, 1996)

A Reforma do Ensino Superior e Médio, para Cunha (1980), se complementavam e possuía o objetivo de permitir ao Estado o cumprimento de suas funções dentro do contexto de desenvolvimento da sociedade, elaborando concepções que justificassem e tornassem mais desejáveis suas medidas.

Cunha (1980) acredita que, com essa medida, inicia-se um processo de “ajustamento” entre o ensino preparatório para as universidades e a nova determinação do ensino profissional. As escolas ajustam, com a permissão da legislação, a carga horária e as habilitações para conceber cursos profissionais de acordo com os cursos superiores, que são o objetivo dos alunos e suas famílias. Os ajustamentos acontecem nas escolas privadas que possuem uma clientela de alta renda. As escolas públicas, com uma clientela proveniente de famílias de baixa renda, programam os cursos, efetivamente, profissionais.

A consolidação do processo de ajustamento pelas escolas privadas é entendido por Cunha (1980) como um mecanismo de discriminação social, uma vez que o vestibular exige o conhecimento geral do currículo, que é trabalho de forma mais extensa apenas nas escolas privadas, que ajustavam os modelos profissionais.

As propostas do Relatório do GTRU de adequação do conteúdo do Ensino Médio para um caráter profissional foram logo aderidas pela política educacional responsável pelo Ensino Médio profissional, atribuindo uma função de contenção ao mesmo.

Para Cunha (1980) a política governamental de profissionalização do Ensino Médio une-se à política empresarial de formação de técnicos de nível médio com o objetivo de formar profissionais e o propósito de contenção das demandas de ascensão social. Apesar de haver uma ideologia que concebe a educação como meio de ascensão social, o autor afirma que os processos de contenção limitam bastante aqueles que pretendem ascensão social através da formação escolar.

Cunha (1980) analisa que a expansão da escolarização, consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Fundamental e Médio de 1971, levou o Estado a assumir um compromisso de expansão de escolas públicas para atender à demanda daqueles que procuravam o ensino de 8 anos. Inserido nesse contexto, o II Plano Nacional de Desenvolvimento de 1975 a 1979 desenvolveu projetos para atingir o que propunha a Constituição e a LDB de 1971. O Plano previa para 1974 a escolarização de 80% da população de 7 aos 14 anos, em 1979 a taxa de escolarização subiria para 97%, caracterizando a universalização do ensino de 1º grau⁵.

Segundo o Diagnóstico Quantitativo do Ensino Fundamental Brasileiro de 1974, a meta de escolarização total, correspondente à faixa etária de 7 a 14 anos durante 8 anos, proposta pelo governo, tinha como empecilho a baixa produtividade do sistema escolar, a má qualidade do magistério e do espaço físico da escola e uma elevada taxa de crescimento populacional. O Estado, buscando cumprir seus propósitos, elaborou alguns programas de emergência para auxiliar no processo de escolarização.

Entre esses planos está o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei 5.370, de 15 de dezembro de 1967, com a função de alfabetizar a

⁵ Ensino Primário: 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, Lei 5.692/1971. Ensino Primário: 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, atualmente.

população urbana de 15 a 35 anos e também crianças entre 9 e 14 anos, como uma forma de regular a crescente matrícula de novos alunos repetentes e fora da faixa etária de 7 anos, na 1ª série. (CUNHA, 1980)

De 1970 ao final de 1973 o Mobral foi responsável pela alfabetização de, aproximadamente, 6,3 milhões de pessoas, tendo em 1973, 1.500.000 alunos matriculados no programa de educação integrada, que correspondia à fase posterior ao processo de alfabetização, contendo um conteúdo compactado das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau. (CUNHA, 1980)

O Projeto Minerva e os programas educativos também faziam parte dos planos de emergência do Estado. O Decreto-Lei nº. 236/67 estipulou a obrigatoriedade das emissoras de rádio em transmitir até 5 horas semanais de programas educativos entre as 7 e 17 horas.

O Projeto Minerva, inserido no Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, surgiu em 1970 como uma maneira de regulamentar o que foi estipulado no Decreto-Lei nº. 236/67. O objetivo do Projeto era suprir a busca pelo ensino supletivo da população entre 17 e 39 anos. Para tal propósito, o Projeto, produzia o material a ser utilizado nos programas e o transmitia para as emissoras de rádio que o retransmitiam para “radiopostos”, onde os alunos acompanhavam as transmissões com o material impresso e a supervisão de um monitor.

Segundo Cunha (1980), o programa desenvolvido pelo Projeto Minerva, com o supletivo dinâmico, correspondente às primeiras séries do ensino de 1º grau, atendeu, até o final de 1973, a 100.000 alunos. Já o curso supletivo de 1º grau - II fase, correspondente às últimas séries do ensino de 1º grau, atendeu a 70.000 alunos. Em 1974, haviam 80.000 alunos matriculados nesse curso e 2.500 radiopostos espalhados por 100 municípios.

Analisando as medidas decretadas, o Estado, ao perceber que não tinha como cumprir a ambiciosa meta de universalização da escolarização elementar obrigatória e a extensão de sua duração para 8 anos, procurou formas para atingir seus propósitos através das rádios, televisão e de uma campanha nacional de alfabetização, que incluiu todas as faixas etárias. Essas medidas são caracterizadas por Cunha (1980) como fazendo parte de uma política educacional de ampliação do acesso à escola.

A política de ampliação do acesso à escola, que resulta no aumento dos níveis educacionais da população de baixa escolaridade, é caracterizada por duas funções: uma função econômica, a educação escolar tem o objetivo de suprir o mercado de trabalho com trabalhadores que possuem os requisitos necessários e mediante o volume da demanda, além de contribuir para a modernização e ampliação dos hábitos de consumo; e uma função político-ideológica, relativa ao papel da educação no desenvolvimento do país. (Cunha, 1980)

A alfabetização em grande escala é vista por Cunha (1980) como tendo a função econômica de unificar a oferta de mão-de-obra, incorporando os trabalhadores rurais ao mercado urbano, também incorporando ao setor industrial os trabalhadores do setor de serviços, da construção civil, transportes, entre outros. Essa atitude levará à ampliação do “exército industrial de reserva” contribuindo para o processo de acumulação de capital e a queda ou uma lenta elevação dos salários.

As funções econômicas do programa de alfabetização que são manifestadas pelo mesmo consistem na modernização dos hábitos de consumo, a ampliação do mercado consumidor através de um possível aumento dos salários dos alfabetizados e dos lucros das empresas.

As funções político-ideológicas da alfabetização em grande escala perpassam pela definição do analfabetismo como “vergonha nacional”, sinônimo de atraso e pobreza, iniciando o “discurso da grandeza” que exige a extinção do analfabetismo e o aumento da escolarização obrigatória de 4 para 8 anos, para que o país saia do subdesenvolvimento.

A política educacional de ampliação do acesso à escola e suas medidas de caráter quantitativo são entendidas por Cunha (1980) como um meio privilegiado para uma política de controle social. Segundo o autor, os conteúdos pertencentes aos cursos de alfabetização e supletivos caracterizavam-se por mensagens que legitimavam o Estado e reafirmavam o discurso da grandeza.

O objetivo dessa política consiste em fazer com que os trabalhadores acreditem na legitimidade das medidas adotadas pela política econômica, que os excluem, e também para que sirvam de apoio eleitoral ao partido do governo. Assim, tanto a política de ampliação quanto a política de contenção possuíam uma única meta: a

reprodução das classes sociais e das relações de dominação que as caracterizam e são responsáveis pela dinâmica existente entre elas.

4.5 Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica no contexto curricular proposto pela Lei 5.692/71

Uma das principais determinações da Lei nº. 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º graus consistiu no estabelecimento de um núcleo comum que deveria integrar esses níveis, conforme exposto no seguinte artigo:

“Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.” (AZEVEDO, 1979, p.40)

A definição dos conteúdos curriculares caberia ao Conselho Federal de Educação (CFE), que fixaria as matérias que iriam compor o núcleo comum em cada grau de ensino. (Artigo 4º, Inciso I do § 1º).

Tratando dos conteúdos para o ensino de 1º e 2º graus, a nova Lei também estabeleceu a inserção de algumas disciplinas obrigatórias nesses níveis, como consta no artigo 7º:

“Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei nº. 869, de 1º de setembro de 1969.” (AZEVEDO, 1979, p.40)

Cumprindo a função que lhe foi atribuída pela referida Lei, o CFE, através do Parecer nº. 853/71, propõe um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus através de um Projeto de Resolução.

O Conselho estabeleceu uma classificação tríplex do currículo, que se compunha por: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Dentro dessa

classificação de currículo, os Estudos Sociais caracterizava-se como um elo de ligação entre as Ciências e as formas de Comunicação e Expressão.

O núcleo comum obrigatório fixado pelo Conselho também determinava os conteúdos particulares que compunham cada grande área proposta:

“Parágrafo 1º- Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.” (AZEVEDO, 1979, p. 60)

A essas disciplinas acrescentava-se a obrigatoriedade da Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, esse último, obrigatório apenas nas escolas públicas e facultativo para os alunos.

As matérias propostas pelo Conselho e as consideradas obrigatórias compunham o núcleo comum do 1º grau, sendo desenvolvidas como atividades nas séries iniciais até a 5ª série, sob a forma de: Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação as Ciências, incluindo a Matemática; e tratadas como áreas de estudos a partir da 5ª série até o fim do 1º grau, sob a forma de: Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. (Art. 5º) (AZEVEDO, 1979)

Já no ensino de 2º grau, as matérias do núcleo comum eram consideradas como disciplinas e administradas conforme as habilitações profissionais dos alunos, incluindo: a Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. (Art. 5º) (AZEVEDO, 1979)

As disciplinas e atividades do ensino de 1º grau eram obrigatórias em todas as séries que compunham o nível, admitindo-se variações nas cargas horárias. No ensino de 2º grau, as disciplinas podiam variar na carga horária e períodos letivos que seriam incluídas. (Art. 6º, § 1º e 2º) (AZEVEDO, 1979)

O Projeto de Resolução apresentado pelo CFE foi apreciado pelo Plenário que, após algumas propostas de emendas, conservou as diretrizes gerais do Projeto, dando origem à Resolução nº. 8 de 1º de dezembro de 1971, que fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e amplitudes.

4.5.1 Os Estudos Sociais

O Conselho Federal de Educação, em 1964, aprovou a criação de três tipos de Licenciatura destinadas à formação de professores para o Ginásio, com duração de três anos. Essas Licenciaturas eram de: Letras, Ciências e Estudos Sociais.

O objetivo da criação desses cursos consistia em formar professores polivalentes para as matérias fundamentais do 1º grau onde, segundo o CFE, havia maior índice de expansão de escolaridade. (AZEVEDO, 1979).

O Parecer do CFE nº. 106/66, aprovado em 4 de fevereiro de 1966, fixou o currículo mínimo da Licenciatura em Estudos Sociais que, segundo o mesmo, pretendia formar professores de História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira e Estudos Sociais. O currículo dessas licenciaturas abrangia as seguintes áreas: História, com ênfase em História do Brasil, incluindo OSPB; Geografia, com ênfase em Geografia Humana, em seus aspectos políticos e econômicos, e a Geografia do Brasil; e Fundamentos de Ciências Sociais, estudando a realidade social, principalmente, em seus aspectos sociológicos, antropológicos e culturais. (AZEVEDO, 1979)

Considerando a abrangência dessas áreas, o currículo de Estudos Sociais, compreendia:

“1- História: antiga, medieval, moderna contemporânea; História do Brasil, incluindo-se Organização Política e Social do Brasil; 2- Geografia: elementos de Geografia Física, Geografia Humana e Geografia do Brasil; 3- Fundamentos de Ciências Sociais.” (Artigo 1º) (AZEVEDO, 1979, p. 382)

O Parágrafo 1º do artigo 1º do Parecer nº. 106/66, ainda estabeleceu a obrigatoriedade da formação pedagógica, oriunda do Parecer nº. 292/62 do Conselho Federal de Educação, que tratava da parte pedagógica dos currículos relativos aos cursos de Licenciatura.

O diploma da Licenciatura Curta em Estudos Sociais habilitava os professores para lecionarem na Escola Fundamental as disciplinas de História, Geografia, OSPB e Estudos Sociais. Ocorrendo a falta de professores com Licenciatura Plena em História e Geografia, os licenciados em Curtas poderiam, mediante autorização do Ministério da

Educação e Cultura, lecionar no 2º grau dentro de sua habilitação específica. (Artigo 3º parágrafo 1º) (AZEVEDO, 1979)

Em 1972, o Conselho Federal de Educação estabeleceu uma nova Resolução que tratava da formação do professor de Educação Moral e Cívica para o 1º e 2º graus. A Resolução do Conselho Federal de Educação nº. 8/72 considerava que essa formação deveria ser realizada no curso de Estudos Sociais.

O currículo mínimo proposto para a Licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais, segundo a nova Resolução, incluiu as matérias propostas pelo Parecer do CFE nº. 106/66, além de: Filosofia, abordando Ética Geral, Ética Especial e Religião; Teoria Geral do Estado, incluindo Ciência Política; OSPB; Estudos de Problemas Brasileiros; e Educação Física. A formação pedagógica continuou obrigatória. (Artigo 2º) (AZEVEDO, 1979)

Os professores licenciados nesse curso poderiam lecionar no 1º grau as matérias de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e OSPB. (Artigo 2º, parágrafo 2) (AZEVEDO, 1979)

O currículo correspondente à habilitação de Educação Moral e Cívica, como Licenciatura Plena de Estudos Sociais, para o 2º grau, possuía como matérias obrigatórias: História Social, Política e Econômica, Geral e do Brasil, com ênfase em Teoria da História e OSPB; Geografia Física e Humana Geral e do Brasil, com ênfase em Geografia do Brasil; Sociologia; Filosofia; Política; Cultura Brasileira; Fundamentos Filosóficos da Educação Moral; História das Doutrinas Morais, Introdução a Economia; Estudos de Problemas Brasileiros; Educação Física. (Artigo 3º) (AZEVEDO, 1979)

A Licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais tinha uma duração de, no mínimo, um ano e meio e, no máximo, quatro anos letivos. A Licenciatura Plena em Estudos Sociais, para formar o professor de Educação Moral e Cívica do ensino de 2º grau, deveria ter, no mínimo, três anos e, no máximo, sete anos letivos. (Artigo 5º) (AZEVEDO, 1979)

4.5.2 A Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política Brasileira

A inclusão da Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina e prática educativa ocorreu em 1961 através da Lei 4.024 e tornou-se obrigatória, em todas as escolas e graus de ensino, pelo Decreto-Lei nº. 869 de setembro de 1969.

A Educação Moral e Cívica, como disciplina, se baseava nas tradições nacionais, sendo que o artigo 2º do Decreto-Lei definiu como suas finalidades: a defesa da democracia e a preservação do espírito religioso, da dignidade humana e do amor a liberdade, devendo ser vivida com responsabilidade.

A disciplina ainda tinha como objetivos a preservação, o fortalecimento e disseminação de valores espirituais e éticos nacionais, o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade, o culto a Pátria, assim como aos símbolos, tradições, instituições e personagens importantes da história nacional, a compreensão de direitos e deveres e da organização sociopolítica e econômica nacional, preparar o cidadão para exercer atividades cívicas, baseando-se na moral, no patriotismo e visando o bem comum e o culto de obediência a Lei, a fidelidade ao trabalho e a integração social. (AZEVEDO, 1979).

Definidas as finalidades da EMC, percebemos que o intuito da disciplina consiste na formação de uma consciência cívica nos alunos, através da moral e do civismo, mas inculcando o respeito à ordem como necessário ao bem comum e ao bom funcionamento da sociedade.

No ensino de 2º grau, a EMC é acompanhada da disciplina de Organização Social e Política Brasileira, já no ensino superior e pós-graduação, a EMC é regulamentada como um complemento sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros. (Art. 3º § 1º e 2º) (AZEVEDO, 1979)

Com o Decreto-Lei, também foi criada uma Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), integrada por nove membros envolvidos com a “causa” da EMC, nomeados pelo Presidente da República. À Comissão cabia a função de articular-se com autoridades civis e militares para a implantação e manutenção da EMC, em conformidade com a Lei; colaborar na elaboração dos currículos e programas de EMC;

influenciar e convocar a cooperação de instituições, jornais, revistas, rádios, meios de comunicação em geral, para servir aos objetivos da EMC; assessorar o Ministro da Educação na aprovação dos livros didáticos, no que se refere à moral e ao civismo, colaborar com o Ministério da Educação e Cultura na execução de medidas necessárias dentro do “espírito” do Decreto-lei. (Decreto-Lei 869/1969 Art. 5º parágrafo 1º e 2º) (AZEVEDO, 1979)

Em relação aos professores que lecionariam a disciplina, o Decreto-Lei definiu que a formação de professores e orientadores de EMC ocorreria em nível universitário e nos cursos normais para os professores do ensino primário. Não havendo número suficiente de professores e orientadores, a habilitação de candidatos a EMC ocorreria através de exame de suficiência. (art. 7º parágrafo 3º). (AZEVEDO, 1979)

O Decreto-Lei nº. 68.065 de 14 de janeiro de 1971 regulamenta a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todas as escolas e graus de ensino, em conformidade com o Decreto-Lei nº. 869/1969, estabelecendo normas para a aplicação do mesmo.

Entre outras medidas, o Decreto-Lei nº. 68.065/71 estabeleceu a presença de um orientador de EMC, designado pelo diretor e responsável por coordenar iniciativas e medidas relacionadas à disciplina e à prática educativa da mesma, devendo também prestar assistência ao Centro Cívico, estabelecido pelo artigo 32 do Decreto.

O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 94/71 descreve considerações sobre a Educação Moral e Cívica, seu currículo e programas. Entendida como prática educativa, gerando comportamentos e inspirando atitudes, e como disciplina, proporcionando um enriquecimento intelectual e nacional.

Distinguindo os princípios que compõem a disciplina de EMC, o Parecer ressalta que a Educação Moral pretendia “a decantação do instinto moral de um ser livre, a sua formação consciente e crítica, o seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros” através do desenvolvimento progressivo da criança até a idade adulta. (AZEVEDO, 1979)

Já a Educação Cívica visava “a formação da criança, do adolescente e do jovem para a democracia”, uma democracia entendida como convivência social e de essência

evangélica, fundamentada na igualdade dos homens e no espírito do amor fraterno. (AZEVEDO, 1979)

Diante do entendimento dos valores de moral e civismo que a EMC pretendia disseminar, o professor dessa disciplina também devia possuir uma postura coerente com esses valores.

Segundo o Parecer do CFE, quando a EMC é má ministrada, acaba gerando conseqüências negativas, portanto o professor designado para lecionar a EMC deve ser “um mestre reconhecido pelos alunos como um padrão de dignidade e competência”, a disciplina exige professores que sejam capazes de dar “uma visão adequada da realidade brasileira, apresentando seus problemas mais importantes e sugerindo aberturas de soluções.” (AZEVEDO, 1979, p.110)

Diante da falta de professores formados para tal fim, o Parecer do CFE estabeleceu uma habilitação de emergência, que permitia que os licenciados em Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História, Pedagogia e aqueles que são autorizados para lecionar essas disciplinas, pudessem lecionar EMC.

Os programas de EMC para o ensino primário e médio foram distribuídos em unidades. No primeiro nível os enfoques: a família, a escola, a comunidade, o homem e a Pátria; e, no segundo nível, os enfoques: o Brasil e o mundo e os problemas brasileiros.

No Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação), a Educação Moral e Cívica apresenta-se como Estudo de Problemas Brasileiros e procura abordar as questões nacionais que merecem ser destacadas junto aos jovens universitários. O Programa de Estudo de Problemas Brasileiros aborda: as características gerais da geopolítica e geoeconomia nacional, a análise do sistema econômico brasileiro, os problemas sócio-econômicos, os problemas políticos e a segurança nacional. (AZEVEDO, 1979)

A Lei nº. 5.692/71, em seu artigo 7º, considerava obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos de 1º e 2º graus, observando o que está disposto no Decreto-Lei nº. 869/69.

Em 1976, foi aprovado o Parecer nº. 2.068/76 do Conselho Federal de Educação, que ditava algumas normas de aplicação do Decreto-Lei nº. 869/69,

atualizando o mesmo perante a Lei nº. 5.692/71, fazendo alguns reparos relativos ao aperfeiçoamento do documento.

O Parecer baixava as seguintes normas: Educação Moral e Cívica, em todos os níveis de ensino, rege-se pelo Decreto-Lei nº. 869/69 e o Decreto-Lei nº. 68.065/71, obedecendo à Constituição, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, às decisões do Ministro da Educação e às esferas federativas e estaduais.

A Educação Moral e Cívica, entendida como disciplina e como prática educativa, deveria ser lecionada, obrigatoriamente e de acordo com a adequação necessária, em todos os níveis de ensino e ramos de escolarização. Como disciplina, deveria ser ministrada, no mínimo, em duas séries do 1º grau e uma do 2º grau, já nos cursos superiores deveria ser ministrada, no mínimo, em dois semestres de cada curso e um semestre, nos cursos de pós-graduação.

Em uma das quatro últimas séries do 1º grau, a EMC poderia ser ministrada em conjunto com a Organização Social e Política Brasileira (OSP), disciplina doutrinariamente vinculada à EMC, por Lei. O ensino supletivo e o ensino técnico, público ou privado, também observaram a disposição curricular da EMC como disciplina e prática educativa, de acordo com as normas e respeitando os conteúdos mínimos fixados. (AZEVEDO, 1979)

4.6 Os reflexos da política educacional de 1964-1980 para o ensino de História

A Lei 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, também previa a inserção dos Estudos Sociais em todos os níveis de ensino e acelerou o processo de implantação das licenciaturas em Estudos Sociais nas Universidades, de acordo com os parâmetros da nova lei.

As primeiras medidas do Conselho Federal de Educação, relativas à implantação dos Estudos Sociais, surgiram antes da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, em 1964/1966, quando o governo já havia baixado medidas relativas à licenciatura para a formação geral. Mas, nesse momento, debatia-se a Reforma Universitária proposta pelo

Ministério da Educação e Cultura, com críticas aos princípios gerais da mesma, envolvendo a comunidade acadêmica e tornando a questão dos Estudos Sociais mais periférica.

No início de 1969, o governo, através do Decreto-lei nº. 547, de 18 de abril de 1969, autorizava a organização e o funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração, com a alegação de que havia uma demanda social e educacional pela formação de professores polivalentes, capacitados a ministrar todos os conteúdos inseridos na disciplina Estudos Sociais. O que antes era visto como um Decreto sem muito efeito consolidado, com a Lei 5.692/71 tornou-se preocupante: o governo adquiria uma postura de reconhecimento e imposição do curso de Estudos Sociais, o que levou a questão para o centro dos debates acadêmicos.

Os cursos de Licenciatura Curta objetivavam habilitar um grande número de professores, de forma mais viável e economicamente possível, curtos, rápidos e baratos, exigindo poucos investimentos para sua manutenção.

A Lei 5.692/71, ao reformular o ensino de 1º e 2º graus, evidencia o caráter de preparação do jovem para o mercado de trabalho. Em seu Artigo 5º, parágrafo 1º, evidencia-se a necessidade de consonância entre a educação e o mercado de trabalho: “a) no ensino de 1º grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais; b) no ensino de 2º grau, predomina a parte de formação especial”. (GERMANO, 1993, p.48)

Diante das medidas decretadas pela nova política educacional, iniciou-se a implantação dos Estudos Sociais em todos os níveis de ensino, com profissionais formados para lecionar tal disciplina. Além da “fusão” realizada entre a Geografia e a História, a carga horária dos professores habilitados nessas áreas foi reduzida pela nova lei para ceder lugar às disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Moral e Cívica (EMC).

A política educacional implementada atingia gravemente a Geografia, a Filosofia e a História, sendo que essa última teve negado seu estatuto de disciplina autônoma, tendo que ceder lugar à introdução aos Estudos Sociais no currículo do Ensino Fundamental. Sua carga horária foi reduzida e, no Ensino Médio, configurou-se como obrigatória em apenas uma série desse nível. Para Fenelon (1985):

(...) Não é por coincidência que as disciplinas mais atingidas por tudo isso sejam exatamente as nossas – a descaracterização da História e da Geografia, a exclusão da Filosofia, etc. É importante saber o que se faz com a disciplina História, porque está presente aí, de forma consciente, o caráter de manipulação que se quer atribuir ao seu ensino, transformando em práticas educativas... (FENELON, 1985, p. 13)

As discussões sobre a questão dos Estudos Sociais reaparecem, de forma mais central no campo acadêmico, a partir de 1973, quando iniciaram-se manifestações organizadas que se deram através do Fórum de Debates sobre Estudos Sociais, realizado na USP e das manifestações da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Fonseca (1993) observa que essas manifestações ganharam força na medida em que os movimentos sociais populares se articularam e cresceram no decorrer dos anos 70, englobando o movimento de professores, a partir das greves de 1978/1979.

As manifestações que inicialmente eram quase individuais surgem mais organizadas e representadas e a luta contra a implantação dos Estudos Sociais “se transformou em um dos principais aspectos da luta estudantil nas áreas atingidas e uma constante preocupação de docentes e profissionais”. (FENELON, 1985, p. 16/17).

Mas essa “luta”, só era organizada e sistemática quando medidas concretas eram implantadas pelo governo como: a regulamentação das aulas de Estudos Sociais, dos registros de diplomas de Estudos Sociais, a possibilidade de realizarem concursos públicos para a entrada no magistério oficial, que excluía os licenciados de História e Geografia; ou através de grandes encontros como os simpósios e congressos dos profissionais da área de Ciências Humanas.

Fenelon (1985) considera que, em meados de 1974, a campanha contra os Estudos Sociais cresce visivelmente e adquire um novo sentido, deixando de ter como enfoque as questões relativas ao mercado de trabalho e a “defesa abstrata” das Ciências Humanas, adquirindo o caráter de luta pela sustentação dos cursos existentes.

Nesse mesmo ano, o Conselho Federal de Educação procurou estender a implantação dos cursos de Estudos Sociais às Universidades Federais e Estaduais e ainda criou a licenciatura curta em Ciências, através da Resolução nº. 30 de julho de 1974. Essa nova legislação encontrou resistências de alguns profissionais e

universidades, que se uniram aos profissionais das Ciências Humanas, para recusar o Decreto.

A campanha contra os Estudos Sociais conquistou sua primeira “vitória”, em 1976, quando a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, recusou implantar em seus currículos as Licenciaturas Curtas, uma atitude que contrariava frontalmente a orientação oficial e refletia o pensamento geral da comunidade universitária.

Somado a esse fato, em julho de 1976, no Congresso Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, a entidade manifestou-se oficialmente contrária às licenciaturas curtas em Educação, nas diversas áreas de conhecimento, requerendo também o fim da disciplina Estudos Sociais no 1º e 2º graus, assim como das licenciaturas curtas ou plenas de Estudos Sociais e, ainda, requerendo a participação das instituições universitárias, científicas e profissionais na elaboração das políticas educacionais.

Mesmo diante das declarações da SBPC, poucos meses depois, o MEC aprova a Portaria nº. 790, exigindo a Licenciatura em Estudos Sociais para o exercício do magistério de 1º e 2º graus. A resistência à Portaria contou com entidades estudantis, profissionais e docentes, que pressionaram o MEC.

Diante das múltiplas reações contrárias de associações científicas, entidades de classe e institutos universitários, o MEC recuou em determinadas medidas, havendo uma revisão do artigo 5º da Resolução 8/71 e da Portaria 790/76, explicitando a possibilidade de introduzir História, Geografia e OSPB a partir da 5ª série, como disciplinas autônomas. O MEC recuou, mas de forma temporária, a exigência de cumprimento da Portaria.

O Conselho Federal de Educação, em 1979, baixou a Resolução nº. 7, que permitia aos licenciados em História e Geografia ministrar tanto suas disciplinas específicas, como também Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Essa determinação consistia em uma “manobra” bem articulada que controlava os “ânimos” dos profissionais de História e Geografia atingidos pela redução das aulas, e conseqüentemente, de salário, e que poderia, daquele momento em diante, voltar a lecionar no Ensino Fundamental. Além disso, era também uma garantia da permanência dos Estudos Sociais no currículo escolar.

O caráter temporário de suspensão da Portaria nº. 790 se evidenciou através de um Projeto de Lei elaborado pelo Conselheiro Paulo Natanael em agosto de 1980, que propunha, além da licenciatura em Estudos Sociais, que cursos de História e Geografia fossem transformados em um curso unitário de Estudos Sociais, que forneceriam habilitações em História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica, em um mesmo nível. (FENELON, 1985)

A reação a esse projeto, segundo Fenelon (1985), veio da Associação Nacional dos Professores Universitários de História que, através de um processo de comunicação com os cursos de História de todo o país, promoveu uma campanha de manifestações, debates e pronunciamentos contra o parecer. O Conselheiro, diante das pressões, retirou o projeto, “sob a alegação de que se tratava apenas de “um estudo preliminar”, com o objetivo de “procurar ensaiar a montagem de um modelo de licenciatura capaz de desdobrar a disciplina de Estudos Sociais””. (FENELON, 1985, p. 19)

4.7 O ensino de História: dos anos de 1980 aos dias atuais

Na década de 1980, as associações continuaram lutando pela extinção dos Estudos Sociais e a revalorização dos profissionais de História e Geografia. Em 1981, a SESU/MEC reuniu um grupo de consultores para as áreas de Geografia e História, “com o objetivo de “diagnosticar e avaliar os cursos existentes no Brasil, visando levantar as questões fundamentais e definir, com clareza, as linhas básicas de licenciatura e bacharelado, principalmente em termos de objetivos a alcançar”” (FENELON, 1985, p.19). O resultado desse estudo de dois anos consistiu em uma posição unânime em relação aos Estudos Sociais: a extinção da disciplina em todos os níveis de ensino.

O XII Simpósio da Associação Nacional de Professores Universitários de História, em julho de 1981, em Salvador, também aprovou uma moção unânime pela extinção dos Estudos Sociais, contendo as seguintes posições:

a) pela extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3º grau; b) pela redistribuição do conteúdo e da carga horária de OSPB entre as disciplinas de Geografia e História; c) pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História, nas quatro séries finais do ensino de 1º grau, em qualquer condição em que seja ministrada e, conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária. (FENELON, 1985, p.19)

Os manifestos, moções e declarações realizadas pelas associações científicas, universidades, profissionais e estudantes demonstraram uma tônica comum: o total repúdio à fusão progressiva das disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia em Estudos Sociais e suas ramificações: OSPB e Educação Moral e Cívica.

Em 1987, o Conselho Federal de Educação promoveu nova alteração na formação dos profissionais da área, através do Parecer nº. 283/87, que determinou a possibilidade de transformar os cursos de Ciências Sociais em cursos de Estudos Sociais, que formariam professores de História, Geografia, OSPB, EMC e também os professores de Ciências Sociais. Segundo Fonseca (1993), os Congressos da SBPC, AGB e da ANPUH, realizados em Brasília, manifestaram-se totalmente contrários à proposta, através de documentos que foram enviados ao MEC e aos Constituintes.

As resistências e as lutas dos trabalhadores/professores adquirem nesse momento, segundo Fonseca (1993), uma dimensão classista, surgindo novos sindicatos, greves e reivindicações salariais que são inseridas no calendário escolar e as escolas se tornam um espaço de luta de classes.

Os posicionamentos das entidades e associações foram fundamentais para que o governo recuasse em algumas medidas, mas não suficientes para que os Estudos Sociais, acompanhados da Educação Moral e Cívica e OSPB, fossem retirados do currículo escolar. Na década de 80 os debates ficaram mais acirrados, a ditadura militar sofria rupturas em suas bases políticas e econômicas, mas a disciplina “Estudos Sociais”, mesmo debilitada e desqualificada, permaneceu nas escolas.

Segundo Nunes (1991), as discussões dos anos 1980 tinham como preocupação central aspectos como: a produção e reprodução do conhecimento histórico, o livro didático e a ideologia contida no mesmo, os métodos de ensino, os programas, os currículos, o referencial teórico dos professores de História e as novas abordagens para o ensino de História no nível Fundamental e Médio. Para essa autora, naquele

momento, o objetivo era romper com uma visão conservadora e tradicional presente no ensino de História, onde predominava a idéia de verdade única, valorização de datas e heróis, objetividade científica, entre outros aspectos da teoria positivista do século XIX.

Nunes (1991) afirma que havia uma preocupação, principalmente na academia, em demonstrar que a escola contribuía para a preservação dos interesses da classe dominante, postura essa fundamentada em alguns teóricos da época, com destaque para Bourdieu e Passeron. Para a autora, as produções relativas ao ensino de História que surgiram nesse momento se caracterizavam por essa postura teórica, um exemplo disso estaria nas discussões relativas ao livro didático que deixam clara a influência da teoria reprodutivista na academia.

Analisando os debates realizados sobre o ensino de História na década de 1980/1990, Nunes (1991) considera que, apesar de algumas falhas, eles contribuíram para que ocorressem avanços nas mentalidades dos docentes de História de nível Fundamental e Médio e, ainda, para o surgimento de novas concepções e abordagens da História e um repensar do livro didático quanto ao seu conteúdo e ideologia.

Em fins de 1986, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais propôs a reformulação dos currículos e programas referentes ao ensino de História no ensino Fundamental e Médio. Segundo Nunes (1991), essa proposta foi amplamente criticada em relação à participação dos professores no processo, ao referencial teórico-metodológico e à ênfase dada a alguns conteúdos.

Apesar das discussões geradas, a nova proposta curricular foi inserida nas escolas mineiras, proporcionando a ampliação da carga horária semanal da disciplina: de duas para três aulas semanais da 5ª a 8ª séries do ensino Fundamental e no ensino Médio, onde a carga horária era de duas aulas em uma das três séries, foram estabelecidas três aulas em todas as séries que compõem esse nível.

Em 14 de junho de 1993, o então presidente, Itamar Franco, promulgou a Lei 8.663, que revogou o Decreto-Lei nº. 869 de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades e sistemas de ensino do País. A carga horária relativa às disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros, bem como seu objetivo de cidadania e

conhecimento da realidade brasileira, deveriam ser incorporados pelas instituições e sistemas de ensino nas áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Vivendo um contexto de democratização e variados debates, em meados da década de 1990 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Em relação ao ensino de História, essa Lei teve o acréscimo dos artigos 26-A e 79-B, por determinação da Lei nº. 10.639/2003. O primeiro artigo refere-se ao ensino da cultura e História afro-brasileiras, especificando que o ensino deve privilegiar o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Determina, ainda, os conteúdos a serem incluídos no currículo escolar, com ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. O segundo artigo inclui, no calendário escolar, o Dia Nacional da Consciência Negra, no dia 20 de novembro.

O cumprimento da Lei nº. 10.639/2003 implica na formação de professores e na oferta de material didático adequado, mas seis anos após sua implementação, ainda presenciamos as dificuldades dos professores de História em colocar em prática as determinações dessa Lei. (Portal do Ministério da Educação e da Cultura)

Em 2006, com o Parecer nº. 38/2006 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, foram incluídas no Ensino Médio as disciplinas Filosofia e Sociologia, o que implica na redução da carga horária de História e Geografia nesse nível.

Diante de tantos debates e propostas, pesquisas e experiências, o ensino de História foi adquirindo novas concepções da década de 1980 até os dias atuais. A formação do professor de História também contribuiu para que um novo olhar sobre a disciplina surgisse na sala de aula, a principal tônica dos discursos presentes em 1980/1990 consistia em romper com qualquer laço que prendesse a História à ideologia presente na Ditadura Militar

5 PERCURSOS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

5.1 Quem são e de onde falam os professores entrevistados

Neste capítulo, apresentaremos individualmente os atores, apontando peculiaridades de sua trajetória pessoal e profissional. Os dados aqui apresentados foram fornecidos pelos professores durante as entrevistas.

A professora **Beth** pode ser definida por sua paixão pela docência, principalmente atuando como professora de História. Formada em Magistério, no nível médio, pelo Instituto de Educação, iniciou a carreira docente como professora primária e com alfabetização de adultos. Sua formação inicial e experiência no magistério auxiliaram a construção da sua prática como professora de História.

Beth possui uma ligação muito forte com o passado, influência de uma família que valoriza e preserva suas “raízes”, repassando sua história familiar aos filhos, sobrinhos e netos.

E eu me lembro, a minha família né? Tanto da minha mãe e do meu pai, a gente tem muita história de família. Minha mãe sempre me contou muito caso do passado, da família dela, a família do meu pai preserva MUITO isso. Eu tenho fotografias dos meus trisavôs, do meu bisavô, quando tinha 3 anos de idade, documentos, cartas antigas que a minha família guarda, então, eu venho de uma família que sempre preservou e preserva o passado. [...]

Esse ambiente de forte ligação com a história da família consistiu em uma significativa influência para que Beth adquirisse um envolvimento com a História e a levasse ao curso superior nessa área.

E a família da minha mãe é muito politizada. [...] A gente participava muito da política: “Vou votar em Getúlio porque é o pai dos pobres.” Depois quando eu fui estudar História eu vi que ele era mais mãe do rico do que do pai do pobre. Eu venho de uma família de mãe Getulista, meu pai não. Então tem uma participação política muito grande e tal. E isso me fez gostar de História.

O encantamento pelos fatos do passado e a valorização da memória familiar marcam a trajetória da professora Beth. Iniciou a graduação em História em 1961, formando no ano de 1964, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em pleno golpe militar. Como universitária, descobriu que a História não se limitava apenas ao passado e aos fatos marcados, mas que era parte integrante da mesma. Como docente de História, procurou fazer com que seus alunos se descobrissem como sujeitos, compreendendo que estavam aptos a mudar o contexto em que viviam. A construção da sua prática é marcada pela criatividade e pelo lúdico, uma influência do Magistério.

Lecionando em um colégio militar em plena Ditadura Militar, a professora Beth não se manteve imparcial diante dos acontecimentos, cumpriu o currículo e as determinações impostas pelo Regime, mas adaptou os conteúdos, retirando a ideologia exacerbada. Sua prática, durante o Regime, nunca se baseou em um discurso contrário declarado, mas em abordagens sutis das disciplinas de OSPB e EMC, uma forma de não despertar repressão em relação ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, estar agindo para formar uma nova consciência.

Também lecionou no âmbito universitário, onde se encontra atualmente e procura estar sempre envolvida com novos conhecimentos, novos interesses e uma busca constante por novas experiências, que permitam diferentes olhares em relação à História.

O professor **Elmo**, ex-seminarista de São João Del Rey, formado em Teologia e Filosofia Pura, não possui formação específica em História, mas possui toda sua trajetória docente nessa área, o que justifica sua participação entre os demais atores. Optando por uma vida fora do seminário, a necessidade de um emprego tornou-se urgente e a docência surgiu como um caminho viável diante de sua formação filosófica.

Eu sempre gostei muito de História, fui muito bom aluno de História, então, por uma questão de sobrevivência, já fui logo dando aula de História. O Governo Federal, na época, fez uma Lei, não sei se existe até hoje, que quem fez Filosofia pura e Teologia poderia matricular-se numa faculdade, defender uma tese, podia escolher lá uma coisa, e, no caso, ele passaria a ter o direito de lecionar História.

A docência foi responsável por sua “abertura” em relação ao mundo, a formação católica, ainda muito arraigada aos seus hábitos e costumes, fazia do mesmo um

professor tímido e deslocado entre as brincadeiras dos colegas de profissão. Grande observador e estudioso extremado, Elmo superou a falta de formação com leituras variadas e planejamento de suas aulas, construiu sua prática observando os colegas lecionarem e buscando na simpatia e comunicação superar a timidez e estabelecer um sentimento de camaradagem entre os alunos e ele.

Lecionou em diferentes instituições religiosas devido à sua aproximação com a Igreja e possui vasta experiência em supletivos e cursos pré-vestibulares, sua carreira o levou a lecionar no Iraque para filhos de brasileiros que trabalhava, naquele momento, no país, enviados por uma empresa brasileira. Aposentou-se com um sentimento de desilusão em relação à educação e à indisciplina instaurada na sala de aula, sentindo falta do tempo em que os alunos tinham respeito pelo professor e vontade de aprender.

A professora **Maria** iniciou a docência em Alvinópolis, sem qualquer formação específica em História, sua participação na pesquisa se justifica por sua experiência e como docente. Formada no curso técnico de Contabilidade e Magistério, logo se tornou professora do mesmo colégio em que estudou, devido às suas boas notas e à necessidade do preenchimento de uma vaga na área.

[...] Então, eu terminei o curso técnico em Contabilidade e Normal e já fui ser professora de História, porque, naquela época, aquele professor de História, que era dentista, já tinha se mudado para Brasília e aí a vaga ficou e eu comecei a dar aula. Era uma escola técnica de Comércio, era particular, onde comecei a dar aula.

A profissão do pai levou Maria a mudar-se para João Monlevade, em 1967. Nessa nova cidade, a experiência docente adquirida em Alvinópolis possibilitou sua contratação como professora de História pelo Colégio Estadual Central de Monlevade, continuando a lecionar sem formação específica, uma situação comum aos professores do interior, na época.

[...] meu pai era funcionário público, era coletor, foi transferido da minha terra, que é Alvinópolis, para Monlevade. Então, eu cheguei a Monlevade e já fui dar aula também, pela minha experiência. Era uma cidade maior e tal, eu levei meu currículo no Colégio Estadual Central e já fui dar aula, sem formação. [...] E lecionava bem, era apreciada como professora pelos diretores, pelos alunos, mas não tinha faculdade. Isso em 1967, que me mudei para lá. [...]

A graduação surgiu com o estabelecimento da Política Educacional da Ditadura Militar de criação do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e de expansão do Ensino Superior para o interior. Diante da implantação do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, em 1969, em João Monlevade, Maria teve a oportunidade de graduar-se e, posteriormente, de fazer a complementação da Licenciatura Plena em História.

[...] porque não tinha antes a formação em Estudos Sociais né? Ela foi implantada ali, a partir de 1969. E as cidades do interior receberam isso, assim, como uma coisa maravilhosa. [...] Esse curso de Estudos Sociais, posteriormente, foi estendido também para a chamada Licenciatura Plena, então, fizemos mais um ano e meio só de História, alguns foram para Geografia, outros foram para a História. [...]

Maria possui uma trajetória peculiar, uma aluna dedicada do curso técnico que se apaixonou pela História por meio da narrativa de um professor-dentista. Lecionou História sem qualquer formação e graduou-se em Estudos Sociais, um curso entendido, por ela, como uma chance de formação e uma oportunidade de estudo, o que tornou o mesmo extremamente valorizado pelos professores do interior. A complementação do curso em Licenciatura Plena em História foi exigida pelos professores do interior, para que pudessem lecionar no nível médio.

Belo Horizonte surgiu na vida de Maria com o casamento. Acostumada com os alunos do interior e com a seleção que a escola fazia dos mesmos, estranhou os alunos da nova escola e sentiu a perda do *status*, de professora, que possuía em Monlevade, já que na nova cidade ela era apenas mais uma e não mais uma pessoa notória da cidade do interior.

Seguiu carreira no Ensino Superior, onde lecionou concomitantemente com a docência no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente leciona na universidade e acompanha, através de seus alunos, a desvalorização do professor e do ensino.

O que define a professora **Rejane** é sua personalidade forte e seu envolvimento e paixão pela História. Do desejo inicial de graduar-se em Medicina, abandonado pela dificuldade em conciliar horários com o sonho de ter uma família, Rejane escolheu a História, motivada pelas aulas da professora de Literatura. A vontade em graduar-se

não obtive o apoio financeiro nem pessoal do pai, que tinha outra visão sobre o que as mulheres deveriam fazer de suas vidas.

[...] Meu pai foi contra eu fazer faculdade, quer dizer, para ele, mulher não trabalhava fora, não estudava, essas coisas. [...] Fiz vestibular na PUC e na Federal, passei nas duas, freqüentei a Federal. E, aliás, eu nem me matriculei na PUC porque meu pai disse que não pagaria porque ele já era contra eu estudar, não iria pagar mesmo. Eu achei que não ia passar na Federal porque não era das mais estudiosas até então. [...]

Iniciou a graduação em História em 1964, em pleno Golpe Militar, pensando em se tornar historiadora e não professora e formou-se em 1967. Ainda na faculdade, apaixonou-se pela História e descobriu a docência. Teve uma postura ativa dentro do curso, mas sem envolvimento com partidos políticos.

Eu fui presidente do Centro de Estudos Históricos. Eu sempre fui liderança no curso de História e como presidente a gente reunia com os outros Centros. [...] em todos os nossos encontros havia um pronunciamento político sobre a situação do país. Mas de grupo político não, eu nunca participei.

Ainda durante a graduação, casou-se e engravidou, tornando a vida de recém-formada um pouco mais difícil, diante das necessidades financeiras do dia-a-dia.

Casei ainda sem formar, tive filhos, trabalhando, sofrendo um pouco de falta de estudo, porque tinha que dar muita aula, o dinheiro muito curto e os dois recém-formados. Meu marido e eu formamos quase que juntos, ele no Direito, eu na História e pretendia ter aí filhos né? [...]

Durante sua carreira, buscou manter-se atualizada, destacando-se como professora de História em colégios públicos e, por isso, recebeu inúmeros convites de colégios particulares, onde trabalhou como professora e coordenadora. Também se destacou por seu trabalho e sua personalidade forte. Rejane define assim sua carreira: “[...] Já estou há 44 anos nisso e já entrei em muita escola, meu apelido é “Jerônima do Sertão”, viajo por aí. [...]”.

A personalidade forte de Rejane resultou na busca de reconhecimento da História, na negação de se submeter aquilo em que não acreditava e não apoiava e ao desenvolvimento de concepções próprias fortes e nem sempre de acordo com o

estabelecido. Nada disso ocorreu sem atritos ou discordância dos seus pares, mas são características que marcam a trajetória, assim definida, de uma “Jerônima do Sertão”.

O professor **Ricardo** é um professor-escritor, envolvido com a História, a produção de livros didáticos e os debates que envolvem o contexto atual do país, através de seu *blog*. Ainda em Juiz de Fora, se percebeu como péssimo aluno na área de Exatas, levando-o a pensar em não concluir os estudos.

Já em Belo Horizonte fez o Curso Clássico, o Ensino Médio atualmente, destinado aos estudantes que prestariam vestibular para as áreas de Humanas. Livre das Exatas, nesse momento, passou a se interessar pela História, devido à didática de um professor da disciplina que colocava os alunos para lecionarem os diferentes conteúdos das aulas.

Prestou vestibular em 1969 para História, junto com amigos, sendo aprovado na Universidade Federal de Minas Gerais, formando-se em 1973. Durante toda a graduação lecionou, o que o possibilitou experimentar o aprendizado da graduação nas aulas que dava no colégio, descobrindo o que era aplicável ou não à sala de aula e auxiliando a construção de sua prática.

[...] meu professor, no primeiro período, era um mestre no uso do quadro, naquele molde antigo, quadro bem feito, limpinho. E aprendendo com ele eu já colocava em prática na minha aula. Quer dizer, eu aprendia de manhã, de noite estava colocando em prática aquele quadro bonitinho. [...] Provavelmente muitos colegas meus, que não deram aula durante os quatro anos, ao chegar à sala de aula nem lembravam mais como era o quadro dele. Então, pode ser que tenham tido mais dificuldade. O que eu estava aprendendo eu estava testando ao mesmo tempo.

Na faculdade, tornou-se presidente do Centro de Estudos Históricos e buscou despertar nos demais alunos do curso uma consciência crítica em relação ao contexto que estavam vivendo. Quando a repressão tornou-se mais forte, afastou-se das atividades estudantis.

A carreira docente do professor Ricardo é marcada por uma vasta experiência em supletivos, tendo algumas experiências em colégios, portanto, lecionando apenas no âmbito particular. A oportunidade de escrever um livro veio logo após o término da faculdade, em 1975. Também lecionou em universidades, onde presenciou a modificação dos currículos e a falta de conhecimentos básicos dos alunos.

É notória sua orientação marxista, mas também valoriza a História do Cotidiano. Considera que o aluno deve perceber-se como sujeito da História e que a mesma tem como finalidade formar o cidadão crítico, considerando igualmente importante recuperar essas mentalidades produzidas pelas pessoas comuns. Aos poucos o professor cedeu lugar ao escritor, envolvido com a História na produção de livros didáticos. Ainda inquieta-se com os problemas do sistema de ensino e os reflexos desses na profissão docente e, principalmente, no ensino de História. Podemos dizer que sua paixão pela História foi sendo delineada aos poucos até tornar-se fundamental em sua vida.

Há uma rigidez de comportamento que define a professora **Solange**. A influência do pai, um bancário associado ao Partido Comunista, parece ter imprimido em sua personalidade uma rigidez somada a um discurso firme e um grande comprometimento com o trabalho que desenvolve. O ambiente familiar foi responsável por uma formação específica que ultrapassa qualquer formação obtida fora desse contexto.

Eu sou filha de sindicalista, inclusive, do Sindicato dos Bancários em Belo Horizonte, e sou filha, ao mesmo tempo em que é um bancário, sindicalista de primeira grandeza, era um militante de esquerda de carteirinha assinada, comunista. Tá? Então a minha formação não é uma formação positivista, não é uma formação com religiosidade, é uma formação real, racional, tá? É muito centrada em movimentos sociais, participante que eu fui desde adolescente de reuniões do próprio Partido Comunista do qual meu pai era membro e, inclusive, da executiva, ao longo da minha vida. [...]

Cursando a Faculdade de Direito, Solange buscou esclarecimentos sobre questões que não estavam inseridas na área de conhecimento dos professores do curso, por isso decidiu graduar-se em História, para sanar suas dúvidas e complementar seus conhecimentos.

Sou advogada, que é a minha primeira formação, formei em 1966, numa turma maravilhosa, exatamente no período da Ditadura Militar. E sou professora de História, historiadora, formada em 68, exatamente no período em que o Ato Institucional nº. 5 foi colocado. [...]

Sua carreira como docente perpassa o público e o privado, sempre marcada pela utilização de diferentes fontes históricas, principalmente, os jornais, sempre trabalhando de forma interdisciplinar. Também atuou fora da sala de aula como diretora e inspetora de sistemas de ensino. Continuou sua carreira como docente universitária, onde se encontra atualmente, no curso de História.

A professora **Vânia** é extremamente objetiva e observadora. Filha de militar, muito religiosa, possui uma postura mais contida em relação aos demais atores da pesquisa. Formada em Magistério, em nível Médio, iniciou a carreira como professora primária. Decidiu fazer Faculdade de História, incentivada por uma amiga, além de ter um gosto pessoal pela matéria. Obteve apoio da família e, através do seu trabalho de professora primária, auxiliou seu pai a custear a faculdade. Iniciou o curso em 1966 na Faculdade de Filosofia e Letras Santa Maria, atualmente Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, finalizando em 1970.

Nossa! Foi maravilhosa a faculdade. Uma das melhores épocas da minha vida. [...] Minha turma foi muito selecionada, era muito boa, quase todos nós trabalhávamos. Quando eu formei, como professora primária, não fiquei nem, formei em dezembro, em março já comecei a dar aula. Já fui convidada para dar aula. Então, eu estudava e pagava a escola, ajudava, porque o papai sozinho não agüentava e a nossa família era de muitos filhos. A gente tirava uma parte para gente e o resto era para pagar a faculdade e foi tudo tranqüilo.

Sua carreira docente está entre o público e o privado, mantendo-se até a aposentadoria em um colégio militar. Sua prática pedagógica foi auxiliada pelo curso inicial de Magistério de nível Médio, havendo uma preferência pessoal por lecionar para os alunos da 5ª série.

Os professores-atores que são as vozes dessa pesquisa possuem uma diversidade de posturas, origens, visões e formações. Seus depoimentos são pequenos fragmentos de um gigantesco quebra-cabeça que ousamos tentar montar. Nesse processo, algumas distorções são inevitáveis, pois estamos lidando com a subjetividade de cada ator e um olhar que se volta para o passado com a experiência de todo um percurso de vida.

Entretanto, esse quebra-cabeça que se apresenta diante das narrativas nos convida a tentar descobrir como essas peças se encaixam e quais desenhos revelam, nessa união. Não há uma pretensão de findar qualquer questionamento, ao contrário, há uma procura por novas “peças” que despertem novas dúvidas e tornem essa tarefa ainda mais instigante e proveitosa.

5.2 Da opção pelo curso à formação como professor de História

5.2.1 Por que História? Os motivos da escolha do curso

Dos sete professores entrevistados, cinco se formaram em História, uma iniciou sua vida acadêmica com Estudos Sociais, fazendo o curso de História como complementação e apenas um fez, somente, Filosofia, mas trabalhou a vida inteira com o ensino de História, a participação desses dois atores é justificada devido à carreira como docente da área. Apresentamos, aqui, os motivos que justificam a escolha da História como formação, pelos professores.

Para alguns professores o interesse pela História remonta a um período anterior à graduação. Experiências vividas no Ensino Médio e a boa relação com professores de História, que despertaram o interesse dos mesmos por essa área de conhecimento.

As pesquisas realizadas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) Tardif (2000) e Raymond (2000) ressaltam a importância da história de vida dos docentes, particularmente, seu processo de socialização escolar, em relação à escolha da profissão e a maneira de ensinar.

Tais pesquisas demonstraram que o saber-ensinar, ao exigir conhecimento de vida, saberes pessoais e competências relacionadas ao saber-fazer pessoal, possui suas origens na história de vida familiar e escolar dos docentes. E ainda, demonstra que a relação do professor iniciante com a escola já está estruturada e que o processo de socialização profissional não ocorre no âmbito da neutralidade.

[...] já estava interessada em fazer História desde que eu tinha 15 anos, eu queria fazer História, tá? Gostava. Queria, achava interessante, continuo achando. [...] Eu tinha uma professora de História fantástica, de História Geral, antigamente, no antigo ginásio, sétima série. Eu achava a aula dela um fascínio, eu achava super interessante, eu comecei a me interessar por isso, né? [...] Essa professora minha de História que me alertou, que me fez vislumbrar a História [...] Me fez gostar de História MUITO. (Beth)

[...] Quando foi no primeiro científico, eu tive uma professora de Literatura Portuguesa [...] ao situar a Literatura, ela iria começar com os trovadores, ela fez um contexto histórico. Eu nunca tinha visto isso, encantei, mas naquele momento meu encantamento não foi com a História, foi com a Literatura, entendeu? Mas o ponto que ela pôs da História para a Literatura, essa última tomou um enorme significado para mim. Mas chegou para mim foi a Literatura, fiquei uma afionada da Literatura, a partir da Nancy. [...] Eu falei: “não posso ser professora de Português, uma pessoa que não escreve bonito, que não escreve fluente.” Aí eu falei: “História”. E era a aula da Nancy que veio. [...] Mas aí eu falei: “Vou fazer História”. Mas não para ser professora, isso também eu acho interessante. “HISTÓRIA”, eu gostava, achei interessante a idéia. [...] Aí fiz o curso de História na Federal, entrei em sessenta e quatro e formei em sessenta e sete, Bacharelado e Licenciatura, então eu tenho certificação dos dois. (Rejane)

[...] Eu já me perguntei muitas vezes como é que eu vim a gostar de História, para poder fazer o curso e virar professor. [...] quando eu cheguei aqui em Belo Horizonte, aqui havia o curso Clássico, além do curso Científico. [...] você tinha era Filosofia, Geografia, História, Francês, Inglês, Latim, Português, eram só matérias que iriam ser pedidas no vestibular da Área de Humanas. E foi aí que eu comecei a me interessar um pouquinho por História, porque eu tive um professor que eu falo sempre, que ele tem um papel fundamental na minha vida, porque ele nunca deu aula. Ele colocava a gente para dar aula. O curso todo eram os alunos que davam aula. Então, ou individualmente ou em grupo, a gente tinha que estar dando aula e isso me levou a ler muita coisa de História e acabou que eu gostei. Eu estava em dúvida se ia fazer Comunicação, Jornalismo ou História, acabei fazendo História, passei. [...] (Ricardo)

[...] Eu tive um professor de História maravilhoso, Saul, ele contava aquelas histórias maravilhosas lá da Idade Média e a gente ficava encantada, então por isso que eu escolhi também [...] eu fiquei encantada e mandei brasa [...] (Vânia)

Uma dessas professoras já vinha cultivando o interesse pela História na vida familiar, onde o gosto por essa área sempre esteve presente, através da valorização da memória. Apesar disso, a decisão de fazer o curso de Licenciatura em História foi uma opção pessoal.

[...] eu vivia em um ambiente de memória, eu acho que eu gosto de História por isso. [...] NINGUÉM estudava História. Aí minha mãe falou assim: “Se você não quiser estudar mais, não precisa estudar não. Está tudo bem. Já formou no curso de formação, está bom, você já está professora e tal.” “Mas eu queria estudar História!” E foi MUITO bom. (Beth)

Outros fatores influenciaram na escolha da História, como por exemplo, a necessidade dessa disciplina para melhor compreender questões relacionadas ao Direito ou a influência de amigos.

[...] A opção pela História está diretamente vinculada à opção do Direito. Fiz o vestibular de Direito, passei bem e me deixava extremamente sem lugar, quando eu perguntava aos professores, na área do Direito, como se construía a sociedade, como o Estado tinha sido formado e eu nunca obtinha uma resposta real, racional. [...] Então, para obter as respostas que me interessavam, fiz o vestibular de História, passei e combinei a História com o Direito, respondendo, logicamente, ao nível de expectativa que eu tinha: fazer com que a construção do Direito viesse a partir do processo de transformação da própria sociedade. Fiz curso de Direito e de História ao mesmo tempo, ambos na Universidade Federal. [...] (Solange)

[...] Eu tinha uma amiga que ia fazer História. Como a gente era muito amiga, eu resolvi fazer também. Mas assim, toda vida eu gostei de História, tive ótimos professores de História e gostava muito de ler [...] (Vânia)

5.2.2 O estudo da História no Ensino Fundamental e Médio

O ensino de História no Ensino Fundamental e Médio foi marcante na trajetória escolar dos professores. Nessa época, ficavam fascinados com as narrativas de uma História factual por professores formados ou não em História e com a dinâmica das aulas que, mesmo se apoiando apenas na exposição oral, conseguiam despertar interesse e atenção dos alunos.

[...] Quando eu comecei a estudar História, tinha a História factual. [...] A forma de contar a História factual era fascinante. [...] Eu tinha uma professora de História fantástica, de História Geral, no antigo ginásio, sétima série [...]. E era um fascínio a aula dela. Aula expositiva, o tempo todo. [...] (Beth)

[...] Como aluna, a minha lembrança das aulas de História é muito interessante. Tinha um professor que nem era formado em História, que era dentista, foi meu professor durante todo o Ginásio e o Ensino Médio. [...] as aulas dele eram deliciosas, eram, assim, narrativas interessantes demais. [...] Hoje, eu olhando para trás, sei que era uma História Positivista, mas era muito interessante, muito pela forma como esse professor-dentista dava aquelas aulas. Eram aulas dinâmicas, a narrativa dele era muito interessante. [...] (Maria)

As narrativas dos atores revelam as fontes pré-profissionais dos professores, ou seja, as experiências profissionais que marcaram a socialização primária e a socialização escolar dos mesmos enquanto alunos. Tardif (2002) considera que há

mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, principalmente, as experiências da socialização escolar, como aluno. Assim, os saberes da experiência dos docentes possuem influências do ensino e da aprendizagem advindas da história escolar. (TARDIF, 2002)

Nesse nível de ensino, os entrevistados também tiveram algumas experiências negativas em relação aos professores de História, que não os auxiliaram no despertar de um envolvimento ou interesse em relação à mesma.

[...] nesse momento do Científico, eu tinha um péssimo professor de História. [...] Muito ruim como professor. Então, não foi ele que atraiu em nada no Científico, onde ele lecionou para mim o tempo todo. [...] (Rejane)

[...] Quando era estudante daquilo que hoje se chama Ensino Fundamental, na minha época chamava Ginásio, eu tive professores, assim, terríveis, que não me despertaram nem um pouco a atenção para a História, pelo contrário, se baseasse neles, era para eu odiar a História mortalmente e jamais voltar a falar dela. [...] (Ricardo)

[...] Em História eu não tive professores, assim, que me envolveram. Eu gostei de História um pouco na sétima série, com o professor Etiène, que era um homem do teatro, dando Grécia, porque ele era um aficionado do teatro grego, e eu comecei a achar aquilo bonito [...] só tive professor ruim, sabe? E não me interessava não. [...] (Solange)

O tempo de aprendizagem da docência não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a dimensão pessoal dos docentes que, de certa maneira, aprenderiam a profissão antes mesmo de iniciá-la. Entretanto, os saberes pré-profissionais não representam sozinhos os saberes profissionais e, também, não são suficientes para compreender toda a complexidade dos saberes da experiência. (TARDIF, 2002)

Raymond (2000) considera que as experiências formadoras obtidas na família e na escola ocorrem antes mesmo de possuímos um aparelho cognitivo aprimorado, que nomeia e indica o que retemos dessas experiências. Dispomos de referenciais de tempo e lugar para indexar e fixar essas experiências na nossa memória.

Portanto, os resquícios dessa socialização primária e escolar do professor são marcados por referenciais de tempo. Ao eleger qualidades que gostaria de incorporar

ou evitar como professor, possivelmente, se recordará de posturas positivas e contraditórias de professores que marcaram sua trajetória escolar.

O tempo estrutura uma memorização das experiências educativas mais marcantes para a construção de um Eu profissional e constitui o meio para se chegar até essas experiências. Tardif (2002) apoiando-se em Dubar (1992; 1994), explica a questão da temporalidade e a criação da identidade do professor:

“O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para os outros (Dubar, 1992; 1994) utilizará referenciais espaço-temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica.” (TARDIF, 2002, p.68)

5.2.3 As lembranças do curso de graduação

Concepção teórica, bibliografia e conteúdos estudados: segundo a maioria dos professores entrevistados, a concepção teórica que perpassou o curso de História era fundamentalmente positivista, o que pode ser explicado pela época em que estudaram: início dos anos 1960, em plena ditadura militar.

A concepção de História da época, na faculdade, era marcada pelo Positivismo. Enquanto a maioria das bibliografias existentes era nessa linha, o número de obras históricas era relativamente restrito. [...] Mas não era Positivista no sentido completo do termo, porque já era uma fase onde havia mais indagações sobre causas e conseqüências dos fatos. (Rejane, início do curso em 1964)

[...] eu passei o curso inteirinho sem, em nenhum momento do curso, alguém pronunciar o “santo nome” do Marx. Era a História extremamente positivista, factual, ninguém falava nada [...] (Ricardo, início do curso em 1969)

[...] Eu diria que a concepção de História era extremamente positivista. Estudando num período de Ditadura Militar, nós não tivemos acesso a nenhum historiador que caminhava numa linha mais materialista ou mais dentro da dialética materialista. Livros de Caio Prado, Nelson Werneck Sodré, Celso Furtado eram praticamente proibidos. O Raimundo Faoro, que escreveu o livro “Os donos do poder”, em sessenta e oito, era impossível a gente ter acesso, tá? [...] (Solange, início do curso em 1964)

A bibliografia e os conteúdos estudados correspondiam à concepção teórica abordada por cada curso, ao momento teórico vivido pela própria História como campo de conhecimento e às restrições impostas pela Ditadura e sua vigilância constante.

Você já tinha aí uma bibliografia que te ampliava bem mais a reflexão. E havia, naquele momento, algumas obras já na linha marxista, mas não se falava muito nessa, dessa forma. Mas a bibliografia importante da minha época é o Caio Prado Junior, [...] O Celso Furtado, economista, o Raimundo Faoro, aí já é influência da Sociologia, é a linha weberiana. Então a gente já começou, também, na História, a ter essa visão da política, do estamento, da burocracia [...] E você tinha, ao mesmo tempo, um Zé Maria Belo, de História da República, que é factual, positivista da primeira linha até a última, tendo quinhentas páginas. Então, já é uma época em que as coisas estão se misturando, mas que os nossos professores não tinham um conteúdo teórico, de tal forma que trabalhassem com a gente essa percepção. [...] (Rejane)

[...] só teve uma professora que ousou dar um texto do Lênin, aquele do Imperialismo, um capítulo do livro dele. Os outros todos só davam a bibliografia o mais tradicional possível, porque a vigilância era grande. [...] (Ricardo)

[...] Então ficava, logicamente, com uma bibliografia estrangeira, pensando numa História Antiga, numa História Medieval, numa História Moderna, tá? E, na História do Brasil, os livros mais tradicionais. [...] (Solange)

Dinâmica das aulas e procedimentos pedagógicos: os professores, ao descreverem as aulas do curso de graduação, afirmam que não havia uma diversificação nos procedimentos didáticos, mas baseavam-se na aula expositiva, onde o estudo, a leitura e a busca individual pelo conhecimento consistiam em elemento principal do curso.

Meu curso foi muito na base do “Leia. Estude. Faça um texto. Escreva sobre isso.” [...] Aí, era muito mais aquela aula antiga, não tinha muita didática não. Tinha professor que nunca escreveu uma palavra no quadro, NUNCA. Chegava, sentava e dava aula. O tempo todo era assim. Às vezes, os professores pediam para fazer um trabalho, você estudava e apresentava. [...] Não tinha esse negócio de ficar enchendo muita Didática. Ninguém nunca me ensinou a fazer pesquisa, eu aprendi batendo a cabeça: Vai e faz. Aprendi fazendo. [...] (Beth)

A minha graduação pregava os LIVROS DE HISTÓRIA, vamos assim dizer. Com professores variados, que podiam te pedir em uma prova qual o dia da Proclamação da República, exagerando, claro, e outros que te pediriam uma reflexão de tudo que você estudou em cima de um documento. Lembro de um documento francês, difícilimo, do século XII, que foi nossa prova final de Medieval e que propiciava trabalhar desde as invasões a outros aspectos, ali já estava tentando ver seu olhar. [...] (Rejane)

Éramos avaliados com seminário, trabalho e prova. Não me recordo de mais nada, a não ser isso. Seminário, eles mandavam você ler um livro ou um artigo ou vários livros, você tinha que repetir o livro lá na frente. [...] Não havia nenhuma interferência crítica nos trabalhos e provas. (Ricardo)

A Didática e a Prática de Ensino na formação: a formação pedagógica, feita através da disciplina “Didática” e da “Prática de Ensino”, foi amplamente comentada: seus professores, sua estrutura curricular, seus aspectos formais e sua contribuição ou não para formação como professor de História. Com exceção de uma professora, as aulas de Didática não foram consideradas boas pelos entrevistados. Entretanto, mesmo assim eles afirmaram ter aproveitado, de alguma forma, as aulas.

Eu já lecionava há uns seis anos, então eu tinha uma prática quando eu entrei na faculdade, mas a Didática ajudou. Era aquela Didática dos anos 70, muito formalista, muito preocupada com o planejamento formal, com objetivos. [...] A Didática ajudou, por exemplo, no concurso que eu fiz e que era pesado, nós tivemos provas escritas e prova oral: entrevista e aula. Essa Didática me ajudou naquele aspecto formal da prova aula do concurso e me ajudou a preocupar, por exemplo, com objetividade, com clareza, mas era uma Didática formalista. E era uma coisa, assim, que não casava, por exemplo, as aulas de Didática eram comuns aos três cursos: de Estudos Sociais, de Ciências e de Letras. Os estágios é que eram separados, mais específicos e supervisionados por professores da área específica. Essa minha professora, por exemplo, ela era formidável dentro daquela formação da época. [...] (Maria)

[...] Não vou dizer que foi muito útil não, ao contrário, ajudou nos primeiros dois meses de professora, a me sentir a ÚLTIMA das pessoas. Porque a nossa professora de Didática de História fez a especialização nos Estados Unidos e a primeira turma que ela deu aula foi a nossa e ela estava com a linha americana total, inclusive, com aqueles termos: Feed back, não sei o que para lá, não sei o que para cá. E era muito interessante, mas toda essa teoria é muito mais de empresa, motivação para lá, o jeito de falar, tudo lindo, maravilhoso, e a aula tinha que ser dada com mapas, tudo tinha que ser mimeografado, tinha que usar transparência, estava nascendo o retroprojeter. Pré-retroprojeter. Porque os mimeógrafos ainda eram a álcool. [...] Então, eu adorei o curso, porque achei aquilo tudo: “Olha, então ensinar é complicado assim?”. [...] agora, na parte de Didática, não teve nenhum professor marcante e que te FUNDAMENTASSE naquela área, você não se sentia em um chão. [...] (Rejane)

Apreendi tudo em Didática, como é dar aula, os livros, os programas, o planejamento [...] Mas eu lembro que nós tínhamos um professor de Didática, nossa, era maravilhoso. Nós tínhamos que fazer aqueles programas, com os objetivos específicos. Era a Didática mesmo o que nós aprendemos. [...] (Vânia)

O estágio curricular supervisionado na graduação: O estágio curricular foi lembrando mais em seus aspectos formais, caracterizando-se como uma boa experiência para uma das professoras e como uma obrigação a ser cumprida dentro dos requisitos exigidos pelo curso para outra.

[...] no segundo semestre, entrava o estágio e existia o colégio ao lado da UFMG, que era o Colégio de Aplicação, onde estava a elite, de alguma forma, mais selecionada intelectualmente, daqui de Belo Horizonte. E você fazia estágio com esses meninos, dois meses. Era um estágio de você assistir aulas, acompanhar o professor por um tempo e depois, em um mês você dava aula. Eu gostei muito, embora tivesse tido péssimos professores na área [...] (Rejane)

[...] Nós fazíamos o estágio, você sabia que era obrigatório fazer o estágio, então você ia à “guerra” e ia buscar o local onde você podia cumprir os requisitos necessários exigidos pela instituição. [...] (Solange)

As interferências do regime ditatorial no curso: o contexto histórico em que estão inseridos os professores entrevistados se caracteriza por um período em que a vigilância e a repressão foram se acentuando, de acordo com o processo de “endurecimento” do Regime.

As discordâncias em relação ao governo estabelecido surgiram em diferentes âmbitos, dentre eles as instituições universitárias, portanto as interferências da Ditadura Militar nesse contexto abrangem desde o abalo psicológico dos alunos ao uso da violência, através de prisões e desaparecimentos. As lembranças relatadas pelos professores confirmam essa interferência, nada discreta, dos militares durante a graduação, através das tropas, prisões e da presença incômoda dos informantes.

[...] Mas já antes, no último ano, já tinha muito problema, eu me lembro do dia 31 de março para 01 de abril, eu fui para a aula, chegando lá nós não entramos na sala de aula, ficamos vários dias fora, sem aula. A faculdade, a FAFICH lá no Santo Antônio, completamente tomada pela tropa e aí foi uma loucura, porque nós ficamos do lado de fora, no passeio do lado de fora, e gritando, né? Gritando, gritando, gritando. [...] Aí formei no fatídico ano da História de 64, formei exatamente em 1964 e foi uma época muito QUENTE, porque na UFMG, a FAFICH e o Direito eram atacados o tempo todo, né? Tinha sempre tropas, às vezes chegavam lá e nos colocavam para fora da escola: “Tem que sair, não pode ficar.” Era incrível, porque eram os focos da famosa esquerda dos anos 1960. Na época da formatura, em 1964, formava todo mundo junto e o curso de Jornalismo resolveu homenagear Carlos Heitor Coni e aí nós não pudemos ter formatura, a colação de grau com festa e tudo, porque nós fomos ameaçados, o Coni era considerado uma esquerda perigosa

e tal e a direita ameaçou bater, ameaçou espancar e o Reitor achou por bem suspender a formatura. Nós não tivemos missa, baile e a colação de grau, só assinamos na secretaria. Bom, eu formei, exatamente, no começo dos Anos de Chumbo. [...] (Beth)

[...] nós sabíamos de prisões de colegas nossos que, de repente, desapareciam uma semana: Cadê a pessoa? Cadê a menina? Aí, quando voltava, voltava meio assim. Teve colega que voltou torturada, foi estuprada com cabo de vassoura. Mas você não podia fazer nada, se você berrasse contra, você ia também, entendeu? Então não havia como, realmente, o clima não permitia, naquele momento não permitia não. Ainda mais que havia gente que concordava. Inclusive colegas nossos concordavam plenamente que estava tudo certinho, tudo maravilhoso. Aí você não sabia nem com quem você podia falar. Era meio aterrorizante a coisa. [...] Os corredores tinham gente vigiando, até na sala de aula tinha gente fantasiada de aluno, que era do DOPS. Na minha sala tinha três. Todo mundo sabia. Alguns, você sabia; outros, você desconfiava, entendeu? Alguns ficavam visíveis para todo mundo evitá-los e aí comentar com os outros que eram também e que ninguém imaginava que fossem. O negócio era terrível. [...] (Ricardo)

Os conteúdos estudados no curso também sofreram interferências do Regime Militar, que proibiu a teoria Marxista e implantou no currículo disciplinas de cunho ideológico para formar, segundo as pretensões do Regime, o futuro professor.

[...] É, houve muita repressão, na parte de Teoria de História nós fomos muito castrados, para você ter uma idéia, foi literalmente proibida pela ID4 tratar do período do Marxismo, enquanto teoria a gente não estudou. [...] o professor de Teoria, na realidade, dava uma História da Teoria [...] Aí chegou no século XIX, saltou o Marxismo, porque não podia e não chegou a dar o século XX. [...] (Rejane)

[...] Na faculdade, até hoje eu fico pensado como é que uma professora conseguiu rodar aquele texto do Lênin e passar pra gente discutir. Pelo menos, aparentemente, ela não teve nenhuma consequência, não sumiu. Ela continuou dando aula normalmente lá. Não sei como. Entendeu? Porque na época eu mal sabia quem era Lênin, porque a Revolução Russa não era ensinada na faculdade. Não estudei Revolução Russa, fui aprender depois. [...] não podia falar nada sobre Marxismo, nem pensar ou ler nada sobre isso. Na biblioteca, você não achava obra nenhuma. Eu não sei se eles jogaram fora ou se eles esconderam. (Ricardo)

A influência do curso de graduação na concepção de História: a graduação influenciou alguns professores na construção de uma nova concepção da História, substituindo uma visão factual ou não muito clara por um aprofundamento em relação ao conhecimento histórico.

[...] Eu não me imaginava como produtora de conhecimento histórico, como pesquisadora histórica. Eu queria saber o passado, eu queria entender as coisas assim, do passado, eu queria quase uma História factual. Quando eu entrei pra faculdade, eu vi que não era bem assim. Eu ia me formar como historiadora, professora de História e produtora de conhecimento histórico e foi lá que eu aprendi a fazer isso e trabalho essa idéia com meus alunos aqui hoje. (Beth)

[...] E eu não tinha, portanto, muito claro o que era História [...] E foi durante o curso de História que eu comecei realmente, assim, a ver o que era História, porque eu não tinha uma noção muito clara, tá? [...] (Ricardo)

Os professores da graduação: percepções e aprendizados: Apesar de terem afirmado que, em algumas disciplinas, especialmente a Didática, não tiveram bons professores, essa percepção não é generalizada. Duas entrevistadas consideram que seus professores foram ótimos, enquanto três confirmam aquela posição inicial de que a maior parte dos professores da graduação não foram bons. Entretanto, até mesmo os maus professores ensinaram através do exemplo de “como não se deve dar aula.”

Ah! Eu tive professores magníficos, inesquecíveis [...] e, na Universidade, eu tive professores maravilhosos! O que eu acho mais interessante é que eles marcaram não pela sua Didática, era aula expositiva e você fazia um trabalho e pronto. Eu me lembro que tinha trabalhos incríveis [...] (Beth)

[...] Noventa por cento dos professores, se forem analisados como professor, assim, de ter didática, aulas ministradas, não foram bons, mas esse tipo de trabalho nós tivemos praticamente com todos. [...] (Rejane)

[...] Ah! Os professores eram maravilhosos, todos eles, principalmente, da área de História propriamente dita. Eu tinha dificuldades nas outras áreas, Sociologia, Filosofia, mas, em um contexto geral, foram quatro anos maravilhosos, passou rapidinho [...] eu tinha um professor de História Antiga, [...] era velhinho, levava umas fichas amarelas e ficava lendo ali, falando do Nilo, dos Hebreus, de tudo, lecionava História Antiga. Tive muita dificuldade em História Antiga para depois dar aula, tive que ler muito. Porque ele lia aquilo ali e a gente não prestava atenção, na hora da prova ele não estava nem aí, a gente consultava, para não falar colava. Então eu senti muita dificuldade na História Antiga, mas logo depois eu peguei. [...] (Vânia)

[...] Você imagina uma História Moderna em que a professora chega com a revista “Conhecer” e vai colocar aula do Renascimento e da Reforma no “Conhecer”. [...] (Solange)

Três professores ainda destacam a concepção histórica dos docentes, sua abordagem e reflexão sobre a área e o momento vivido.

Em toda faculdade você vai encontrar professores de todas as linhas que vão ter todas as concepções. Então, naquele momento, a gente tinha, assim, alguns que faziam abordagem do materialismo histórico, havia outros que eram positivistas mesmo e não havia muita novidade. Por exemplo, a Nova História, que está lá em 1930, nos anos 1970, quando ela já era velha no resto do mundo, ela não tinha chegado aqui. Meus professores não fizeram essa abordagem. Era ou o velho e bom Positivismo ou o velho e bom Materialismo Histórico. Entendeu? Não ia além disso. [...] (Maria)

[...] Nós éramos periferia de um único lugar onde se pensava a História, que era a USP. A faculdade não era de dedicação exclusiva e, se você dá quarenta horas por semana em dez lugares, você não é um pesquisador, você não é um intelectual, você é um “dador de aula.” Então, todos eram dadores de aula [...] Então, sem esse espaço de reflexão, você fica com o texto histórico enquanto informação de eventos ou até de análises, mas análises se tornam para você informação como se fosse “A História”, eu acho que é mesmo da época essa falta da reflexão. Eu acho que é mesmo o contexto histórico, mas não o Golpe. Seria o momento intelectual mesmo, os níveis de formação [...] (Rejane)

[...] Com a professora de Didática Geral eu aprendi muita coisa que não deveria fazer nunca em sala de aula. [...] O jeito dela agir era uma loucura. Até hoje eu não sei como é que ela dava aula na Faculdade de Educação. Para você ter uma idéia, eu tinha duas colegas, que sentavam sempre juntas e conversavam muito. Um dia, essa professora levou um texto que, para quem tinha um pouquinho de malícia, dava duplo sentido de algumas frases. No que ela começou a falar essas frases, as duas meninas começaram a rir. Aliás, a sala toda riu, mas as duas estavam na frente e uma tinha um riso muito histérico, então aquele riso delas fez a sala todinha rir também. A mulher ficou tão brava, que passou a dar aula de costas para as duas. Eu falei: “Bom, isso aí é uma coisa que eu tenho que lembrar. Eu não posso fazer nunca isso na minha vida de professor”. A gente aprende muita coisa na escola, inclusive pelo método invertido, quer dizer, a pessoa está falando uma coisa e fazendo outra. Aí você percebe a outra que não pode ser feita. [...] (Ricardo)

Percepções sobre a graduação e suas contribuições: A graduação é avaliada de diferentes maneiras por alguns professores, destacando-se o caráter positivista, o acesso a uma nova bibliografia, ampla e variada e a falta de uma sustentação histórica, a qual foi obtida fora da graduação.

[...] Então, é nesse curso de graduação que havia uma abertura, por mais que a gente critique hoje, por mais limitado que fosse, ele era uma abertura, nós conhecíamos uma nova bibliografia. Por exemplo, até então, a maioria dos professores usava livros didáticos muito restritos, com pouco acesso a uma bibliografia acadêmica e etc. Nesse curso, a gente faz as descobertas, então o acesso a uma nova bibliografia abre os horizontes, não tem dúvida que abre os horizontes [...] (Maria)

[...] Então, o curso de História foi extremamente positivista. Tanto é que, se você pegar os meus livros que publiquei logo em seguida ao final do curso, terminei em 1973, em 1975 eu tive a chance de publicar, você vai ver que são

livros extremamente factuais [...] a minha formação foi essa, quer dizer, são dois momentos bem distintos, a graduação dentro da mais estrita História positivista e a pós-graduação, dez anos depois de formado, que me abriu o caminho para a História marxista e também para a História cultural. (Ricardo)

[...] Se eu tenho uma boa formação, eu vou agradecer à orientação que eu tive dentro da minha casa: as leituras que me foram encaminhadas pelo meu pai, a obrigação de ler todos os jornais que ele assinava, tá? [...] Então, se eu for pensar na formação da História não, se eu for pensar na formação de Direito, ela me deu uma sustentação de primeira linha, que é minha alavanca para a História, com o auxílio da família. [...] (Solange)

5.2.4 Participações no Movimento estudantil, Centros de Estudos, Diretórios Acadêmicos e Passeatas

Duas professoras narraram sobre seu envolvimento com o movimento estudantil, na época, ressaltando as características e as estratégias utilizadas para facilitar a fuga, diante da chegada da polícia.

Havia movimentos estudantis, mas nunca muito lá na FAFICH. A gente sabia, os que não eram ligados a algum grupo não entendiam bem os nomes dos agrupamentos que começaram a se formar, e você começava a notar grupinhos, aí um comentava, mas na FAFICH mesmo, nessa época que o movimento estudantil começou a agir, nunca ocorreram mobilizações ou coisas assim lá dentro. O mais que você teve era eleição do Diretório Estudantil. Tudo que nós fazíamos era em frente ao Direito ou na Medicina, eu acho que era por ser central, para aglutinar as faculdades, porque era a FAFICH aqui, a Odontologia lá naquela praça, a Veterinária na Amazonas lá em cima depois do Expominas e o resto também era no centro, quer dizer, Economia, Engenharia, Medicina, Direito, que eram os cursos que tinham. Eu acredito que era bem isso. Tanto ponto de confluência quanto ponto de fuga, que realmente funcionava mais, porque você imagina fazer alguma coisa na FAFICH, naquela rua ali te encurralam. [...] (Rejane)

[...] na FAFICH nós descíamos da Carangola e nos entrincheirávamos na Faculdade de Direito e toda repressão policial e do DOPS era feita na faculdade de Direito, nunca na FAFICH. Porque, se todo mundo descia ali para a região da Álvares Cabral, então a polícia ia para lá. [...] (Solange)

Também foram relatados os motivos que levaram à saída do movimento estudantil, sendo enfatizadas as formas de repressão acentuadas a partir do AI-5, quando a vigilância e a intolerância do Regime tornam-se mais efetivas.

Na verdade, havia muito pouco movimento estudantil porque, naquela época, a coisa estava bem brava, foi quando veio o AI-5 em 1968, quer dizer, no mês do AI-5 foi quando eu fiz vestibular, então comecei a estudar em 1969 já com o AI-5 na cabeça e com o famoso Decreto 477, que era específico para as Universidades e que punia professores e alunos, tirando da Faculdade. Então, ninguém se atrevia a muita coisa não. Os D.A.s. tinham sido fechados, os D.C.E.s. também tinham sido fechados e só existiam os Centros de Estudos de cada curso. (Ricardo)

[...] participei dos movimentos estudantis na minha época, tanto no Direito quanto na História [...] Há um aspecto interessante. Enquanto me foi possível participar, enquanto não coloquei em perigo a vida do meu pai e da minha família, eu participei. No momento em que a repressão ficou mais violenta, eu tive que recuar. [...] Até 1966, quando eu formei em Direito, eu estava no movimento estudantil, a partir de 1968, eu já estava formando em História, então, em 1967, 1968, eu já tive que recuar, porque as prisões eram violentas. Eu presa, colocava em risco o meu pai e toda a minha família, nós somos nove e todos nós, na época, estávamos estudando. [...] Então, eu tive que recuar. [...] não pude fazer mais militância, meu pai continuou, mas muito na clandestinidade, que é uma característica inclusive do próprio Partido Comunista, a vida inteira na clandestinidade. [...] (Solange)

Com o estabelecimento do Ato Institucional nº. 5, em 1968, seguido do Decreto-lei nº. 477 de 26 de fevereiro de 1969 que punia estudantes, funcionários e professores que se envolviam com qualquer tipo de campanha contrária ao Regime, a repressão tornou-se mais violenta, obrigando alguns estudantes a abandonarem os movimentos.

O Centro de Estudos de História esteve presente na trajetória de dois professores, que foram presidentes do respectivo Centro e tentaram realizar algumas mudanças, apesar do contexto ditatorial, caracterizando-se como fator de união dos estudantes.

[...] Eu sempre fui liderança no curso de História e, como presidente do Centro de Estudos Históricos, a gente reunia com os outros Centros de Estudos. [...] Fizemos a organização dos estudantes de História e, quando eu assumi a presidência do Centro de Estudos Históricos, em 1966 para 1967 promovi o renascimento do Encontro de Estudantes de História. Nós fizemos um em Lins e depois fiz aqui em Belo Horizonte, então o Centro de Estudos começou a retomar essa comunicação e isso eles ficavam de olho, mas não havia muito problema, porque o trabalho era mais ligado às grades curriculares, à exigência de professor capacitado. Mas, em todos os nossos encontros, havia um pronunciamento político sobre a situação do país. [...] (Rejane)

[...] Então, quando a gente chegou, estava lá uma sala, maior do que essa aqui, que tinha uma prateleira com porta de vidro trancada e ninguém sabia onde estava a chave, cheia de livros lá dentro, mas ninguém sabia que livros eram e para que servia aquele negócio. A minha turma, então, resolveu tomar de assalto o Centro de Estudos e disputamos a eleição, era chapa única, ganhamos, aí agitamos. Remodelamos tudo, conseguimos muito mais livros, arrebentamos a porta lá para saber o que tinha lá dentro e tinha inclusive pesquisas prontas para serem publicadas, um boletim que eles tinham lançado há mais tempo e depois nunca mais lançaram outro. Então, lançamos o segundo número desse boletim. [...] Agora, essa mobilização do Centro de Estudos realmente conseguiu fazer o pessoal acordar, reativamos o Centro de Estudos. Como o diretor da Faculdade era do curso de História, nós conseguimos dele prateleiras e mais prateleiras e fizemos uma belíssima biblioteca lá no Centro. [...] (Ricardo)

Os Centros de Estudos estavam sob a vigilância constante dos militares desde 1964, quando o Ministro da Educação do Governo Castello Branco, Suplicy de Lacerda, baixou a Lei 4.464/64 que transformou todas as entidades de estudantes em órgãos que dependiam das verbas e orientação do Ministério da Educação.

Os estudantes não podiam mais organizar reuniões, debater sobre qualquer tipo de questão e estavam proibidos de reivindicar vagas e melhorias no ensino.

A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes, e as uniões estaduais deram lugar aos Diretórios Estaduais, era o prenúncio do fim do movimento estudantil.

5.3 O percurso como professor de História: Interferências determinantes na construção da prática profissional

5.3.1 Aspectos relativos à carreira e à ascensão profissional

Os professores entrevistados são graduados em História, com exceção de um, que se graduou nas áreas de Filosofia e Teologia e viu na História uma possibilidade de carreira, após a desistência de tornar-se padre.

[...] eu passei a dar aula de História exatamente por uma afinidade do curso que eu fazia, estava estudando Filosofia e Teologia com a intenção, realmente, de ser padre. Eu fiz três anos de Filosofia Pura e fiz três anos de Teologia. Faltando um ano e pouco para começar a receber o subdiaconato e o diaconato, eu deixei o seminário. Então, qual era a área de escola que eu poderia trabalhar? Ou seria o Português ou realmente a área de História e Geografia, de Humanas. [...] (Elmo)

Os depoimentos sobre o início da carreira docente ressaltam aspectos relacionados à forma de ingresso na profissão que, geralmente, se deu na escola básica (ensino fundamental e médio) ou em cursos supletivos.

Segundo Tardif (2002), há uma relação clara entre o desenvolvimento do saber profissional e a carreira. É no início da carreira que ocorre um processo mais intenso de estruturação do saber profissional, essa fase proporciona aos docentes as certezas relativas ao trabalho, permitindo sua integração com a escola e a sala de aula.

Os atores da pesquisa lecionaram em diferentes níveis: primário (1º a 5º ano do ensino fundamental atualmente), antigo ginásio (6º a 9º ano do ensino fundamental atualmente), em escolas de ensino médio ou em curso supletivo.

[...] trabalhava em uma escola como professora substituta, no Prado, um bairro de Belo Horizonte, onde eu morava, chamada Grupo Escolar Nossa Senhora das Vitórias [...] trabalhei com crianças de primeiro ano que tinham dificuldades. [...] A escola Nossa Senhora das Vitórias foi, posteriormente, incorporada ao Colégio Tiradentes da Polícia Militar. Eu continuei na escola e fui convidada para dar aula de História no Colégio Tiradentes como substituta. [...] comecei a trabalhar no Colégio Santa Maria e à noite eu fui trabalhar com alfabetização de adultos [...] trabalhava no Colégio Tiradentes de manhã e à tarde e à noite eu continuava dando aula para alfabetização de adultos, eu pedi para sair do Colégio Santa Maria e vim para a PUC, em 1975. (Beth)

Terminei o curso técnico de Contabilidade e Normal e já fui ser professora de História, porque aquele professor de História que era dentista já havia mudado para Brasília e aí a vaga ficou e eu comecei a dar aula, era uma escola técnica de Comércio, particular. Depois, em 1964, essa escola foi estadualizada e eu continuei lecionando lá sem formação específica, minha formação era de professora primária. E assim foi até 1969. [...] Em 1967, eu cheguei em Monlevade e já fui dar aula também pela minha experiência. Era uma cidade maior e levei meu currículo ao Colégio Estadual Central e já fui dar aula, sem formação também, de 5ª a 8ª. (Maria)

[...] Começando a minha vida profissional, eu dei aula em Colégio de Campanha que era uma estrutura que hoje vem no ensino do jovem e adulto. Então, eram colégios sob o patrocínio do Estado, para garantir, à população

mais carente, educação e esse colégio em que eu dei aula, chamava-se Desembargador Barcelos. (Solange)

[...] a primeira escola que estive foi no interior onde fiz faculdade. Morava em São João Del Rey e sem nenhuma preparação para nada, eu tinha que pegar as aulas que apareciam. Então, em uma cidade lá perto, chamada Santiago, estavam precisando de professores de OSPB e Moral e Cívica e eu me apresentei como ex-seminarista e o diretor desse colégio era um padre, porque na época quem comandava essas escolas - as SENECS, escolas gratuitas, era o padre. Então, é lógico que eu fui aceito e não tive nenhuma dificuldade. [...] Então eu cheguei em Belo Horizonte e fiquei dois anos dando aula só de OSPB e Moral e Cívica, porque quando eu chegava no cursinho lá já tinha um professor de História lecionando e ninguém gostava de pegar essas matérias. [...] (Elmo)

[...] Eu comecei a dar aulas desde que eu entrei para a faculdade, em cursinho de supletivo, o que foi uma experiência fantástica porque, no curso supletivo, você tinha que ensinar aquele conteúdo todo em um espaço de tempo muito curto, porque os alunos faziam prova no Colégio Estadual. Então, você tinha que ter um poder de síntese, que eu adquiri ali. [...] Comecei a carreira no Supletivo Nobel já em 1969, que era na Praça Sete, onde ele funcionava. Depois dei aula no Curso Ribeiro, que hoje chama Visão [...] Quando eu era aluno, eu fiz esse concurso para o SESI e comecei a dar aulas lá. [...] (Ricardo)

Duas professoras relataram como se deu a primeira oportunidade de lecionarem História, o que ocorreu através de convite para substituírem antigos professores, que se viram forçados a deixarem a docência em virtude de doença.

[...] ainda no segundo ano da graduação o professor Renó do Estadual Central adoeceu e me pediu para substituí-lo e eu fui, morrendo de medo, substituí-lo por dois meses, foi um pânico, difícilimo [...] (Rejane)

[...] terminando o curso de História, foi quando eu fui fazer o estágio no Colégio Estadual Central, numa escola nova que era Anexo do Estadual, que é o Colégio Estadual situado na Rua Felipe dos Santos. O professor com o qual eu estagiava teve um derrame e o diretor, muito interessante, investindo muito nos quadros jovens [...] E ele, então, com a doença do professor Afonso, professor de História, me disse: "Minha filha, você vai assumir". Eu me assustei muito, porque não me achava preparada, ainda, para o exercício do magistério e era quinta e sexta séries, e ele me disse: "Se não começar agora, não começa nunca". Então eu comecei a minha vida profissional já sendo contratada no Estado para lecionar História e, posteriormente, eu fui fazer o concurso e fui me efetivar no Colégio Estadual Central. [...] (Solange)

O início da profissão consiste em uma fase de consolidação da profissão e estabilização na carreira. A experiência inicial proporciona aos docentes certezas relativas ao contexto do trabalho, facilitando sua integração com a escola e a sala de

aula, e também confirmando sua capacidade de ensinar. Essa tomada de consciência dos elementos que fundamentam sua profissão e a integração ao ambiente de trabalho permite ao docente construir, gradualmente, sua identidade profissional. (TARDIF, 2002)

5.3.2 Concursos

Os professores, geralmente, iniciaram a carreira como contratados ou substitutos em escolas públicas ou privadas. O concurso público foi feito, posteriormente, e consistiu em uma boa chance para os professores que, diante da aprovação, obtiveram a estabilidade no emprego.

[...] No concurso da Prefeitura que fiz em 1982 eram trezentos e oitenta candidatos, todos professores de História, e eu que NUNCA tinha estudado História, tirei o primeiro lugar no concurso da Prefeitura. Eram trezentos e oitenta candidatos, eu me lembro que quem tirou o segundo e terceiro lugar eram professores da UFMG [...] (Elmo)

[...] Fiz o primeiro concurso que teve para professora primária em Belo Horizonte no Governo de Magalhães Pinto, fui bem classificada e pude escolher a escola onde queria trabalhar e já trabalhava nessa escola como professora substituta, no Prado, onde eu morava, chamada Grupo Escolar Nossa Senhora das Vitórias. [...] lecionei na escola do Colégio Tiradentes como substituta, quando abriram concurso nesse Colégio eu fiz, em 1974, fui aprovada e trabalhei no Colégio Tiradentes de 1964 a 1986 quando eu aposentei com vinte e sete anos, mais ou menos, de serviço. (Beth)

[...] Eu fiz, enquanto avançava na graduação de História, concurso para professora de História do Estado de Minas, porque antes eu era contratada. Eu fiquei em segundo lugar em Minas Gerais, em primeiro lugar ficou o Cônego José Geraldo Vidigal lá de Mariana [...] (Maria)

[...] quando eu era aluno da graduação ainda eu fiz um concurso e passei para dar aula nas escolas do SESI. E fui dar aula lá no bairro São Paulo para 5ª e 8ª série, aí já era primeiro grau que chamava. [...] (Ricardo)

[...] na década de 1970 eu fiz um concurso para o Pitágoras, quando o colégio começou, e fui para lá dar aula de História e de OSPB. [...] (Solange)

A aprovação no concurso público, entendida como uma garantia do emprego, também pode ser compreendida como uma confirmação do conhecimento obtido através da experiência quando analisada pela narrativa de Elmo e Maria, dois professores leigos que lecionavam História e conseguiram ótimas classificações diante de tantos docentes graduados em História.

5.3.3 As escolas: características, diferenças e peculiaridades

As escolas em que os professores entrevistados lecionaram possuem suas peculiaridades, somadas também ao contexto ditatorial, que as tornava uma experiência mais tensa ou mais tranqüila em termos de postura diante dos alunos em sala de aula. Transcrevemos, a seguir, o relato de dois professores sobre suas experiências dentro de uma escola religiosa e de uma escola militar.

As escolas, de um modo geral, que trabalhei, eram em boa parte delas religiosas, de padre ou freira. Então, dentro dessas escolas você já tinha uma certa limitação. Estar trabalhando em uma escola religiosa, você já tinha que controlar um pouco certas opiniões. Então somava isso com o problema de você dar aula numa escola católica e, ao mesmo tempo, estar dando aula em um período ditatorial, então, realmente, você tinha algumas limitações, não se podia abrir muito. (Elmo)

Agora olha a ironia: eu, professora de História, numa época QUENTE, problemática e dando aula de História dentro do Quartel da Polícia Militar. [...] Eu trabalhava DENTRO do Quartel. Complicado. Às vezes eu estava indo para escola à noite quando, eu ia a pé: “Desce do passeio!” O policial no passeio: “Desce do passeio!” O passeio que circundava o Quartel. Mas, não tem jeito, não tem lógica isso, se eu vou dar aula lá dentro como é que não posso passar no passeio? E geralmente esse dia não tinha aula. E se você perguntava: “Por que não posso entrar? Estou cumprindo ordens.” [...] (Beth)

Uma professora ressalta como a escola possuía um modelo baseado na estratificação social, recebendo interferências e consolidando as desigualdades sociais.

[...] eu era professora do Colégio Estadual Central e Monlevade era uma cidade muito engraçada, naquela época. A cidade era estratificada até geograficamente, havia o bairro do operário que era atrás da usina, cheio de

fuligem, cheio de fumaça, de casinhas de madeira, havia o bairro dos técnicos, o bairro dos funcionários, havia o bairro dos engenheiros, avenida aeroporto, e o bairro dos médicos. Então era estratificada socialmente e geograficamente, incrível. Pois bem, nesse Colégio Estadual Central só estudavam, no Ginásio e Ensino Médio, os meninos de classe média alta de João Monlevade. Eram os filhos dos técnicos, dos engenheiros, dos médicos [...] Para o Ensino Médio é que eles vinham para Belo Horizonte. E os pais escolhiam, praticamente, junto com a diretoria, falavam: “Ah, eu gostaria que dona fulana fosse professora do meu filho”. Então, quando esse filho do operário também chegava lá quase que tem as turmas separadas. Tem a turma da elite com os professores considerados bons e a turma do povo com os professores que não eram tão apreciados. [...] Eu dei aula para turmas, assim, consideradas as turmas boas, a turma A. E havia a turma O. (Maria)

As diferenças entre o público e o privado são pontuadas por duas professoras, que ressaltam a infra-estrutura, o salário e a linha pedagógica como as principais questões de divergência entre ambas.

Não havia muita diferença entre a escola pública e a privada. Os currículos desenvolvidos eram muito semelhantes, o que havia de diferença era a estrutura da escola, a infra-estrutura oferecida pela escola particular que é muito mais rica. [...] na cidade grande eu percebi que a escola pública era para o pobre e que o menino de classe média já estava indo para algumas escolas que já existiam, mais tradicionais. [...] Então a grande diferença era a infra-estrutura. Ah! Tinha uma outra diferença: o salário do professor. O salário do professor de escola pública foi sendo comprimido, uma coisa espantosa. Isso é a imensa diferença entre público e privado. [...] o professor de escola pública ele é efetivo, já naqueles anos 1980, 1970 e tantos, na escola particular ele não é efetivo, está sob a vigilância da diretoria, dos pais, etc., pode ser mandado embora, isso pesa muito. O salário era melhor, a vigilância, o grau de exigência era maior, o nível sócio-cultural dos alunos, então isso tudo vai fazendo o distanciamento entre a escola pública e a privada. Hoje ela é muito maior que no passado. (Maria)

[...] A diferença da escola pública para a privada é que a privada tem dono, você tem uma linha para seguir. Não é que você vai ser subserviente, na reunião do seu departamento você conversa, no Santo Antônio eu tinha total liberdade quando lecionava lá, um grupo de professores de primeira grandeza. Agora, você vai para uma escola pública dentro do seu departamento as defecções com as dos outros departamentos. Então a diretora fica, praticamente, isolada, ninguém tem compromisso para poder ajudar, se essa diretora não tem com ela uma assessoria ela não consegue trabalhar. Teria que ter a orientadora, a supervisora e os professores que coordenam os departamentos, igual se faz no Congresso Nacional. Senão ela está sozinha que é o que eu estou vendo na maioria das escolas públicas. [...] (Solange)

5.3.4 Influências na construção da prática profissional: pessoas que se destacaram

Duas professoras destacaram a importância de seus colegas de trabalho, da união do grupo, do tempo de docência juntos, do apoio e da amizade.

A importância dessas interações sociais no âmbito da escola, favorecendo o bom desempenho da prática pedagógica é enfatizada por Tardif (2002) que acredita que a interação com outras pessoas (alunos, colegas, pais) gera certezas particulares, dentre elas, a mais relevante é a certeza do docente em sua capacidade de ensinar e de conseguir um bom desempenho na prática da sua profissão.

[...] eu fui trabalhar no Colégio Belo Horizonte e todos os professores que começaram trabalhando ali, era a primeira vez que eles davam aula praticamente, todo mundo recém-formado e todo muito entusiasmado com isso. Nossa! Era bom demais. Todo mundo muito amigo e trocava muita idéia, professor de História com o de Geografia, o de Geografia com de Ciências e aí trabalhávamos muito em conjunto. E tinha muita reunião. Era muito bom. [...]
(Beth)

[...] colegas eu tenho a Lurdinha e a Elizabeth. Inclusive a Elizabeth ajudou demais, teve uma época que o Colégio Tiradentes estava fazendo o concurso para professores, que era um sonho nosso fazer o concurso para ter uma coisa estável, uma carreira, e nós três estudávamos juntas, tanto que nós somos amigas até hoje [...]
(Vânia)

Alguns professores também destacaram coordenadores e diretores devido ao incentivo, ao envolvimento com educação, o conhecimento adquirido, a assistência pedagógica e pessoal e aos convites para lecionar. Também essas interações são consideradas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como objetos dos saberes experienciais, responsáveis por fornecer aos professores certezas relativas ao seu contexto profissional na escola, favorecendo sua integração.

A minha coordenadora no Colégio Tiradentes, quando eu trabalhei lá, me dava muito espaço para fazermos nosso trabalho, nos estimulava, por exemplo, eu me lembro que ela gostava da forma como eu elaborava prova, era a época ainda do mimeografo, então eu comprei o mimeografo, comprei extenso colorido, minha prova era colorida. Eu dava aula na quinta série: "Ah! Vou ter que colorir a aula. Vou colorir.". Ela me convidou várias vezes para mostrar

meu trabalho nas reuniões de História, no Colégio [...] Então me mostrava que o trabalho que eu estava fazendo era bom, era interessante e eu podia socializar aquilo, promover palestras com outras situações, outras coisas interessantes para o ensino. [...] (Beth)

[...] no Colégio Estadual eu destaco, na minha trajetória, o professor Marcelo de Andrade Neves, no Colégio Pitágoras meu coordenador era o Paulo Miranda e meu diretor era [...] professor de Matemática, [...] no Colégio Santo Antônio eu tive um diretor maravilhoso que hoje ele é bispo de Diamantina, Frei Dario e depois o Frei Hilário [...] Destaco essas pessoas pelo envolvimento com a educação, pela presença constante. Ao professor Marcelo, ele era engenheiro e matemático, eu devo, inclusive, um conhecimento de tudo que você possa pensar em administração escolar. [...] (Solange)

Eu destaco na minha trajetória profissional o diretor, professor, Gentili Madeira e o Coronel Doro, eles me ajudaram muito. [...] O professor Gentili e o Coronel Doro me deram apoio em tudo, inclusive, para chamar para dá aula. Ajudava quando precisávamos, em todos os sentidos. (Vânia)

5.3.5 Auto percepção em diferentes momentos da carreira

A auto percepção de alguns professores, ao longo do percurso docente, está referenciada ao seu envolvimento com a História, às especificidades de sua experiência docente e ao retorno dado pelos alunos.

O tempo é considerado, por Tardif (2002), como um importante fator para a consolidação de competências pedagógicas, do sentimento de segurança e domínio em relação ao trabalho. Esse processo pode, ou não, se consolidar de forma mais estável na carreira de um professor regular. Os professores que não possuem estabilidade precisam de mais tempo para dominar as condições de trabalho na sala de aula, porque mudam constantemente de escola e lidam com turmas mais difíceis, sua busca pelo bem-estar pessoal também é comprometida, pois é contrariada por sua situação de instabilidade profissional.

A minha trajetória foi muito boa, porque eu passei a dar aula, desde o início, de uma matéria que eu gostava muito. É lógico que comecei a dar aula por necessidade de ganhar dinheiro, mas eu era APAIXONADO, como sou até hoje pela História. [...] Então o que me ajudou muito foi ser apaixonado por História. [...] Eu fico pensando se eu fosse dar aula de outra matéria como é

que ia ser? História eu gostava daquilo e a turma ria, brincava e isso me ajudou muito a gostar da matéria. [...] sempre dei aula de uma matéria que aluno gostava, me ajudou muito. Se não fosse isso, provavelmente, teria abandonado a carreira. Só por dinheiro, só por ganhar bem ou mal eu não ficaria. Era porque eu gostava da matéria, isso é importante. (Elmo)

[...] Eu tenho 47 anos de magistério e com escola, desde o ensino na fase de alfabetização de criança e adulto, até aqui no Ensino Superior e aí eu penso o seguinte: eu acho que acertei na minha profissão. Eu gosto do que eu faço. Acho MUITO BOM ser professora de História. [...] (Beth)

[...] junto com a História foi nascendo a vontade de ensinar [...] E aí quando eu olho para trás eu acho engraçado, não consigo ver que eu pudesse ter sido outra coisa. [...] Eu acho que a base da paixão não foi o magistério. A paixão, aquele interesse que nasceu no primeiro semestre da graduação, eu estava realmente, de quatro com a História e é algo que eu respirei a vida toda. Absolutamente dedicada a isso. [...] (Rejane)

Um dos professores ressalta a função do docente de cursinhos e supletivos, segundo suas observações, no período de 1970 a 1980, em sua carreira.

[...] O bom professor era aquele que passava o aluno. Você, às vezes, assim como hoje o jogador de futebol é disputado por três, quatro times, na minha época era muito comum. [...] Alguns professores serem disputados por três, quatro cursinhos. Porque sabiam que com aquele ali os alunos passariam, o supletivo, principalmente. Tinham professores que acertavam a prova cheia e esses professores tinham um valor extraordinário. [...] estudamos, ao longo da carreira, em função de fazer aluno passar. [...] a nossa preocupação era muito imediata. Era pegar um aluno aqui e o fazer tirar o Supletivo com seis meses. Passar na Federal porque não podia pagar a Católica [...] (Elmo)

As diferenças entre a escola do interior e da capital são pontuadas por uma professora que, ao relatar sua carreira, ressaltou pontos como a valorização do docente e as características dos alunos nos diferentes espaços.

[...] lá em Monlevade eu lecionava na Escola Estadual Central e na cidade do interior o professor é conhecido e valorizado, aqui, em Belo Horizonte, eu vim dar aula na Escola Estadual Pedro Aleixo lá perto do Aglomerado da Serra. [...] mas naquele tempo, 1973, os meus alunos de Belo Horizonte já eram menos selecionados [...] Então ninguém me conhecia, eu não era reconhecida como professora, era mais uma na multidão, os alunos já eram aqueles alunos que hoje estão na escola pública diferente dos meus alunos de Monlevade. Muito diferente. Meu aluninho de Monlevade era educadinho, quieto. Ai que tristeza! E esse outro era mais agitado, mas não era agitação produtiva não, era agitação de indisciplina mesmo. É uma situação de estranhamento, não é? [...] (Maria)

Diante da narrativa dos atores percebemos que há uma tônica comum entre alguns deles: a paixão pela História e como esse sentimento foi determinante para a continuidade na profissão, apesar de todos os contratemplos vividos. Os professores ressaltam sentimentos e ressentimentos ao analisarem suas carreiras e como esses foram importantes para sua formação cotidiana como docentes.

5.3.6 Outros trabalhos desenvolvidos: diretoria, coordenação, projetos

Alguns professores desenvolveram outras atividades além da docência, assumindo cargos de coordenação, assessoria, desenvolvimento de projetos governamentais e livros didáticos e diretoria de escola pública. Duas professoras ressaltaram sua prática na sala de aula como o motivo para o convite de assumirem diferentes propostas que iam além da sala de aula.

As competências pedagógicas ressaltadas pelos atores confirmam a teoria de Tardif (2002) ao analisar que as mesmas são mais valorizadas pelos docentes que ressaltam competências de liderança, motivação, gerenciamento, etc., proporcionadas pelo tempo e a experiência do trabalho. Portanto, a evolução da carreira docente se interliga a um processo de domínio do trabalho e bem-estar em relação aos alunos e às exigências da profissão.

[...] eu fazia um trabalho tão bom que uma vez conversando com uma colega minha que dava aula na PUC e trabalhava no MEC ela falou: “Beth esse negócio que você faz na escola é muito interessante.” [...] passando uns tempos, ela me disse: “Tem um trabalho do MEC lá no Maranhão com professores da área rural do Maranhão. Você gostaria de ir? Claro que eu adoraria ir.” [...] De Belo Horizonte iam professores de Português, Ciências, Ciências Biológicas, Matemática, História, trabalhar a realidade dos alunos, fazer com que eles desenvolvessem atividades que o aluno pudesse entender, a partir do universo dele e do universo dos professores, afinal de contas, eram professores rurais. Nossa! Foi muito bom. [...] Depois trabalhei com livros para essa área rural no Ceará que editou os livros e eu fiquei como consultora desses livros de História e Estudos Sociais para os alunos da área rural. (Beth)

[...] quando me chamaram para coordenar o Loyola, qual foi o motivo? O motivo foi o mesmo que o Pitágoras me chamou: pelo que soube do meu trabalho no Estadual. [...] E o colégio Santo Antônio já tinha me convidado para ficar lá com eles e o Loyola foi à minha casa me convidar [...] E aí foi quando eles fundaram um conglomerado de colégios religiosos que eu fui coordenar foi em função disso. Tinha que ser A PESSOA não era a matéria. No Loyola, eu, 3º ano era proeminente [...] assessoriei dois anos o Departamento de Ensino da Prefeitura na década de 1980 [...] assessorava todas as áreas. (Rejane)

O cargo de diretoria foi ocupado por uma das professoras, que foi a primeira mulher a ocupar tal cargo no Colégio Estadual Central e se viu diante de inúmeras funções a serem assumidas, o que ampliou seu conhecimento da administração escolar e trouxe oportunidade de trabalhar em verificações para reconhecimento de faculdades, pelo Conselho Estadual de Educação.

[...] Eu cheguei a Diretora do Colégio Estadual Central, antes o cargo era de Reitora, eu fui a primeira mulher a ocupar a direção do Colégio. [...] quando eu peguei a direção do Colégio, ele tinha sete mil alunos, funcionava de manhã, no horário de uma até três e meia da tarde, de quinze para as quatro até sete horas da noite, de sete e quinze da noite até dez meia, eram quatro turnos. O Colégio Estadual era uma casa imensa. No momento em que eu tenho esse aprendizado da administração escolar, eu acabo funcionando também como fiscal, inspetora, visitadora, para reconhecimento de faculdade no interior, pelo Conselho Estadual de Educação. Então é uma trajetória de vida. Eu assumi com a transição democrática, com o Tancredo Neves, agosto de 1983 e fui até 1988. (Solange)

5.3.7 A busca por aprimoramento profissional: Pós-graduação

O aprimoramento profissional ocorreu de diferentes maneiras e os professores fizeram comentários interessantes sobre esse aspecto.

Uma professora salientou a importância da leitura, do estudo e da atualização, consideradas por ela como fundamentais. A busca pelo aprimoramento profissional foi entendida, para outra entrevistada, como uma maneira de estudar, de obter interlocução, se manter atualizada diante das questões educacionais que estavam sendo discutidas.

Primeira coisa que eu acho fundamental para a docência: você saber o que você está fazendo. Você tem que estudar. Não adianta você entrar na sala de aula e pensar que vai enganar, tem que ler. Tem que estudar? Tem. Tem que ler? Tem. Tem que se atualizar? Tem. O tempo todo que eu estudei eu li MUITO porque os trabalhos eram baseados todos em leitura e continuei na minha prática lendo. Inclusive, uma coisa que eu não concebo NUNCA na escola Fundamental hoje, é o professor se contentar com o livro didático, ensinar somente o que está no livro didático, pensar de tal maneira: “Ah! Eu ganho pouco, não vou ler, não vou estudar nada.” Eu acho fundamental o compromisso com o seu trabalho, estudar, se atualizar isso é fundamental. (Beth)

[...] em 1975, 1974, eu resolvi que ia fazer o Mestrado [...] mas eu não fiz com intuito de completar o Mestrado, a minha volta para lá foi, inclusive disse isso na entrevista, para poder estudar e conviver com pessoas que estivessem pensando porque eu estava sofrendo bastante com a falta de interlocução porque o professor público ele tendia, já começou naquela época, porque já éramos aí fruto do Golpe e havia toda uma questão, a ser um funcionário público no sentido “vou garantir meu emprego”. [...] eu queria estudar. [...] acompanhando você está vendo onde estão às novas discussões e não estando dentro da faculdade é mais difícil acompanhar porque você não pode comprar todos os livros que saem, tem que preparar aula e corrigir trabalho. [...] (Rejane)

Outra professora salienta o pouco interesse da maioria dos docentes da época pela formação continuada e acentua a escassez dos cursos de Pós-graduação que, na época, segundo a mesma, eram restritos a uma minoria e vinculados a São Paulo.

[...] Eram muito poucos que faziam Pós-graduação, muito pouco, seja Pós-graduação *Stricto Sensu*, que era a minoria das minorias, o número de mestres, doutores, era ínfimo, e mesmo a Pós-graduação *Lato Sensu* era ínfima. Por exemplo, a PUC abriu em 1964 o PREPES, a Pós-Graduação *Lato Sensu*, então os professores se formavam, era um tempo em que o professor pensava: Concluiu a faculdade, dependurou o diploma, ali estava pronto. Não se preocupava com Formação Continuada, não havia oferta de Formação Continuada, de Pós-Graduação *Lato Sensu*, era muito mais restrito ainda o número de Mestrados e Doutorados, era coisa de São Paulo, de USP. (Maria)

Um dos professores relatou que a motivação para fazer Pós-graduação foi sentida a partir do trabalho com uma turma de alunos. Já para outra professora, o aprimoramento surgiu como necessidade, diante da defasagem de conteúdos na graduação.

[...] Eu tive duas turmas no SESI e no PROMOVE, eu tive uma turma em 1982 de Humanas, também, assim, fora de série. E foi ali que eu comecei a pensar que eu estava ficando defasado. Tinha dez anos já que eu estava formado e em um dado momento eu falei: “Gente! Essa turma, eu estou devendo para

ela. Eu acho que eu podia ter feito mais coisas, mas fazer o que?” Foi aí que eu resolvi fazer o PREPES. Foi uma turma, assim, tão boa, tão amiga. [...] Era uma turma fantástica. E essa turma me fez pensar que eu estava ficando realmente para trás, então, por causa disso, eu fui fazer o PREPES para ver se melhorava no que eu fazia em sala de aula. (Ricardo)

[...] Eu sou professora de História da República. Se eu nunca vi República como é que eu posso ser professora de História da República? Está lá no meu currículo. É estudando mesmo, fazendo a especialização, na época que a Católica ofereceu, o PREPES, e lendo, comprando uma bibliografia atual e lendo, discutindo com outros professores e me fortalecendo do ponto de vista profissional [...] (Solange)

5.4 Aspectos relativos à prática pedagógica: a incorporação e reformulação de saberes adquiridos na formação

5.4.1 A construção da prática pedagógica: estratégias, métodos e concepções

A construção da prática pedagógica de um dos professores se baseou no aprendizado com os colegas. Por não ter graduação na área de Educação, esforçou-se em aprender a didática e métodos utilizados pelos professores, apropriando-se também da comunicação como método para sua prática. Essa estratégia é uma das formas de desenvolvimento profissional dos professores, segundo Tardif (2002), compartilhar experiências com os colegas de profissão consiste em uma forma de aprendizagem do trabalho.

[...] eu aprendia com a aula do colega, mas não era tanto conteúdo não porque no meu caso eu não estava preocupado com o conteúdo de História porque eu estudava muito. Eu estava preocupado com a técnica dele de dar aula, o uso do microfone, as brincadeiras, as gozações dele, a pergunta que ele fazia para os alunos. Aí que eu fui aprendendo as maldades. E também para você dar aula no pré-vestibular, na época, hoje não, eles nem gostam disso mais, nesses cursos grandes, você tinha que ser um pouquinho Silvio Santos, um pouquinho animador. Então eu assistia até programa do Silvio Santos para poder aprender aquele jogo dele, Silvio, Chacrinha, naquele diálogo com a platéia. Tudo isso aí que me ajudou. Eu fui aprendendo a dar aula de História

na base da comunicação já que a base teórica e o conteúdo eu estudava muito, mesmo sem ter passado pela faculdade. (Elmo)

Alguns professores destacam as estratégias e métodos utilizados na construção de sua prática docente, com o objetivo de proporcionar conhecimento aos alunos e, ao mesmo tempo, envolver e fazer com que pensassem a História.

É através do exercício de sua docência que os professores mobilizam, modelam e adquirem saberes. Esses são os saberes práticos “o que significa dizer que sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social.” (Tardif, 2002, p.105)

[...] Para cada aula eu tinha uma piada específica sobre aquilo ali sem sair do assunto, o que é importante, porque se você está dando uma aula e fala com os alunos: “Ah! Vou dar uma paradinha e contar uma piada para vocês!” Aluno não gosta disso. Você tem que contar uma piada, mesmo que não seja de História, mas tenha relação com aquele momento que você está dando aula. Aí você prende a turma. Isso é que me segurou mais. (Elmo)

[...] eu procurava tornar a aula de História muito interessante. Às vezes eu trabalhava com a professora de Arte. Fizemos uma vez uma exposição de Arte: como os alunos imaginavam os fatos históricos; e tinha premiação, fizemos um vernisagem com os trabalhos feitos [...] Eu fiz Feira de História no colégio, os pais iam, convidavam as pessoas, a maior autoridade do colégio ia, tinha faixa para abrir a exposição que ia de História até Folclore, os alunos construía e os pais acabavam se envolvendo também. (Beth)

Minha prática implicava em preparar a aula em torno de algumas indagações sobre aquele período, [...] de trabalhar, a partir de mini textos com questões, ainda bem tradicionais, mas com questões ali em cima. Entrar com os capítulos do livro que pegavam dimensões de vida e tentar trabalhar os alunos para fazerem perguntas sobre aquilo um para o outro, criando o máximo de diálogo com o objeto, entre eles e comigo. Tendo, acho, menos medo de dar aula expositiva [...] parei de ter vergonha. (Rejane)

A prática também é construída, na visão de alguns professores, no cotidiano da sala de aula, no convívio com os colegas, através das leituras e do aprimoramento constante, por meio do conhecimento Histórico, da maturidade em relação ao seu conteúdo e enfrentando os desafios diários.

Apesar dos saberes da experiência se originarem na prática docente, eles não residem apenas nas certezas subjetivas individuais, uma vez que essas certezas são

“partilhadas e partilháveis” nas relações com os colegas de profissão. É através do confronto dos saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes se objetivam. Tardif (2002, p.52) afirma que “as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência, capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.”

[...] eu acho que o professor, qualquer professor, vai construindo sua prática, alterando, modificando, vendo coisas novas, na medida em que, ele lê. Não se contenta só com o que ele viu na graduação. Não pode se contentar só com isso. A graduação é um princípio, a pontinha do iceberg, você tem que fazer muita mais coisa ainda. E não comprar livro só de História, mas também ler literatura boa, brasileira, internacional, porque muitas vezes a literatura é um gancho FANTÁSTICO para você dar uma aula maravilhosa, fazer um trabalho conjunto com a professora de Português. [...] É fazer cursos. Ir aos Congressos de Educação, de História, [...] (Ricardo)

[...] A construção da minha prática foi na prática, marcadamente. Vendo o que dava para fazer, usando o que estava, realmente, ao alcance e quando houve a prática alterada por alguma novidade, buscava aprimoramento. [...] a maturidade da parte de conteúdo diária de conhecimento, eu acho, foi me fazendo enxergar mais e até a trabalhar algumas vezes obrigada com algumas coisas, mas tendo um outro olhar sobre aquilo e fazendo um pouco diferente. [...] (Rejane)

Construí a minha prática no fazer, em termos de trabalho. É buscando, conversando com os outros professores e construindo uma prática. [...] (Solange)

Eu fui construindo aos poucos [...] e através das orientadoras porque nós tínhamos os coordenadores do curso, que iam orientando, dando o programa. E se eu tinha alguma dificuldade eu perguntava, principalmente essa minha amiga, ela me auxiliou demais. Ela me emprestava os seus esquemas pra eu ver, até chegar em um ponto que eu já dominava. (Vânia)

Os professores partilham seus saberes com seus colegas em situações cotidianas como: elaboração de provas, discussão de projetos, etc.. Segundo Tardif (2002, p.53), mesmo não havendo qualquer obrigação ou responsabilidade profissional em partilhar seus saberes, os docentes, em sua maioria, revelam a necessidade de partilhar sua experiência.

São nas situações cotidianas que os saberes da experiência são objetivados: no relacionamento de professores jovens com professores experientes, no convívio diário

com os colegas, no treinamento e formação dos estagiários; a partir dessas situações os professores reconhecem seus próprios saberes experienciais, quando deve transmiti-los e objetivá-los para si e para seus colegas. Assim, o professor não é apenas um “agente da prática, mas também um formador”. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 230)

5.4.2 Fatos e pessoas que contribuíram e influenciaram a construção da prática pedagógica

Um dos atores da pesquisa ressalta a contribuição de um colega de docência que, mesmo sem saber, serviu de modelo para ser seguido e forneceu elementos didáticos para a construção da sua prática docente.

Esse fato ilustra a argumentação de Tardif (2002) ao afirmar que os saberes da experiência são objetivados no relacionamento de professores jovens com professores experientes.

[...] Fui aprendendo a dar aula com o colega. Quando eu dei aula no Promove eram salas de duzentos alunos com microfone e tinha um professor lá muito famoso de História chamado Ezequiel. [...] mas ele não me conhecia porque ele dava aula no pré-vestibular e eu dava aula no Colégio nessa época. Eu não perdia uma aula dele, arrumava um jeito do meu horário dar certo com o dele e eu assistia à aula dele. [...] o que eu lembro muito que aprendia com os professores, que eles me ensinaram, foi essa facilidade de comunicação, já que a parte de conteúdo eu tinha certa segurança porque só ia para sala de aula bem preparado. [...](Elmo)

Os alunos também são reconhecidos como pessoas que contribuíram para a construção da prática docente, devido ao acolhimento e à relação de amizade com o professor, proporcionando um clima saudável na sala de aula.

[...] para falar verdade, quem me ajudou a construir minha prática foram os alunos, se você analisar bem, foram eles. A boa acolhida que eles tiveram, a amizade que tínhamos com eles e, além disso, é lógico, também os colegas.

Nós brincávamos muito, era um ambiente muito alegre a sala de aula. [...] (Elmo)

Os professores da graduação também são citados, por suas contribuições para a construção da prática pedagógica, através das questões propostas por eles, do trabalho desenvolvido e como modelo de didática a ser aplicada ou não em sala de aula.

Eu apliquei na sala de aula o que eu aprendi quando estudei na FAFICH em 61, o meu professor disse: “Aos que querem estudar História, vou dar três conselhos: primeiro leia, segundo leia, terceiro leia.” Aí perguntamos: “Ler o que? Tudo. Livros acadêmicos, histórias em quadrinhos, receita de médico, bula de remédio, anúncios, classificados, propagandas porque em tudo existe a História de uma época, tem um sentido”. E eu acrescentei por minha conta: Observe o mundo que está acontecendo a sua volta e você nem sabe que está acontecendo História. Parece que História é outra coisa, do passado, você está fazendo História, você é ser histórico. [...] (Beth)

[...] uma referência para todos nós que estávamos começando na sala de aula era a Norma, pelos trabalhos que ela fez com a gente na área de Brasil que era a reprodução de documentos dentro dessa sensibilização de ver e não só falar sobre, questão de textos e etc. Havia uma interferência da Norma e depois, por amizade, da Déa. [...] (Rejane)

[...] meu professor no primeiro período era um mestre no uso do quadro naquele molde antigo, quadro bem feito, limpinho. Isso também aprendi com ele ali. E aprendendo com ele eu já colocava em prática na minha aula. Quer dizer, eu aprendia com ele de manhã, de noite estava colocando em prática aquele quadro bonitinho. [...] O que eu estava aprendendo eu estava testando ao mesmo tempo. [...] o quadro eu aprendi com o professor Elmo, com a Efigênia eu aprendi muito a questão de como você esquematizar os assuntos, ela tinha muita clareza nisso. [...] (Ricardo)

Para um dos professores, a interferência de um diretor foi fundamental na sua formação e na busca por mudanças na sua prática pedagógica, levando a entender o que é o ensino de História e como ele deve ser adaptado aos alunos.

[...] Eu tive uma coisa interessante na minha prática. Quando eu era aluno ainda eu fiz um concurso e passei para dar aula nas escolas do SESI. E fui dar aula lá no bairro São Paulo para 5ª e 8ª série, aí já era primeiro grau que chamava. E havia um diretor lá que também tem um papel importantíssimo na minha formação, na minha maneira de enxergar o que é o ensino da História, o que é a História para as pessoas que não vão fazer curso de História, que era o Cônego Terra. Um dia eu estava em um horário vago, ele me chamou na sala dele e começou a conversar comigo a respeito da escola, dos alunos, [...] E de repente ele me fez uma pergunta, se eu achava que aquilo que eu estava ensinando era o que os alunos precisavam. Eu fiquei olhando para ele e pensei: ou ele está doido ou eu não entendi a pergunta. O que ele está

querendo dizer? Eu estou dando História para eles. “Não entendi não, Cônego”. “Você acha que esses meninos aqui, filhos de industriários, provavelmente vão trabalhar na mãe indústria, precisam ficar sabendo esses detalhes de Faraós, Mesopotâmia, precisam não. Eles têm que entender o que está acontecendo em volta deles. Isto é que vai permitir a eles virarem cidadãos.” Isso ele me falou ainda em pleno regime militar, foi em 1972. E eu, um aluno de faculdade ainda, fiquei bobo, pensando naquilo mais de um mês. Então, aos trancos e barrancos, sem nenhuma orientação, porque na faculdade eu não encontrava isso, eu comecei a pensar o que eu podia mudar. [...] (Ricardo)

O Curso Normal de nível médio constituiu como uma base que auxiliou a prática de duas das professoras, assim como a boa experiência vivida no ensino ginasial por uma delas, que tornou as práticas exercidas por seus professores do Ginásio fortes exemplos a serem seguidos.

A influência da experiência escolar na construção da prática ressaltada nos relatos vem ao encontro das análises de Tardif (2002). Segundo o autor, os docentes permanecem durante muito tempo na escola, antes mesmo dela se tornar seu ambiente de trabalho. Esse período proporciona aos mesmos uma bagagem de conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre a prática docente. Segundo Tardif (2002, p.69), atualmente, sabe-se que essa socialização escolar se mantém forte e estável ao longo do tempo.

Os estudos de Tardif (2002) revelam que a formação inicial dos professores não consegue mudar ou mesmo abalar essa socialização, portanto, os docentes se formam sem modificar, de maneira substancial, as certezas que já possuíam em relação ao ensino. Quando começam a ensinar, são essas certezas e maneiras de fazer que são lembradas e usadas para solucionar os problemas profissionais, sendo essas tendências reforçadas pelo colegas de profissão. (TARDIF, 2002, p.69)

O Normal ajudou na minha prática, quer dizer, nós tínhamos uma preparação para dar aula para criança [...] Nós nos espelhamos muito nos professores, não é verdade? Então, como eu tive bons professores durante o Ginásio, o professor de História que era dentista e outros, nós nos espalhávamos neles, quase que reproduzíamos como professor aquilo que tinha visto e isso acontece muito até hoje. Nós temos princípios científicos, metodológicos, etc., mas o exemplo dos professores é muito forte. O exemplo arrasta. (Maria)

A formação no Normal me ajudou muito, principalmente, em uma escola padrão, como era o Instituto de Educação. Ajudou muito e ajuda até hoje. [...] (Beth)

A experiência na docência anterior e durante a graduação também foi importante para a construção da prática, complementando os conhecimentos da sala de aula com aqueles adquiridos na formação.

[...] Claro que se eu tivesse me formado antes no curso Superior para lecionar, eu acredito que meus alunos teriam se beneficiado mais, claro, teria tido um desempenho mais eficaz [...] teria sido bem melhor se eu tivesse tido a oportunidade de fazer o curso Superior antes. Mas, por outro lado, eu acho que a minha experiência de sala de aula foi muito boa na minha formação do curso Superior. As coisas se complementaram. Eu tinha uma visão prática da prática [...] o que era mais necessário. (Maria)

[...] em relação à minha turma, eu era mais ou menos privilegiado no sentido de já ter uma experiência de quatro anos, que a maioria ia começar a ter dali a pouco. Tive colegas que não agüentaram dar aula, pararam, largaram. [...] Nós não fizemos estágio igual tem hoje, naquela época não era obrigatório. Então, muita gente não agüentou, como eu tinha experiência de quatro anos isso me ajudou muito, acho que, inclusive, foi fundamental para que eu pudesse em 75 estar escrevendo um livro. (Ricardo)

A construção da prática também perpassa por um processo individual, onde o professor busca conhecimento e tenta encontrar alternativas para as dificuldades encontradas durante a carreira.

A construção da minha prática pedagógica foi muito minha, porque eu não tive na faculdade nenhuma preparação pedagógica, ninguém me ensinou como dar aula, como fazer um plano de curso. O plano de curso, por exemplo, eu fui fazer copiando dos colegas: “Como é que faz isso aí?” Eu pedia emprestado, lógico que aprendi logo, porque é uma coisa simples [...] Aí eu fui vendo os colegas fazendo, aprendendo e fazendo, aprendi com eles, no dia-a-dia. Então, de certa maneira, pode-se falar que eu sou meio autodidata. (Elmo)

A importância da experiência ressaltada pelos atores é discutida na teoria de Tardif (2002, p. 61), que afirma que os docentes vêem a experiência como uma fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Mas também atribuem importância a fatores cognitivos tais como: personalidade, diferentes talentos, etc.; e conhecimentos sociais partilhados entre eles e seus alunos, enquanto membros de um mesmo mundo social, assim como conhecimentos partilhados entre colegas em relação aos alunos e pais, atividades pedagógicas, programas de ensino, etc.

“Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente”. (TARDIF, 2002, p.61)

5.4.3 As contribuições do curso de Licenciatura para a construção da prática pedagógica

Algumas críticas são feitas à academia e ao seu distanciamento em relação à realidade escolar, havendo uma dificuldade do recém formado em adaptar o conhecimento aprendido à realidade da sua sala de aula.

O início da carreira é considerado por Tardif (2002) como possuindo uma fase crítica onde os docentes, diante das experiências práticas e certezas, avaliam sua formação universitária, recordando o início da sua profissão através da formação insuficiente para enfrentar os desafios cotidianos e considerando a prática e a experiência como fator de desenvolvimento profissional.

Diante dessa fase crítica inicial e do distanciamento dos conhecimentos acadêmicos, Tardif (2002) considera que há um reajuste das expectativas e percepções anteriores, sendo revisada a concepção de “professor ideal”. O “choque de realidade” gera um questionamento da visão idealista comum aos professores novatos, que é substituída por uma questão de sobrevivência.

[...] o conhecimento acadêmico, às vezes, está distanciado da escola, você sabe o conhecimento acadêmico, mas quando você vai para sala de aula de 5ª série, 6ª série, aqueles meninos de 10, 11 anos, dar aula com conteúdo de História, como você vai pegar esse conteúdo que aprendeu na Universidade, por mais Didática que você tenha aprendido, e passar por um filtro? O que vai te permitir dialogar com esse menino? O mais difícil é adaptar a linguagem acadêmica para a linguagem do aluno de 5ª e 6ª série [...] E foi na prática que eu fui aprendendo a trabalhar, a filtrar essa linguagem. (Beth)

[...] quando eu lecionei no Estadual à noite, meninos de onze anos a pessoas de cinquenta e tantos, de 5ª a 8ª, tendo que preparar aula, inexperiente, quatro séries, sem existir mimeógrafo e sem eles terem livro, eu lembrava da Ana Maria, professora de Prática, dia e noite, me achando um TRAPO, porque tudo

que eu tinha que fazer é o que ela disse que você não podia fazer: escrever no quadro, mandar aluno copiar, levar para casa caderninho para corrigir. Tive que descobrir isso na prática. [...] Então eu diria que, naquele momento, a chamada Prática de Ensino, e ter feito Prática de Ensino no Colégio Aplicação onde eu pude imprimir mapa, minha aula para eles foi Grécia com os mapas, lá tinha mapa para você por na frente, a aula toda com esquema mimeografado, levando imagens e tudo que a Ana Maria ensinou como se dá aula, não existia. Então, se dar aula era aquilo, o que eu estava fazendo? Não estava dando aula. Mas ao mesmo tempo eu sempre fui pé no chão e fui vendo que ela trabalhou com o ideal, não que o ideal dela tivesse errado, o que ela estava passando para nós eram as últimas coisas que existiam nos Estados Unidos, quer dizer, era o desconhecimento que a Academia tem do real. [...] (Rejane)

O conhecimento histórico tornou-se o elemento de crescimento pessoal e intelectual de uma das professoras, que atribui seu desenvolvimento docente à História.

[...] o que me ajudou MUITO mais a ser a professora que eu fui, acredito que ainda sou, foi o desenvolvimento via História. O meu desenvolvimento como pessoa, como cabeça, o lado intelectual da História, ela me fez pensar demais o mundo, as relações, desenvolver mesmo a percepção psicológica das coisas. [...] a História me ajudou mais a caminhar como professora do que a parte teórica, porque a Didática Geral, Dona Lair Lisboa era fora da realidade, e a parte prática foi ultra moderna, onde você não tinha nenhum daqueles instrumentos para trabalhar. [...] (Rejane)

Uma professora tece comentários sobre a formação universitária e a construção da sua prática pedagógica, ressaltando suas contribuições para enfrentar a sala de aula.

Para minha prática, a graduação contribui com uma grande seriedade de estudo e de lugar onde procurar o que estudar. Eu acho isso uma diferença com as colegas novas [...] na nossa época, nossos professores antigos, a primeira coisa que eles tinham sobre todo tema eram bibliografias quase que completas, no sentido de: o que existia publicado sobre aquele tema ali. Claro que a gente não ia ver tudo, eles escolhiam o que íamos trabalhar. Mas depois de formada, eu sempre pude me virar sozinha, eu ia aos papéis, mesmo quando não estava encontrando com ninguém, não tinha assinatura de jornal, não sabia o que estava sendo publicado, não estava com dinheiro para ir a Congresso, eu tinha onde buscar quando estava trabalhando com o tema. E contribuiu também do ponto de vista do conteúdo. [...]a gente aprendia a andar na busca do saber. [...] O hábito do estudo e da busca, de realmente ir atrás e não ganhar uma apostila, ganhar um xerox. Então no campo da História eu acho que me mantive sempre atualizada por aí. (Rejane)

O conhecimento adquirido na graduação, com as teorias, auxiliou a prática de uma das professoras, mas, segundo ela, o docente deve ter bom senso e amor para atuar diante das situações inesperadas da sala de aula.

[...] Educar, no geral, são dois pilares, sempre falo isso, aliás, tudo na vida são dois pilares: Bom senso e amor. Você precisa do conhecimento histórico, metodológico, pedagógico e psicológico. Eu me lembro que a primeira vez que fui dar aula, estudei no Instituto de Educação que é uma escola padrão, [...] eu entrei na sala de aula e aconteceu um fato, que nem lembro mais, e eu me questioneei: “O que a professora falou sobre isso? O que eu tenho que fazer em relação a isso?” Eu fui tentando recorrer à memória buscando como que eu deveria atuar. E aí atuei com bom senso. Eu acho que nós aprendemos no fazer, por mais teoria que você tenha, eu parei para pensar: “O que eu tenho que fazer agora?” E a idéia não venho na cabeça, eu tinha que resolver aquilo, então fui na empiria que, com certeza, funcionou porque tinha uma base teórica. [...] Agora, evidentemente que a teoria te ajuda, te dá suporte para entrar em uma sala de aula, para lidar com os alunos, com seus colegas, que também é um elemento complicador. [...] (Beth)

Os depoimentos dos atores ressaltam a necessidade dos conhecimentos da formação para a construção da prática, mas também uma adaptação desses conhecimentos à realidade da sala de aula. Esse fato ilustra a afirmação de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) de que os professores não rejeitam totalmente os outros saberes (disciplinares, curriculares, da formação), contrariamente, eles são incorporados à prática, mas de forma a retraduzi-los em categorias de seu próprio discurso. A prática cotidiana, além de fornecer certezas advindas da experiência, também permite avaliar os outros saberes de modo a transformá-lo em função das condições da experiência.

“Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.” (Tardif, 2002, p.53).

Portanto, a experiência permitiria ao docente filtrar e selecionar os outros saberes, rever seus saberes, julgar e avaliá-los e, “portanto, objetivar um saber formado por todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.” (Tardif, 2002, p.53)

5.4.4 Dificuldades e estratégias de superação

Alguns professores descrevem as dificuldades diante de sua prática pedagógica e as estratégias utilizadas para sua superação.

As dificuldades encontradas têm diversas origens, desde a falta de formação específica em História, até o fato de lecionar História durante um período ditatorial e em um colégio militar. Os professores encontraram formas de contornarem as possíveis dificuldades que o contexto impunha, enfrentando os desafios da sala de aula e buscando construir sua prática docente.

Na prática cotidiana, surgem situações concretas que exigem improvisação e habilidade do professor e também capacidade para enfrentar situações transitórias e diferentes. Lidar com esses condicionantes e situações, então, seria formador e possibilitaria ao docente enfrentar, o que Tardif (2002, p.49) chama de “condicionantes e imponderáveis da profissão”. Através de “um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 228), podendo se transformar em uma forma de ensinar, uma personalidade profissional, etc.

[...] alguém poderia me perguntar: Como é que você, não sendo formado em História, conseguiu dar aula de História? Enfrentar os concorrentes? O meu segredo: eu preparava aula em excesso, aproveitando a boa base que eu tinha de Português, Filosofia e Teologia. Eu me lembro que, na década de 70, vamos dizer que eu fosse dar aula, por exemplo, de Primeira Guerra Mundial, sabe o que eu fazia? Eu comprava diversos livros e abria SETE livros em uma mesa bem grande, sete livros didáticos, qualquer um, sobre a Primeira Guerra Mundial e ali eu ficava horas e horas fazendo resumo. Aí eu buscava: causa da Primeira Guerra Mundial, um pouquinho de um, um pouquinho de outro, com isso eu conseguia formar um esquema de aula que eu quase que decorei aquilo. [...] (Elmo)

[...] Bom, todo mundo me pergunta: Como você trabalhou no Colégio Tiradentes? Eu criei uma alternativa, eu acho. Se você faz uma operação barulho: “Eu vou atacar o Governo, eu vou fazer isso...”, seu espaço é cerceado. [...] eu optei por uma coisa que chamava operação cupim. Eu inventei isso. O que é a operação cupim? Trabalhar silenciosamente, quando você vê não tem mais como consertar. E na minha época tinha Moral e Cívica no Colégio eu trabalhava com 5ª e 6ª série, não gostava de trabalhar em outras séries [...] (Beth)

[...] no princípio da carreira eu tive muita dificuldade, mas depois, com o passar do tempo, tinha vez que eu não precisa nem, praticamente, de ver o plano. Eu escrevia, eu estudei muito. Nós fazíamos os trabalhos, os planos de aula, os esquemas, elaborava os textos [...] Outra dificuldade eram os livros didáticos que sempre mudava, o orientador mudava. (Vânia)

[...] nós passamos dificuldades, o aluno, às vezes, tem o universo tão pequeno e nós também somos limitados. Tem horas que você fala: “Como eu vou dar conta disso?” Tem horas que você não dá conta e chega a ponto de falar: “Eu não tenho mais resposta para isso.” Existem coisas terríveis, você vai para sala de aula com problemas do aluno que estão lá e são de fora e entram ali sem pedir licença, levando você a falar: “Eu não dou conta.” [...] Você não é preparado para lidar com aquilo. Existem coisas que te limitam muito. “Meu limite é esse, eu não dou conta.” Tem horas que você volta para casa cabisbaixo. [...] Quando você falha. (Beth)

O reduzido número de aulas de História é lembrado como uma dificuldade que atingiu os professores da área, naquela época, arrastando-se para o contexto atual, que, segundo o ator, apresenta um problema ainda maior, com a aprovação em série dos alunos.

Desde daquela época, havia essa dificuldade de duas aulas semanais e hoje é cada vez pior, porque agora você tem que dar uma matéria que não pode ser cobrada, porque o aluno tem que passar de qualquer jeito, então o aluno não tem o menor interesse naquilo. E você tem aquelas duas aulas para poder ficar se enganando. É aquela famosa frase, quer dizer, eu estou fingindo que estou te ensinando e você finge que está aprendendo no final eu te passo e fica por isso mesmo. O ensino brasileiro hoje virou uma mentira, uma farsa. [...] (Ricardo)

5.4.5. Altos e baixos da prática pedagógica

Os pontos altos da prática pedagógica dos professores referem-se ao respeito dos alunos em relação ao professor e às mudanças da prática que, associada ao estudo e à busca de aprimoramento profissional, proporcionaram novas percepções e aulas mais atraentes.

Na prática pedagógica, o ponto alto, que eu acho mais importante que aconteceu comigo, é o fato de você dar aula em turmas grandes, onde você tinha alunos que bastava ligar o microfone, hoje deve ter mudado, a sala toda

calava a boca. A turma estava conversando, você ligava o microfone, dava um aviso e você via cem, cento e cinquenta alunos te ouvindo. Aquilo ali pede um professor meio show, na época. Então, aquilo foi um ponto alto, você se sentia importante ao ver cem, cento e cinquenta alunos ali te ouvindo. [...] (Elmo)

[...] A prática me ajudou, por trabalhar em um primeiro lugar que não tinha recurso, em aprimorar a minha fala, mas depois quando eu chegava em escolas que tinham algum recurso isso para mim era uma coisa errada e eu deixei de achar errada. [...] Então eu acho que a minha prática foi por aí que quanto mais estudei, acredito que minhas aulas ficaram de nível mais elevado, não elevado de excluir o outro, um elevado de trazer relações e percepções que são atraentes, diferentes da informação simplesmente. (Rejane)

Altos na carreira foi o acesso ao Curso Superior, porque eu comecei a lecionar sem a formação, então o acesso ao curso de formação e a cursos, e chegando em Belo Horizonte o horizonte se abriu mesmo. Então logo fui fazer o PREPES e depois cursos e mais cursos que a gente chamava de extensão, participação em Congressos, isso foi ponto alto da minha profissão. [...] Por um lado, há um fato positivo que é o acesso de todos à educação que hoje é possível. A Educação Fundamental. Esse é um ponto positivo, [...] (Maria)

Os pontos fracos se relacionam à desvalorização do professor, à redução do salário e à decadência da escola pública e do magistério, no contexto da época.

E os pontos baixos que nós achávamos na escola da época têm muita relação, às vezes, com a questão econômica, porque havia muita redução de turma, o seu salário de um semestre para o outro abaixava muito. E outro ponto baixo também, [...] lecionávamos para cem alunos, se cinco por cento só não gostasse de você, estava tudo perdido, porque esses cinco alunos são aqueles que vão à diretoria reclamar de você. Então, sofriamos muito com esse problema de dar aula com turmas de alunos tão diferenciados do outro e o aluno que podia não gostar de você [...] Eram os pontos baixos que você tinha. E depois, já fugindo da sua época, da década de 90 para cá, aí os pontos baixos passaram a ser, eu fiquei já meio desanimado de dar aula para jovens, é a questão da disciplina. [...] (Elmo)

[...] O ponto baixo lamentável é a decadência da escola pública e a desvalorização do magistério no ensino público, a educação voltou a ser privilégio, hoje tem escola para todos, mas uma escola de primeira para elite, de primeira não, uma escola mais eficiente para elite que é a escola paga onde há uma relação de consumidor e empresa. A decadência da escola pública, eu acho, é a coisa mais lastimável que houve no país. [...] mas a decadência da qualidade da educação, a desvalorização do professor, tudo isso é muito ruim. (Maria)

5.5 Percepções sobre o ensino da História no Regime Militar e suas interferências na formação e na prática pedagógica dos professores

5.5.1 O ensino de História no período militar

O ensino de História no período militar, sua função, a desvalorização diante das demais áreas de conhecimento e a prática pedagógica adotada nesse contexto é ressaltada por alguns professores.

O controle exercido sobre a disciplina de História está interligado, segundo Nadai (1993), à ideologia imposta pelo Golpe de 1964 colocando o ensino a serviço do Regime que pretendia formar cidadãos obedientes. Assim, o ensino de História passou por um “esvaziamento” do seu sentido crítico e contestador e tornou-se um meio pelo qual se veiculava a formação do espírito cívico e proclamava os feitos dos heróis nacionais. (NADAI, 1993)

[...] A aula de História era muito boa e a gente tinha que preparar é hora cívica. Toda segunda-feira tinha que cantar o Hino Nacional, hastear a Bandeira. Regime, Ditadura Militar dentro da Polícia Militar e eu com minha operação cupim: Eu falei: Eu tenho que ensinar os meninos a pensarem. Não adianta, eu não vou trombar com a Ditadura que aí ela tromba comigo também. Aí trabalhei a partir dessa idéia de abrir o horizonte dos alunos, eu acho, esse é o papel do professor. (Beth)

[...] nesse período da Ditadura, eu acho, que a História era considerada uma matéria menos importante, às vezes. Eu me lembro que alguns colégios que nós lecionávamos, cursinho, os professores da área exata: Biologia, Química, Física, Biológica; parece que tinham mais prestígio que nós. [...] Muita gente falava: “Ah! Sua matéria é coisa do Governo.” Então aqueles professores também que discordavam do Governo achavam, por outro lado, que você estava ali, de certa maneira, incentivando essas coisas dando aula de História, Moral e Cívica e OSPB. Eu não digo que tenha havido alguma discriminação contra a nossa pessoa, mas você notava que História não era considerada uma matéria muito importante não. [...] Como a História está muito ligada a esse momento histórico da época também, notávamos que era considerada uma matéria, de menor importância. Não tinha o prestígio que as outras tinham não. [...] porque era uma época que você não podia criticar, não podia falar. (Elmo)

Naquela época a História não tinha o objetivo de formar cidadãos [...] O objetivo daquela época era formar trabalhadores, era o ensino profissionalizante que interessava. (Ricardo)

[...] A História era de acordo com o programa que a gente tinha que seguir e o que continha nos livros didáticos. [...], tinha que seguir aquele programa. [...] (Vânia)

Com a redemocratização consolidada nos anos 1980, houve uma abertura que proporcionou mudanças no ensino em geral e os professores relatam diferentes aspectos dessas modificações no ensino de História.

Nadai (1993) confirma esse surgimento de novas propostas para o ensino com o fim da Ditadura Militar, no final dos anos setenta e início dos anos 80. Havendo, segundo a autora, uma emergência de novas propostas curriculares em todo o país, buscando a readequação dos currículos, programas e métodos, além de um novo direcionamento para o Ensino Fundamental.

[...] A cobrança, nos anos 1980, não era mais nesses aspectos de prova factual, era uma prova mais interpretativa. (Elmo)

[...] Nos anos 1980 foram feitas experiências, houve erros e acertos. Mas os currículos de História demoraram ainda a se construir, ainda estão se construindo. Então houve experiências, algumas muito positivas outras nem tanto, houve a criação de programas especiais de ensino de História [...] Até que vem a LDB em 1996 e depois vem os PCNS, mas naquele momento tem a publicação de muito livro didático novo, com novas abordagens, tem reflexos aqui no Brasil, na academia, da Nova História, da História Cultural, das novas abordagens, isso reflete também na formação do professor e na escola Fundamental. Abertura é a grande palavra. [...] então naquele momento, em 1980, houve fermentação, inovação e permanência. História é assim, é processo, tem ruptura, tem permanência. (Maria)

Ainda, complementa Nadai (1993), que as propostas eram variadas, complexas e diferenciadas em relação ao conteúdo, ao método e às estratégias de ensino. Surgindo propostas inovadoras e progressistas e algumas que mantinha um caráter conservador, mas que objetivavam superar o modelo existente da escola fundamental.

5.5.2 O Ensino de OSPB e EMC: objetivos, práticas e estratégias

Os currículos de Educação Moral e Cívica e Organização Política Brasileira são descritos por um dos professores, que ressaltou as características prescritivas e ideológicas das disciplinas.

[...] a Moral e Cívica você pegava muito a parte ligada à formação de caráter, era o ponto inicial básico. A questão de formação de caráter, de religião, respeito a pátria, respeito a família. Os valores fundamentais que você teria que focalizar muito: Escola, Igreja, Família, Caráter. E a segunda parte que você pegava seria a parte de Cívica, você tinha que trabalhar muito com o aluno, principalmente, as datas patrióticas do ano. [...] Então, a parte da Moral e Cívica, a segunda parte, você acabava até misturando um pouquinho com História, trabalhava com o aluno muito sobre as datas cívicas e, além disso, naquela época, você era quase que obrigado a trabalhar muito com o Hino, o estudo do Hino Nacional. [...] Em OSPB você pegava também, praticamente, duas partes: a primeira parte você analisava muito o Estudo da Sociedade, voltava a História de novo. Sociedade Colonial, Império, República. O estudo das classes sociais no Brasil: classe média, pobre. [...] E a segunda parte era o estudo da Constituição do Brasil [...] Você pegava os pontos básicos da Constituição do Brasil e ia trabalhando com isso aí. Então, no fundo, era aquela ideologia do Governo de você ter uma boa preparação moral, bons princípios de caráter, você comemorar as datas cívicas do país, conhecer os heróis nacionais, trabalhava muito essa figura de herói nacional. [...] (Elmo)

Duas professoras ressaltam seu desinteresse e dos demais professores de História, em lecionar Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, se submetendo a essas aulas apenas por questões de complementação de carga horária e, conseqüentemente, salário.

Os professores de História, Geografia ou áreas afins, no momento de transição entre a LDB de 1961 e a Lei 5.692/71, e diante da falta de professores habilitados em Estudos Sociais, podiam lecionar a matéria, se estivessem reunidos em equipes, de preferência a partir da 6ª série, tendo que dar ênfase a um só planejamento, resultado da integração de conteúdos, e acompanhado por uma única avaliação de aproveitamento e um coordenador selecionado dentre os membros do grupo. (Parecer 1.471/72, p. 151)

Assim, eu tinha desinteresse por elas, eu trabalhei para complementar a carga horária, mas eu nunca soube de outra pessoa que tivesse preferência por

trabalhar nelas, a não ser aquele professor que como ele chega ao colégio sem concurso é indicado pelo diretor só para dar essas disciplinas, eram pessoas da confiança do diretor, então esses escolhidos, às vezes tinham uma formação mais adequada para essas disciplinas. O professor de História se incomodava muito. (Maria)

Para uma professora como eu era terrível lecionar OSPB e EMC. [...] Para mim foi sobrevivência, no primeiro momento, porque o que aconteceu foi a diminuição da aula de História e eu que era o primeiro lugar do concurso, então dos novos eu tinha aula, todas depois de mim, várias ficavam sem aula, e quando teve o Golpe não teve aula nem para os antigos concursados. Porque nós tínhamos três aulas de História em todas as séries aí saiu de séries e passou para duas, teve série que ficou uma e entrou Moral e Cívica, OSPB. [...] (Rejane)

A prática pedagógica exercida pelos professores entrevistados, diante a implantação da OSPB e EMC, revela um redirecionamento de seu currículo para a História e o desenvolvimento de um trabalho mais crítico e menos ideológico, realizado de forma sutil e estratégica.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os docentes não se constituem apenas como transmissores de conhecimentos instituídos, sua prática pedagógica comporta diferentes saberes, com os quais mantém diferentes relações. O docente possui uma relação de exterioridade com alguns saberes considerados alheios à sua prática, como os da formação e curriculares, portanto produz saberes que pode dominar e compreender, desenvolvendo os saberes práticos que guiam sua ação pedagógica. É através de julgamentos baseados em diferentes juízos que o docente age, movido por intenções e razões das quais tem consciência e pode se justificar quando sua prática for questionada.

Era uma questão de você dimensionar as coisas como professor, o que eu fazia, tinha quatro aulas na mesma turma, aula de OSPB, Educação Moral e Cívica, eu cumpria o que tinha que cumprir, tinha uma lei. Agora estudei folclore com os meninos, como é que organizava o governo no Brasil, como ele se organizou até chegar naquele ponto, você entendeu? [...] vamos de novo a operação cupim. Dava a matéria? Dava. Estudava OSPB? Estudava. Estudava o Hino Nacional? Estudava. Cantava o Hino Nacional com os meninos? Cantava. Os símbolos nacionais? Estudávamos. Mas como era dentro da sala de aula eu trabalhava, eu tinha, como é que eu diria, flexibilidade para trabalhar. (Beth)

A aula de OSPB sempre enveredou para a História, porque, não que o currículo do Governo te obrigasse a fazer elogios, o que ele tentava criar era esta idéia de pátria meio fascista, o hino, a bandeira, o cidadão, com uma coisa

mais formal, que se você olhar para o lado não tinha que, obrigatoriamente, cair no Fascismo. Porque sua identificação com o símbolo de uma nacionalidade se você começa a trabalhar como é que ela se fez símbolo? O que é a construção de uma nação? O que é um Estado? O que é Nação? O que é território? Você está fazendo um trabalho de conceitos sem problema nenhum. [...] (Rejane)

[...] No colégio Santo Antônio, por exemplo, eu dei OSPB e História. E com turmas maravilhosas que eu peguei na década de 1980, já estávamos caminhando para o processo de democratização. Eu trabalhava muito com música e com charges. Nós pegávamos as charges que saíam no Estado de Minas e na Folha de São Paulo e discutíamos a partir daí. Para discutir tem que ler jornal, então dividia em temáticas: um grupo ficava com a economia, outro com a política, outro ficava com a questão cultural, outro ficava com a questão social. E eles tinham que fazer, construir, a partir desse objeto, o texto deles. Eu, eles construíram, mas eu não conseguia que eles ficassem quietos, eles sentavam na carteira e cada grupo queria discutir mais do que o outro [...] E eu começava com o menino, no Santo Antônio, 8ª. Depois pegava o 1º científico com aulas de História, uma parte era para mim, e depois o segundo era OSPB. Então eu construí, a partir da História, o caminho para o OSPB. Então eles estavam muito atualizados. [...] (Solange)

As características ideológicas e acríicas da OSPB e EMC são pontuadas, salientando a funcionalidade que as mesmas possuíam, para o Regime, na formação do cidadão e na eliminação do “perigo” exercido pela História e o cuidado na escolha de quem lecionaria essas disciplinas.

[...] A OSPB e EMC eram prescritivas. Aquelas normas de comportamento, de civilidade. O livro didático era aprovado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo. E a gente discutia. Muita comemoração de data cívica. “Esse é o Brasil que vai para frente”. Muito nacionalismo e muita, se você falar que era uma formação política, era, mas uma formação política acríica, formação de princípios e valores, direitos e deveres, conhecer a Declaração Universal dos Direitos do Homem, Constituição, esse tipo de coisa. Era acríica mesmo. (Maria)

[...] eu acho que, na ótica deles, eles tomaram a medida adequada na implantação das disciplinas, por que o que seria para eles Organização Social e Política e Educação Moral e Cívica? Moral e Cívica é a visão militar inteiramente religiosa. E a OSPB era o que? É uma visão que você tem de um campo de conhecimento estático que advém da linha americana. Por exemplo, Sociologia, da linha de Stanford e política que é a base que o DCP se criou. A política enquanto estrutura e não política enquanto pólis, enquanto relação, construção. Então ela não teria perigo por que o que você faz em uma OSPB? Quando a pessoa dá aula de OSPB mesmo. Ela dá: O que é um Estado? O que é um território? O que é isso? O que é aquilo? Que Constituições tivemos? Qual é a população? Que Tratados tivemos de limites? Então realmente é isso, se História tinha um pouquinho de perigo, essas disciplinas não tem nenhum, em princípio. (Rejane)

[...] Porque tem um aspecto também, na fase inicial, quem dava OSPB e Moral e Cívica era indicado pelo grupo militar. Então tinha a Comissão de Moral e Civismo, para você dar aula disso, na fase inicial, você tinha que ter atestado de bons antecedentes que o DOPS fornecia. Eu tive. (Solange)

Diferente de seus colegas, uma professora tem uma visão positiva das disciplinas de OSPB e EMC. Ela comenta sua prática, que tinha o lúdico como didática, e o interesse dos alunos em relação aos temas estudados e ainda, acredita que, sua implantação, no contexto atual, proporcionaria maior envolvimento dos jovens com seu país.

[...] eu tenho a impressão, que se tivesse uma Moral e Cívica, uma OSPB, atualmente, eu acho que esses meninos tomariam mais amor à pátria. [...] Mas adiantou muito, era muito bom porque, por exemplo, no mês de folclore, que é agosto, nós estudávamos folclore, levava música, canto. Vamos estudar o Tiradentes! Então tinha hora cívica, eu acho que faz falta. [...] Os alunos gostavam de OSPB e EMC, porque nós fazíamos uma maneira muito lúdica. Não era só decorar. [...] (Vânia)

5.5.3 O ensino de História em diferentes momentos da carreira

Duas professoras descrevem suas visões sobre o ensino de História e a função do mesmo na educação em geral.

[...] Eu acho que a História é uma prática educativa, muito mais que uma Ciência, muito mais que uma disciplina simplesmente, ela educa as pessoas. Eu sempre acho que a gente tem que ver o mundo, tem que olhar o mundo. [...] Eu acho a História uma coisa muito bonita, muito educativa, é uma prática educativa que abre horizontes para as pessoas. Mais importante do que você falar dos grandes heróis é você falar como que nós fazemos História, que nós temos um passado que nos identifica. Acho bacana isso. (Beth)

[...] A minha visão de História é esta. Ela não é só passado, o passado tem que me dar sustentação para eu entender o que está acontecendo hoje, se eu não levar esse jovem ao conhecimento dessa realidade nós não vamos construir coisa nenhuma. [...] (Solange)

A forma como a História era trabalhada durante um momento específico da trajetória pessoal de duas professoras é ressaltada através do envolvimento causado pelo enfoque narrativo e por uma completa mudança da prática pedagógica.

Esses relatos se relacionam ao saber profissional que, segundo Tardif (2002), possui um aspecto crítico, que leva a um questionamento dos instrumentos de trabalho, programas e regras. Tardif (2002) afirma que esse aspecto crítico desempenha importante papel na busca da autonomia profissional.

Eu lecionava a História narrativa. Aquela narrativa interessante, sem muita crítica, sem muita preocupação da relação passado-presente, a História pela História. [...] Naquele tempo eu achava delicioso e meus alunos também achavam. [...] Eles gostavam de História e eles gostavam da escola, isso é muito interessante. [...] (Maria)

[...] um dia eu olhei bem, pensei muito e falei: “Rejane, isso não está certo não [...] Se você acha que História é para a vida [...] esse horror que a História está se tornando, ela não vai servir para nada, como não serviu a Matemática para você. Se você não conquistar por ela, pelo sentido que você conseguir dar à mesma, pela aula que você vai dar, ela vai, simplesmente, dar bomba.” Aí eu mudei inteiramente. O tipo de texto que eu passei a trabalhar, as questões, a correção, fazendo com os alunos o diálogo, fui largando a técnica e entrando em uma construção, sem pensar em construção de conhecimento, e de afetividade. [...] a paixão com que eu tenho com a História fica difícil eles não terem. (Rejane)

Para uma das professoras a mudança de concepção de História proporcionou modificações no seu conhecimento e na sua prática pedagógica, reconhecendo a transitoriedade das teorias e a inexistência de um enfoque da História como sendo o único.

[...] a concepção de História foi fazendo mudar minha prática, mudou pelo conhecimento em História, pela teoria de História e também porque eu fui buscar aprimorar. [...] Quanto mais tempo você tem de profissão, se você é estudiosa e se, realmente, tem compromisso com a área que você estuda, vai estar mudando seu conhecimento o tempo todo, mas não é da água para o vinho, porque você fica aberta a perceber o quanto você não sabe, não só você, mas os maiores estudiosos, ainda mais hoje que são muito especialistas [...] até uma afirmativa que você fez há um tempo atrás você pode deixar de fazer porque depende de um novo documento, de um novo enfoque, mas a sua prática toda vai mudando à medida que você vai vivendo e interagindo e nunca com preconceito com o novo e nunca com a idéia do “eu já sei”. [...] (Rejane)

Algumas professoras enfatizaram a importância de se trazer a História para o mundo do aluno, oferecendo-lhes um conteúdo consistente e atual. Uma dessas professoras demonstra preocupação com o ensino centrado no passado, sem qualquer ligação com o presente.

[...] Eu defendo muito conteúdo, no sentido de conhecimento. Acho que a libertação das pessoas está por desenvolver as potencialidades que ela tem e à escola cabe desenvolver essas potencialidades na área do conhecimento. [...] Você pega um livro de História, [...] são todos assim: “O que o menino acha?”. Quando eu dou aula para professor, eu falo com eles assim: “Não acha nada”. ACHAR é mera opinião. Ninguém dentro de escola pode perguntar para um aluno o que ele acha disso. Ele vai falar qual é a posição dele frente aquilo, porque para eu ter posição eu vou dizer porque penso isso e é onde vou mostrar. “Eu acho”, eu posso achar tudo, até moeda no chão. Não, não, não. [...] (Rejane)

[...] além de ensinar História, eu achei que tinha que fazer gostar de História, trazer a História para o universo do aluno [...] eu percebo que para você mostrar para o aluno que ele é ser histórico, não é pelo Álvares Cabral, Tiradentes, Dom João VI que se faz isso, não são eles que fazem História, somos todos nós que fazemos História. Eu, o mundo que eu vivo, que História que eu faço? Que parte que eu tenho nisso? A pessoa não se entende como ser histórico. A História Dom Pedro I que faz? Foi Carlota Joaquina que fez? Luiz XIV que fez História? E eu? Não sou nada? Estou aqui como que? Como gado? Levado para cá e para lá, eu não tenho uma trajetória? Eu não tenho a minha História? Qual grupo que eu faço parte? Em qual cidade que eu nasci? Ela tem uma história eu estou dentro dessa história. Eu acho que a pessoa se entender como ser histórico é um grande GANHO da História. (Beth)

Eu ficava muito preocupada e continuo preocupada com o ensino da História nessa perspectiva tão centrada, tão compartimentada. Se o professor de História não se abrir para o mundo ele não terá condições de colocar em prática os temas transversais. Tema transversal não pode ser algo construído pela cabeça do professor, ele tem que estar centrado na realidade que você está vivendo. [...] Eu quero crer o seguinte: que o professor de História, querendo ou não, ele tem que ter visão do mundo. [...] Ele tem que ter uma visão social, uma visão política, uma visão econômica, uma visão cultural, uma visão ambiental [...] Eu tenho que fazer uma circularidade. O que está presente? Porque senão, amanhã já é passado, depois de amanhã o que a imprensa colocou já é fonte, já está lá, já está arquivado. O fato de estar presente não me inviabiliza o direito de fazer uma relação em termos de passado e tentar entender. (Solange)

5.5.4 Interferências do Regime Militar na formação de professores de História: a reforma, os Estudos Sociais, as Licenciaturas Curtas

O Conselho Federal de Educação estabeleceu, em 1964, as Licenciaturas Curtas, com o objetivo de formar professores polivalentes para lecionar em disciplinas do 1º grau, onde, segundo o Governo, havia uma maior demanda por escolarização e uma defasagem de professores.

Uma das professoras descreve como a graduação em Estudos Sociais era vista na época pelos docentes da área de História e Geografia, que viam suas áreas de conhecimento serem fundidas em um só curso.

[...] Os Estudos Sociais eram vistos exatamente como [...] uma cópia do sistema americano, trazido dos Estados Unidos para cá. Ah! Um horror! Ruim, limitado. [...] Quando eu entrei não era Estudos Sociais, mas logo depois se transformou em Estudos Sociais. E foi até a década de 1980. (Beth)

A narrativa da professora Beth coincide com a posição de Fonseca (1993), segundo a qual, as Licenciaturas Curtas descaracterizavam as Ciências Humanas e seguiam uma orientação norte-americana de formação de professores, que priorizam uma formação ampla e voltada para métodos e técnicas de ensino, com pouca ênfase no conteúdo específico em que o aluno pretendia formar. A especialização dar-se-ia nos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado.

Os atores analisam as interferências geradas pelo Golpe Militar e o estabelecimento de uma nova política educacional, no âmbito da formação tanto de alunos quanto de professores. Entre as medidas decretadas pelo Regime, foram destacadas a implantação da Licenciatura Curta em Estudos Sociais, a Reforma Universitária e a Reforma do Ensino Fundamental e Médio.

[...] Agora acho que o que o Golpe fez de HORRÍVEL para Educação foi a 5.692/1971 e a outra, a Reforma do Ensino Médio, a 5.540, que é a Reforma do Ensino Superior, que pôs o vestibular de cruzinha, criou os ESTUDOS SOCIAIS, a Licenciatura Curta, tá? E fez a escola perder todo o seu lado humanista, porque até o meu momento de aluna [...] Você tinha a carga humanista, por isso quando fala hoje, os jovens, e eles ficam falando que, por mais alienado que a gente era, se não éramos politicamente perceptivos das

coisas, éramos humanisticamente ligados ao mundo, e hoje você não tem. [...] (Rejane)

As Curtas destruíram o pouco que existia do ensino de História e Geografia. Houve desvalorização, mas não só dessas áreas porque a Curta foi para todas as matérias. Só que acontece que História e Geografia são mais fáceis, as pessoas acham, então quem não gosta de estudar e quer ter Curso Superior e dar aula ia para eles. [...] Então eu acho que precisava alguma coisa meio emergencial, mas foi muito mau feito porque depois eles criaram a Plena, o que aconteceu? Você dava dois anos você saía formado em Moral e Cívica, OSPB, História e Geografia, então você sabia nada de nada das quatro. [...] Aí, quando veio uma Reforma que neste ponto o Golpe para a Universidade deu uma guinada, que foi quando se conquistou as quarenta horas, dedicação exclusiva e carreira [...] (Rejane)

[...] foi nessa época que começou a ter a multiplicação de escolas públicas e aí aconteceu aquilo que eu acho o GRANDE problema que até hoje não foi resolvido, tá? E o público dessas novas escolas era o público da periferia, não estou colocando nada preconceituoso, tá? Estou colocando a realidade. Os professores que davam aula no Colégio Estadual Central eram professores da Faculdade de Filosofia da UFMG. Aí começou a ter aquela necessidade de formar professor, como se fosse uma linha de montagem, daí a preparação, inclusive, do Professor Polivalente que é uma aberração completa, entendeu? Então o professor ia formar nesse Curso Polivalente para dar aula de Geografia, História, Moral e Cívica, OSPB. O outro ia para dar aula de História, de Matemática, de Ciências. O outro Português e Inglês, não é? Quer dizer, desqualifica o professor, forma como se fosse uma linha de montagem para atender a um público que NENHUM PROFESSOR SABIA COMO LIDAR COM ELE. [...] (Ricardo)

[...] A Ditadura fez duas Reformas: a Reforma do Ensino Superior, foi essa que levou à criação desses cursos no interior e, logo em seguida, em 1971 fez a Reforma do Ensino Primário e Ginásial, hoje o Fundamental. E nesses cursos de formação, no curso fundamental foi implantada a disciplina Estudos Sociais, um modelo americano. [...] naquele tempo também, até então, os cursos superiores eram anuais e aí passaram a ser semestral com a Reforma da Ditadura os cursos superiores passam a serem por disciplina e por semestre. [...] (Maria)

Os cursos polivalentes, segundo uma das professoras, não tinham como objetivo formar professores para atuar no curso Superior, mas no Ginásio atendendo à crescente demanda das escolas públicas, sendo mais um técnico educacional do que um especialista na área.

[...] mas os professores ali daqueles cursos polivalentes não eram formados para serem professores de Ensino Superior, eram formados para serem professores de Ginásio. Na Licenciatura Plena é que se aprofundava para ser professor de Ensino Médio. E era realmente, assim, uma perda do ponto de vista da formação do cientista da área, mas naquele momento, olhe bem! Naquele momento. A concepção que foi trazida pelo Acordo MEC/USAID era

de que o professor do Ensino de primeiro grau passou a se chamar primeiro grau, vamos dar a denominação daquela época, 1ª a 8ª série, ele precisava mais era ser um técnico em Educação e Ensino, mais um TÉCNICO do que um cientista em uma área específica. Essa era a visão daquela época. Não é mais, não é? (Maria)

Alguns depoimentos revelam uma contradição em relação à bibliografia da área que atribuí um caráter negativo a política educacional do Regime Militar, mais especificamente, a implantação das Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais. Na visão do professor leigo a Licenciatura Curta possuía um caráter positivo, uma vez que, no interior, a maioria dos docentes não eram graduados e perceberam nesses cursos uma chance de formação e estudo longe dos grandes centros urbanos.

[...] primeiro, você vê pela minha história de vida, que não havia professor qualificado, formado para dar aula dessas disciplinas específicas da 5ª à 8ª série, do antigo Ginásio. E isso no Brasil inteiro havia esse déficit, então, essa criação de curso no interior da PUC foi pioneira. Então isso foi considerado um benefício maravilhoso, essas cidades lá do interior elas não questionaram, em nenhum momento, se era História, se era Geografia, se era Estudos Sociais. Da mesma forma estava sendo criado o curso de Letras, também nesse enfoque, assim, polivalente de formação de curta duração dois anos e meio e o de Ciências que era de Ciências Biológicas e um pouco de Ciências Exatas. Também visando à formação do professor para o Ginásio. Em momento algum, naquele curso, nós questionamos se era uma perda ou se não era uma perda. Eu e todos os outros que fomos para o curso de Estudos Sociais, eu sou uma pessoa crítica, é, naquele momento não questionamos isso, o que nós vimos foi uma oportunidade de fazer um curso Superior sem nos afastarmos da nossa cidade lá do interior e com benefício para a Educação, no geral, no nível superior e também é no nível fundamental e médio, vou chamar de fundamental e médio. Que era o antigo ginásio. [...] (Maria)

[...] como nós não tínhamos uma mão-de-obra qualificada, então, o que na época do Jarbas Passarinho decidiu-se? A proposta dos Estudos Sociais, da Comunicação e Expressão, das Ciências Físicas, Matemáticas e Biológicas. Então, em dois anos e meio você fazia o curso de Licenciatura de Curta duração. Isso é bom, para o interior foi maravilhoso. Você pegar o Vale do Jequitinhonha, o Vale do Rio Doce, o Vale do Mucuri e a Católica fez uma parceria com a Secretaria de Educação para levar, porque eles não tinham condições, para o professor de lá nas férias, janeiro e julho, ao longo de dois anos e meio, três anos essa formação, foi tudo de bom. Porque no interior, quem é que dá aula? É o médico, o advogado, o contabilista. E quem dava para o primário, o ensino fundamental e o segundo grau? As professoras primárias. (Solange)

Segundo o depoimento de uma das professoras, os questionamentos em relação à qualidade do curso de Estudos Sociais, os protestos relativos à formação de um professor desqualificado e à desvalorização da área de conhecimento da História e

Geografia não eram comuns aos alunos desses cursos, mas, apenas, aos cursos puros de História e Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

[...] Naquele momento, se você me perguntar que linha era? Não. Agora eu sei, mas naquele momento eu não me questionava e tenho certeza que todos os outros colegas e eu tive muita ligação com esses cursos de Estudos Sociais porque aqui também na PUC foi criado o curso de Estudos Sociais, aqui na sede, na PUC Belo Horizonte. Eu posso te garantir que nenhum dos ex-alunos é egressos dos cursos de Estudos Sociais, naquele momento, questionava o curso. Esse questionamento era feito pelos antigos cursos de História da Federal, principalmente, aqui da PUC menos, que eram cursos puros de História e Geografia a PUC tinha, História, Geografia, Filosofia. [...] (Maria)

Os questionamentos relativos à Ditadura possuíam um caráter pragmático reconhecendo, por um lado, os limites impostos pela mesma e, ao mesmo tempo, valorizando as oportunidades de estudo e emprego proporcionadas por ela.

[...] Então os questionamentos quanto à Ditadura eram os seguintes: ela impõe alguns limites, mas ela está criando cursos novos, você entendeu? Uma visão meio pragmática, tanto de quem é aluno naquele momento quanto de quem é professor que está obtendo um novo espaço para trabalhar, essa é minha percepção daquele momento. (Maria)

O posicionamento contrário da Universidade Federal de Minas Gerais à implantação do curso de Estudos Sociais e as formas de resposta do Estado a esse posicionamento, a obrigatoriedade da PUC em cumprir a Legislação, o período de implantação e a chegada no interior foram destacados.

[...] É bom registrar que a Federal, por exemplo, nunca adotou os cursos de Estudos Sociais, ela manteve e a PUC adotou por poucos anos. Na PUC esses cursos, aqui na PUC sede né? Eles parecem que foram introduzidos em 1978. Lá no interior foi em 1969, aqui foi de 1978, eu não sei bem a data não, até mais ou menos nos anos, segunda parte da década de 1980, 1987 por aí, depois voltou a separar História e Geografia. (Maria)

Havia uma Legislação a Católica integrou a Legislação, que a Federal não tenha integrado, opção dela, tá? Mas as particulares não podiam fugir disso não, inclusive, em termos de fiscalização pelo próprio MEC. Universidade Federal tem autonomia. A PUC por mais autonomia que ela tenha o MEC é que define a norma de comportamento. A Federal pode gritar, mas ela teve que por lá o EPB da vida senão o diploma dos meninos não seriam reconhecidos. [...] E na PUC nós fizemos a Licenciatura Curta e em seguida fizemos a Plena e os meninos que não quiseram a Curta, continuaram na Plena, voltaram depois. E que o Estado fez? [...] Na hora dos concursos, a

Curta valia mais do que a Plena. Então, quem é que ficou fora do quadro? A Federal. [...] (Solange)

A complementação da Licenciatura Curta através da Licenciatura Plena de História e Geografia durante um ano e meio é entendida a partir de dois pontos de vista: como uma preparação do professor para o Ensino Médio e como uma complementação que não melhorava o conhecimento e apenas repetia o curso inicial; essas análises não eram levantadas, segundo uma das professoras, pelos alunos do curso, naquele momento.

A proposta do curso e mesmo sua estrutura curricular, ressaltada pelo depoimento de Maria, revela não haver qualquer intenção de se formar um professor crítico em relação à sua prática pedagógica e aos conhecimentos recebidos. Fonseca (1993) acredita que “o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social”.

[...] a Licenciatura Plena de Estudos Sociais implantada era um Ensino Médio, era uma complementação para formar professor de Ensino Médio, mas professor com aquela visão: “Alguém que vai pegar um conhecimento, que já está pronto, e transmitir de uma forma mais elaborada para o aluno de Ensino Médio”. Mas essa complementação também não visava à formação do pesquisador, só o transmissor de informações. “[...] Agora isso eu faço hoje, essa crítica, mas naquele momento devo registrar que não faziam, qualquer pessoa que fez o curso de Estudos Sociais e de complementação naquele momento não via dessa forma. Porque eu conheci demais os cursos da PUC no interior inteiro e via como eram apreciados pelas pessoas que os cursavam, pelos diretores de escola, secretário de Educação, pelas prefeituras, eram muito valorizados. (Maria)

[...] Quando você ia para a Plena, como você viu tudo assim, eles começavam tudo de novo, então a Plena, ela sempre repetiu exatamente a da Curta, é impressionante. Então ninguém melhorava um milímetro naquilo. [...] (Maria)

Duas professoras, sendo uma formada em Estudos Sociais, avaliam os cursos implantados pela Política Educacional do Regime Militar, analisando o que eles significaram, naquele momento, para os professores leigos do interior, ressaltando também o por quê do discurso contrário de tantas associações e professores de História e Geografia.

Passei por Estudos Sociais. (...) E não deprecio. Eu vejo que, naquele momento, atendeu a uma necessidade e vejo que o discurso contrário, daquela época, como eu te disse, tinha motivação: científica, acadêmica, política, política no sentido amplo e política também no sentido de defesa de uma corporação. [...] Qualquer curso Superior, olha, eu não digo que aquele curso era ruim, não era ruim, para aquele momento ele representou um benefício para as regiões onde eles foram ofertados, com certeza. Mais tarde a PUC criou até os Cursos Emergenciais que tinham, mais ou menos, a mesma natureza, mas eram oferecidos nas férias nas regiões mais distantes. Por exemplo, nenhum desses cursos foi para o Vale do Jequitinhonha, então os Emergenciais que vigoraram aqui até os anos 1980 eles tinham aquela mesma estrutura, mas eram ofertados nas férias para qualificar professores lá do interior, então a gente tem que analisar isso com olhar crítico, mas que seja realmente crítico, não só de um lado. (Maria)

A Política Educacional do Regime Militar não tem nada de deformadora, ela construiu, materializou, garantiu, possibilitou a esses profissionais do interior algo que eles sonhavam, que perseguiam e que não tinham condições de realização. Então são profissionais que ao receberem com esforço, com muita luta, perdendo as suas férias, abandonando suas famílias, seus filhos, iam para as cidades pólos trabalharem, estudarem e então é um curso que isso daí eu nem vou criticar a Ditadura Militar não, eu tenho é que parabenizar que isso tenha sido possível acontecer. Senão eles ficariam dando aulas sem, buscando sem terem na realidade o reconhecimento e o diploma que eles tanto buscaram e fizeram por onde terem isso. (Solange)

Contradizendo mais uma vez a bibliografia da área, que faz uma intensa crítica aos Estudos Sociais, os relatos das duas professoras ressaltam o ponto positivo desses cursos que foram disseminados pelo interior e proporcionaram ao professor leigo, que atuava nas escolas públicas dessas cidades afastadas dos grandes centros, uma formação que estava fora do alcance da maioria dos mesmos quando era uma exclusividade das capitais.

O benefício para o interior veio, segundo uma das professoras, na forma de um reconhecimento da experiência e da carreira, já construída, e da certificação, dessa carreira, através do diploma. Entendida por esse prisma, a política educacional do Regime Militar relativa às Licenciaturas Curtas proporcionou ao professor leigo a consolidação de seus conhecimentos, já adquiridos na prática, através dessa graduação e da certificação dos mesmos.

Segundo as observações de uma das professoras, mesmo diante os discursos da época, gerados pelas associações e universidades, os cursos de Licenciatura Curta atingiram um grande número de alunos, justificado pela necessidade do emprego de forma rápida, uma situação real que sobrepôs o ideal.

[...] E o mais louco, que hoje eu observo as pessoas, os alunos, às vezes, vinham na maior inocência e queriam por quê? Era uma forma de conseguir trabalho. Com três anos você estava formado depois você fazia um ano de Licenciatura Plena. Aí você ficava em História e tal. Tudo muito RÁPIDO, muito fast curso. Como tem fast food tem fast curso. Aí que eu observo uma coisa muito interessante, existe um DISCURSO e existe uma prática. O discurso: Não, é ideológico, é alienante. Essa História é alienante, essa Geografia é alienante, essa Licenciatura Curta é um absurdo. Mas o que é mais louco: você achava estudante para fazer isso na rapidez de conseguir um Certificado de Graduação. Sempre existe é esses paradoxos [...] Enchiam. [...] E de repente a emergência de emprego ou a urgência do emprego fala mais alto. [...] A sobrevivência e o ideal. [...] E você assina ser deformado porque você tem que sobreviver. [...] Uma tábua de salvação. [...] Fazer História, que é a Licenciatura Curta porque em três anos tinha Certificado e podia dar aula. As pessoas precisam de emprego, precisam sobreviver, precisam de dinheiro. [...] O ideal ia para o beleléu. (Beth)

Para essa mesma professora, os cursos de Estudos Sociais não foram suficientes para desqualificar muitos professores que deles saíram, afirmando que, quando há um empenho por parte do aluno, não existem limites para ele.

Agora, por incrível que pareça, você tem alunos que são excelentes professores hoje, de História ou de Geografia, que estudaram Estudos Sociais. Que fizeram o curso como Estudos Sociais, entendeu? Quer dizer, não é o limite estabelecido pelos Estudos Sociais não, esse limite não foi o suficiente para poder desqualificar esse aluno, quem quer, acha jeito. [...] É aquela frase que está ali: “Quem quer fazer algo encontra sempre os meios, quem não quer fazer encontra desculpas. (Beth)

5.5.5 Aspectos relativos ao ensino e à prática pedagógica dos professores de História: reformas, mudanças e interferências

As interferências do Regime Militar na prática pedagógica dos professores são ressaltadas de maneiras diversas, entre elas as mudanças inesperadas no cotidiano, sem qualquer explicação plausível para as mesmas.

[...] Eu trabalhava à noite, durante o dia eu trabalhava nas escolas privadas e à noite eu trabalhava na escola do Estado, e às vezes não tinha aula porque, às vezes, quando tinha qualquer ameaça a Escola era fechada em 1964. Você não entra. Às vezes não, você sequer passava no passeio, você indo para

escola tinha que descer do passeio porque você descia no passeio circundando o Quartel. Foi assim durante muito tempo. [...] (Beth)

O Golpe de 1964 e o cerceamento de inúmeras disciplinas, inclusive da História, devido às inúmeras suspeitas dos militares do possível perigo representado pelas matérias dentro da escola, se deu em um contexto internacional de revoluções e, no caso da História, por seu caráter conscientizador.

[...] o historiador é problemático. A História é uma disciplina, tem que levar em conta, inclusive, o contexto também, 1960, 1970, pela primeira vez na História a América Latina alguém enfrentou o Grande Gigante que foi Cuba né? [...] Então o que vai acontecer? Vai acontecer uma restrição violenta. Na sala de aula que o professor alertava as pessoas na aula de História e não só de História os outros professores também se envolviam, tem disciplinas que são mais afinadas para essa questão de CONS-CI-EN-TI-ZA-ÇÃO. [...] Aí a História foi cerceada por quê? Porque ela é o campo adequado para você levantar um mundo para uma Revolução, quando você limita também a ação dela, você bloqueia tudo. Agora a questão é você saber lidar com a situação. É difícil, MUITO difícil. Foi para cercear não só a História, tem gente não só de História, tem gente da Engenharia que foi presa, gente do Direito foi preso, da Economia foi preso também gente da Economia foi presa, gente de toda área. Depende da posição política que as pessoas evidenciavam ou não. (Beth)

A História sempre é mais cerceada e, naquele momento, mais do que nunca. [...] (Solange)

O possível cerceamento da História não foi percebido por algumas professoras, sendo que uma delas acredita que essa maior vigilância tenha sido exercida dentro das universidades, onde o debate era mais efervescente e havia uma maior presença do DOPS.

Eu não percebi nas escolas em que trabalhei a questão do cerceamento e da vigilância, eu não percebi isso. [...] Mas, eu não percebi o cerceamento. Aí você pode falar: "Que coisa esquisita! Ela falou que nunca sentiu repressão!". Eu nunca senti. Dentro da sala de aula não. No curso superior sim. A gente sabia que podia haver dentro e que havia no curso superior os famosos dedos duros, o espião do DOPS, do SMI, etc.[...] Isso só existia e foi perceptível mesmo no Ensino Superior que é mais politizado é mais crítico, etc., aí com certeza, mas o Ensino Fundamental? Eu nunca percebi. (Maria)

[...] lá do Colégio Tiradentes, nós nunca tivemos problema não. Nenhum. Normalmente. Tanto que tinha as aulas, os livros faziam, inclusive, o professor Argentino é, a gente tinha, organizava no pátio cantava o Hino Nacional, por exemplo, dia de Tiradentes tinha o auditório, as festas, nunca tivemos problemas de repressão. Eu pelo menos, nunca tive. Depois eu vim dar aula no

Frei Orlando, a mesma coisa, nunca fizemos nada, a ditadura, a revolução, interferiu nada na minha vida nem no meu estudo, aquela coisa toda não. Nem, pra mim não. Também eu era apolítica. (Vânia)

Uma das professoras descreve a pressão psicológica exercida sobre os docentes, como forma de inculcar medo e exercer um poder coercitivo.

[...] Cerceamento comigo não, mas mesmo assim eu sei que teve. Um dia aconteceu um determinado fato lá eu fiquei muito preocupada. [...] quando eu cheguei em casa eu abri a porta, era um apartamento separado tinha um roll de entrada, tinha uma pessoa lá sentada me esperando. Aí se apresentou e falou: “Posso conversar com você? Pode né!” A empregada tinha pedido para ele me esperar. Aí me perguntou por dois colegas meus que trabalhavam na mesma unidade que eu trabalhava. Aí depois conversando com os dois eu percebi que eles também tinham perguntado por mim. Mas, não passou disso. Não passou mesmo. [...] (Beth)

A vigilância e a repressão exercidas pelo regime atingiram a prática pedagógica dos professores que tinham que controlar suas palavras e o modo de agir para evitar possíveis problemas com o DOPS.

[...] Porque dentro da escola você era muito controlado. A sua própria ideologia era um pouco vigiada. E essa ideologia era vigiada e não é só por alguém que podia estar lá não, a própria direção da escola avisava: “Oh gente! Vocês evitem ficar atacando o Governo aí!”. [...] (Elmo)

[...] Quando eu comecei, me formei em dezembro de 1967, em fevereiro eu já estava no Estadual Central concursada. Eu que vivi lá minha vida toda, você sentia que a sala dos professores ficou troca de receitas, entende? Assim, banalidades, os que eram mais politizados, muitos saíram, tiveram processos, teve muita gente que foi aposentada [...] (Rejane)

Esses cursos livres até que não tinha muita vigilância, entendeu? Mas no Roma, por exemplo, todos os textos que você mandava para rodar tinha alguém que olhava antes. Não rodava sem olhar. [...] (Ricardo)

O medo do professor em lecionar sempre esteve presente diante de uma sala de aula diversificada, onde os alunos podiam ter alguma ligação com o Regime e até dos próprios colegas, que podiam ter simpatia com a ideologia do governo.

O medo seu é quando você ia pra sala de aula, ainda mais, quando era aluno de Supletivo, pré-vestibular, alunos maiores, quando você sentia realmente que ali era medo, na verdade havia medo porque nós tínhamos casos de colegas nossos que foram chamados para depor, vários né? [...] Porque

supletivo você tinha alunos adultos. [...] Numa sala que eu estava dando aula aí nós descobrimos que tinha um aluno que não era aluno. Ele estava lá. Depois que acabou o curso que nós ficamos sabendo. Ele foi enviado pelo DOPS, na época chamava Polícia Estadual DOPS, seria hoje tipo quase que uma Polícia Federal. Aluno que freqüentava um curso pra vigiar professor. E teve um caso do outro curso que eu trabalhei, não sei qual, que tinha um aluno que chegou a freqüentar quatro ou cinco cursinhos no mesmo ano. Ele assistia aula em um cursinho para ver o perfil, a ideologia do professor lá para outro. Eu tive, na época também, três ou quatro colegas que foram chamados, dois deles foram até presos, nós acreditávamos que seja através desse tipo de informação. (Elmo)

Haviam muitos colegas que denunciavam outros colegas, infelizmente havia isso também. Você não pode tampar o sol com a peneira. Tinha muita gente que era fã ardoroso, como é até hoje, e denunciava. (Ricardo)

Os objetivos do Governo em relação à postura do professor, da escola e às disciplinas de OSPB e EMC também eram percebidos e sentidos pelos professores.

Nós observávamos que o Governo, mesmo se ele não falasse, nós sentíamos. Era para educar o aluno para ficar quieto, isso você sentia. Não ficar levantando com o aluno, não era que alguém falava para fazer isso não, você sentia que não era bom fazer não. Ficar levantando problemas sociais sérios de pobreza, de miséria sabe? Nós sentíamos que essa matéria Moral e Cívica, OSPB, o objetivo delas era praticamente o contrário do que deveria ser, de alertar. Era a idéia do aluno sossegar, aceitar a realidade, [...] Então nós notávamos que dentro da escola a idéia era basicamente uma coisa assim: de você ensinar o aluno para ele aceitar a realidade. Para ele ficar quieto, quer dizer, você não formar rebelde em hipótese nenhuma, em sala de aula. Isso você sentia. (Elmo)

A adaptação do currículo de OSPB e EMC consistia em uma das saídas para burlar as imposições do Regime e lecionar fora do controle ideológico, tentando o máximo de aproximação com a História.

[...] Agora, muitas vezes o que acontecia, não só comigo, mas com outros professores, como a matéria às vezes era muito chata a gente acabava às vezes abandonando MUITO a parte de Moral e Cívica e OSPB e entrando em História, que era a parte mais agradável. [...] Nós procurávamos pegar muito a História do Brasil e você acabava dando aula de História, às vezes. Uma maneira que você tinha de enrolar, de não ficar, [...] de burlar aquilo ali. [...] (Elmo)

[...] Na História eu seguia a orientação que o departamento dava. Na OSPB e na Moral e Cívica eu tinha mais autonomia tá? Então eu usava a base de sustentação da História e caminhava dentro de uma visão mais de presente. [...] (Solange)

Alguns professores adaptaram sua prática docente como uma forma de enfrentar a Ditadura Militar, mas sem despertar qualquer cerceamento em relação à sua pessoa, procurando defender seus conhecimentos e visões e discordar com o momento político e as reformas estabelecidas.

[...] Então a maneira que você tinha de enfrentar o Governo na época era você falar a verdade. Dar idéia, quer dizer, está aí, está escrito Os Direitos Universais do Homem, em 1948 acabou a Segunda Guerra Mundial fizeram esse documento aí para o mundo todo. Isso aí que é o certo. Agora: “Ah, professor! Mas aí no Brasil.” “O Brasil está passando um momento de recessão.” Você falava assim, pronto. “O Brasil está em um momento de recessão, isso um dia vai voltar”. Tinha que dar uma saída dessa. [...] E, no meu caso, que tinha que ter uma boa preparação também, assim, teológica, o que está na Bíblia, às vezes você citava frase do Evangelho que você adaptava no momento e mostrava aquilo, era a maneira que você tinha de se defender. [...] A maneira que você tinha de mostrar que não concordava com tudo é mostrando que não tem jeito do Governo proibir certas coisas. Como vai proibir você de dar aula? Só se eliminar essa matéria. (Elmo)

[...] Na realidade, eu nunca tive muito medo de dar aula. Nem na História e nem quando eu peguei, por opção, OSPB e Moral e Cívica. Por quê? Você tem muita forma de dar aula, tá? Se você trabalha com uma História a tendência é trabalhar o passado, se você trabalha com OSPB, Moral e Cívica a tendência é você trabalhar o presente. Nada como outras fontes para que você leve a criança de primeiro grau, de 5ª a 8ª ou o jovem do Ensino Médio a estar convivendo com a realidade do país dele e do mundo. Para que serve a imprensa? Para que serve os meios de comunicação? Então é só trabalhar com jornais, com as entrevistas, com a televisão, que é o que eu fiz a vida inteira. [...] (Solange)

Lecionava com a operação cupim. Minha solução era essa. Tem que astear a bandeira? Tem. Tem que cantar o Hino Nacional? Tem. [...] Tem que astear a bandeira? Vamos astear a bandeira. Tem que cantar o Hino Nacional? Tem. Tem que estudar o Hino Nacional? Tem. [...] Mas dentro da sala de aula eu tinha, como eu diria, mais flexibilidade para trabalhar. [...] (Beth)

Como filha de militante do Partido Comunista, uma das professoras lecionou OSPB e EMC seguindo a orientação do Partido e buscando discutir o perigo comunista alardeado pelos militares, priorizando a formação de uma consciência que derrubaria a Ditadura.

Então a orientação foi que os filhos de militantes formados ocupassem as vagas de OSPB e Moral e Cívica porque você teria uma nova forma de abordar, mesmo que você trabalhasse com a doutrina construída por eles que é a famosa Ideologia de Segurança Nacional, tá? E nessa ideologia de Segurança Nacional era para discutir, na perspectiva dos militares, o perigo

comunista que rondava a sociedade brasileira e que nós deveríamos ter um Estado forte porque a guerra subversiva, a guerra revolucionária, a guerra revolucionária e a guerra psicológica estava se aproximando. Era muito tranqüilo se você pegasse o jornal, os Atos institucionais, os Atos complementares que estavam saindo, levava o menino a fazer uma hemeroteca e discutia com o menino a partir daquilo que tinha sido determinado pelos militares. Então você estava trabalhando na formação de uma consciência política que a médio e longo prazo derrubaria a própria Ditadura Militar que é o que vai acontecer, sem guerrilha, sem derramamento de sangue, mas levar o jovem a entender a realidade do momento vivido. (Solange)

Os professores de História lecionaram OSPB e EMC como uma forma de complementação da carga horária que havia sido reduzida com a entrada dessas disciplinas, sendo que essa perda de carga horária e espaço para matérias ideológicas foi extremamente lamentada e debatida pelos mesmos.

[...] Só que roubou-se a carga horária da História e da Geografia, cedeu-se uma hora da Geografia e uma hora da História, eram três aulas passaram a ser duas aulas e no lugar dela passa a ter uma aula de OSPB, acho que só na 8ª série, 7ª série, OSPB e na 5ª e 6ª série Educação Moral e Cívica. [...] porque o que nós professores de História lamentamos muito naquele momento foi perda de carga horária de História para ceder espaço para Educação Moral e Cívica e OSPB. [...] Incomodou demais a redução da carga horária. Nós todos sentíamos, assim, lesados mesmo com programa para cumprir, era a desvalorização da Área de Humanas, isso a gente criticava demais. (Maria)

Todo mundo reclamou daquilo. Foi uma briga feia, até que nós conseguimos, graças a ANPUH inclusive, conseguimos voltar com a História e Geografia. Reclamavam que não era História nem Geografia, era uma salada temperada com Moral e Cívica e OSPB, e que as disciplinas perderam a individualidades delas. Se um aluno já sai do curso de História com pouco conhecimento, o de Geografia idem, você pega agora um para dar as duas disciplinas mais Moral e Cívica, mais OSPB, que pressupõe também um pouco de Economia e Sociologia, quer dizer, era o supra-sumo da picaretagem não é? Então todo mundo reclamava disso. (Ricardo)

Desqualificou o ensino e o professor. O professor virou coisa. Primeiro, se formou em História vai dar aula de Geografia também agora, mas eu não sei Geografia. Então eu tiro você e ponho alguém para dar. Então desqualificou. Tem um autor que fala: o professor foi coisificado, a partir daquela época, entendeu? Redução dos salários, contenção de salários, o desprestígio da Ciência que você estudou, no caso, da área de História e Geografia. Isso trouxe problemas sérios para a disciplina e os professores, não eram só os de História e Geografia não, todos os professores passaram a virar coisas [...] (Ricardo)

Reduziu a carga horária, o que obrigava os professores de História a ir para uma disciplina que eles não dominavam, não aceitavam, que é uma imposição, é um Ato Institucional. (Solange)

Os relatos dos professores ressaltam o incômodo do professor de História em lecionar disciplinas que não dominavam e foram impostas por instâncias superiores, tendo que assumir as aulas de OSPB e EMC para complementar seus salários, tal situação criou um sentimento de desvalorização em relação a sua profissão e a sua área de conhecimento.

5.6 O contexto educacional: as consequências dos movimentos de democratização e abertura

O acesso ao Ginásio na década de 1960 não possuía um caráter obrigatório, o que tornava seus alunos, segundo uma das professoras entrevistadas, mais selecionada, não havendo qualquer preocupação, por parte dos professores, com a parcela de alunos que não tinham acesso a esse nível de ensino.

[...] Então, quem ia para o antigo Ginásio ou para o Ensino Médio, era porque queria. Porque estava motivado para alguma coisa. Não ia por obrigação. Né? E aquela escola que era um pouco elitista, mesmo aquela escola lá de Alvinópolis, do interior, da cidade pobre, ela acabava selecionando, havia o EXAME de admissão, né? O menino tem o quarto ano, ele só vai para o Ginásio se ele passar no EXAME de admissão. Então, isso é uma seleção. Ninguém estava preocupado com democratização da escola. A situação dada era essa. Hoje, a gente critica, mas naquele momento, eu NUNCA vi nenhum professor criticar que poucos têm acesso à escola. (Maria)

Com a implantação da Política Educacional do Regime Militar, torna-se obrigatório o acesso ao ensino fundamental, na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade, provocando uma grande abertura e expansão do ensino público.

A questão da obrigatoriedade do ensino primário abrangeu diferentes faixas etárias: segundo a Constituição de 1946, o ensino primário teria a duração de 4 anos, sendo obrigatório para todos; já a LDB de 1961 especificou essa obrigatoriedade a partir dos 7 anos de idade, sendo o ensino primário obrigatório dos 7 aos 10 anos; na Constituição de 1969 o ensino primário torna-se obrigatório dos 7 aos 14 anos, mas, em

regra, o ensino primário continuava a ter 4 anos de duração; e finalmente, na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus de 1971, a obrigatoriedade expandiu o ensino primário de 4 anos para 8 anos. (CUNHA, 1980)

[...] era assim: escola primária pública para todos e Ginásio para poucos, nos internatos, até os anos 1960, daí em diante nós vamos ter Ginásio também para todos e nas escolas do interior, que foi a minha experiência, meninos de classe média, de classe alta já estudavam naqueles ginásios, mas, já na capital, pouquíssimas escolas mantiveram atrativos para classe média, era o Estadual Central, todo super selecionado, né? Imaco, Marcone, Instituto de Educação. [...] Em 1971 foi criada a extensão do curso primário, que antes era obrigatório, só às quatro primeiras séries, o Ginásio tinha o exame de admissão, quem passava ia para o Ginásio, no interior, era o mínimo. Né? Na verdade só um número muito pequeno de pessoas que podiam ir para colégios particulares, internatos, que faziam o Ginásio. Então, com essa extensão de séries foi implantado, pela Ditadura, o ensino de oito séries, que se torna obrigatório até os quatorze anos e aí há uma expansão. (Maria)

O acesso à universidade no interior era restrito, sendo assim, muitos professores não possuíam formação adequada e muitas vezes eram profissionais formados em outras áreas de atuação completamente distantes da educação. A expansão dos cursos emergenciais e as Licenciaturas Curtas promoveram o acesso à universidade, para os professores leigos.

A formação desses professores, naquela época, ainda que ele fosse um dentista, eles tinham uma formação muito boa. Quem chegava a Universidade era realmente muito selecionado, era o "bom", né? E para chegar lá ele tinha feito um curso científico muito bem feito né? Um curso ginásial muito bem feito. Então, quem chegava ao curso Superior era a elite mesmo. Não só a elite intelectual, era a elite social mesmo e com essa bendita Reforma da Ditadura, tanto o Ensino Fundamental quanto Superior, começa a massificação e, é claro, que essa expansão quantitativa vai trazer prejuízo na qualidade, sem dúvida. (Maria)

[...] No interior? Foi, praticamente, só professor leigo até proliferarem, como proliferaram as faculdades de fim de semana, ainda tinha isso, as faculdades que surgiram foram todas de fim de semana. A única instituição, não posso ser taxativa porque não conheço tudo, mas que na minha memória de vida eu posso dizer que tomou alguma atitude no Brasil para proteger um pouco o massacre de deteriorização foi a OAB, que criou o exame para advogado. E olha o nível de advogado que nós temos hoje e a OAB está fazendo isso há muito tempo. Você imagina no magistério que não tem exame nenhum. [...] (Rejane)

Diante da expansão do ensino, os alunos que começam a chegar à escola possuem um novo perfil, totalmente diferenciado daqueles que ali estudavam antes da Reforma, essas mudanças atingem os professores através de um estranhamento em relação à nova clientela e às formas para lidar com ela.

Há uma mudança na clientela da escola, sem dúvida. É um momento, em que o Ginásio, não é mais exclusivo para a classe média e média alta. Agora, o Ginásio, atende ao filho do operário, ao menino pobre. Então, o estranhamento daquele professor, que era mais ou menos elite, você acredita? Mas professor era elite, era bem remunerado, respeitado, visto como alguém importante nas comunidades né? De repente o número de professores se amplia muito. Olha bem, os Estudos Sociais aí como ampliou o número de professores, banalizou! E também amplia muito o universo escolar, né? Professor era a elite, ora, havia o golpe do casar com a professora. Um golpe do baú. É muito engraçado né? E aí, aquele professor, por exemplo, que dava aula para aquele menino de classe média, de repente, vê aquele filho do lavrador que fala errado, que fala diferente né? É, aquele filho do operário e tal dentro da sala de aula e tem o estranhamento [...] Então, naquele momento, aquela sociedade que, sem perceber, era elitista e via a educação como privilégio, os sujeitos da escola, professor, diretor, etc., não negam ao aluno pobre que vem para o Ginásio o direito que ele tem ao mesmo, mas olham para ele com olhos enviesados. Isso não tem dúvida. Há um estranhamento. (Maria)

[...] Você lidar com gente de classe média alta que tem biblioteca em casa, todos os recursos, o apoio familiar, é uma coisa. Você lidar com gente que não tem, não sabe quem é o pai, quem é a mãe, não tem livro em casa, não tem hábito de leitura, não sabe ler nada, os professores NÃO SABIAM LIDAR COM ESSE ALUNO E NÃO SABEM ATÉ HOJE. Então o resultado é um preconceito violento, é um racismo disfarçado, tá? Você pode ver, quem é o aluno A? O aluno bonzinho daquela turma? É aquele branquinho que chega limpinho. O pretinho, que vem sujo, que na casa dele não tem nem banheiro, ele ah! “Não gosto nem de chegar perto dele. Fica longe! Está fedendo.” Então os professores têm racismo, incutido dentro deles, têm preconceito, não gostam de aluno pobre e não sabem lidar com aluno pobre. Esse problema começou nos anos 1970, com essa multiplicação, e até hoje ninguém conseguiu resolver. Isso é SERÍSSIMO, porque aí você continua preparando na escola particular a ELITE e a RALÉ na escola pública. Ainda mais passando todo mundo, sem ter prova nem nada, né? [...] (Ricardo)

Com as mudanças surgidas com a Reforma do Ensino Fundamental e Médio, os alunos passaram a ter acesso ao ensino ginásial, o que constituía, para eles, um benefício, já que a educação era entendida como privilégio na sociedade em geral.

[...] Então, aquele aluno filho de operário que ia para o Ginásio ele achava assim: “Puxa! Estou sendo beneficiado!”. Você entendeu? Aquela mentalidade que Anísio Teixeira nega, Educação não é privilégio, ela ainda vigia, ela ainda existia naquele momento. Muitos diziam: “Educação é privilégio. E olha que maravilha! Meu filho está chegando ao Ginásio.” (Maria)

Alguns professores pontuam os méritos e os problemas da expansão do ensino público, destacando suas conseqüências para a formação do professor, a escola e a qualidade do ensino.

O grande mérito foi à expansão quantitativa e a universalização do Ensino Fundamental, que começa aí, quando a gente fala positivamente é universalização, quando a gente fala negativamente é massificação, para alguns é universalização, para outros é massificação, o espírito crítico exige que a gente veja os dois lados. Então, o mérito foi à expansão, o defeito, o problema, foi a pouca ou nenhuma preocupação com a qualidade, principalmente, no Ensino Fundamental, e o reflexo disso na formação do professor né? Então, há problema? Há. Qual o problema? É, expandiu, mas a qualidade caiu muito. Não cuidou da infra-estrutura da escola, da formação do professor, do salário. Então, na expansão, o grande problema é: a expansão quantitativa podia ser feita mais devagar com mais cuidado para que não houvesse comprometimento da qualidade. Então, o grande problema foi esse. A decadência da qualidade. (Maria)

[...] O Golpe democratizou o ensino, a escola pública era da elite, só a elite que estava na escola pública ou a elite financeira mesmo, social, ou os gatos pingados como eu, de uma classe baixa, mas que morava no meio da classe alta, então tinha acesso a uma escola como essa, se eu morasse nos cafundó eu estaria noutra escola pública, em outra situação, entende? É, o estudo era elitista, o máximo que você achava, quando eu era nova e quando eu estudei, nem achar que as pessoas precisavam do primário você achava. Quando o mundo ficou letrado com ônibus, com isso, com placa, com isso, com a cidade, muda! A mulher saiu de casa para trabalhar e a empregada tem que aprender a atender ao telefone, foi aí que começou a se expandir a educação para pobreza. E aí a revolta do professor antigo, do ensino público, que fala da deteriorização. A deteriorização é outra, mas, para ele, o cliente é a deteriorização e eles usam o cliente, sabe? Porque é o pobre, o burro e tal. (Rejane)

5.7 A caminhada no sentido da revalorização do ensino de História

A Política Educacional do Regime Militar atingiu diferentes áreas da Educação. Com medidas que previam, entre outras coisas, o estabelecimento da Licenciatura Curta em Estudos Sociais e a redução da carga horária de História para a inserção da Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, provocou um sentimento de desvalorização da História e do profissional da área que repercutiu na academia, nas escolas e associações afins.

Diante das reformas impostas pelo Regime e da insatisfação provocada pelas mesmas, uma reação seria algo previsto e comum, mas o contexto não era favorável a qualquer ato de protesto. Os atores da pesquisa descrevem como esse movimento ocorreu, suas características e quais os impedimentos para uma atuação mais efetiva.

Havia um movimento de professores, pela separação, pela valorização do ensino de História, pela devolução da carga horária. Mas, na Ditadura a coisa não é tão fácil assim. Você querer é uma coisa e você poder é outra. Né? E quantos colegas nossos que ficaram perseguidos, foram torturados. Não era fácil isso. Quando você tem, por exemplo, na família, tipo, meu primo foi torturado, ficou preso, né? Você fica muito amedrontado com isso. [...] Então você fica, assim, muito amedrontada, não é tão fácil quanto às pessoas pensam que é hoje: “Ah! Por que vocês não fizeram isso, não fizeram aquilo?” Você tem que olhar porque não fizeram, não fizeram porque não tinha como fazer. [...] E com relação a essa limitação da Ditadura, aí existia. Havia tentativas de luta? Havia, mas é um Decreto Federal você entendeu? É um Decreto Federal e dentro de um Governo ditatorial com o uso da força. [...] Não tinha como não cumprir. (Beth)

[...] É, na época, o que acontecia, muitas vezes, eram passeatas na cidade, no final de 1968, nesse período, 1970, 1980, havia muita passeata de estudante, então vários colegas nossos participavam de passeata. Alguns eram mais corajosos, eu era meio medroso nesse assunto sabe? [...] É, então nós tínhamos vários colegas que incentivavam os alunos inclusive: Gente oh! Hoje vai ter uma manifestação em frente à Igreja São José. Vão lá.” Né? E havia também vários professores que freqüentavam lá o Diretório Acadêmico e sempre incentivando os alunos. O que havia de manifestação era mais essa maneira de você participar quando havia uma passeata na cidade né? [...] Havia colegas nossos que estavam sempre dando suas tiradas na sala de aula ou quando não era na sala de aula era na sala de professores né? Por isso que eu falo com você, uns três ou quatro colegas meus foram chamados para depor e dois deles foram presos. (Elmo)

Você não podia nem mexer com o movimento dos professores, senão você perdia o cargo, era aposentado compulsoriamente, preso, vigiado. Não podia fazer greve nem para aumento de salário! (Ricardo)

O movimento de professores de História que teve, que eu posso dizer, que acompanhei e participei veio da ANPUH, da UFMG, não do professorado. Veio de uma estância maior que tinha uma percepção maior da questão. [...] O campo para alguém batalhar por isso, era muito restrito, aliado aos medos pessoais. Todos têm o direito de ter medo de ir para uma lista negra, de não ter emprego, de poder ser presa no meio da noite, etc. Realmente amordaçou. Sabe? E daí umas poucas de nós tentamos ir em frente, quer dizer, de alguma forma, eu acho que eu devo ao Golpe o tanto que eu dediquei a História [...] (Rejane)

As discussões relativas aos Estudos Sociais, à perda da carga horária de História e à formação do professor polivalente tornaram-se uma questão central nos

debates acadêmicos. Os professores entrevistados explicam como esse debate, promovido pelas universidades e associações, chegava às escolas em que lecionavam.

Na academia as pessoas discutiam, as pessoas conversavam: “Mas isso não vai dar certo. Isso não é possível. Isso é um modelo importado. Não vai dar certo.” Discuti a gente discutia. Conversava. Teve reação violenta quando veio a idéia de Estudos Sociais. Não vai dar certo. História e Geografia têm pontos de convergência. São dois conteúdos próprios, específicos. É alienante isso. [...] O debate da universidade chegava à sala de aula. Os professores comentavam, os alunos se manifestavam, havia aluno, assim, com condições políticas muito radicais e que reagiam, mas que a gente tinha que ter muito cuidado porque você nunca sabia quem estava na sua sala de aula. Às vezes tinham pessoas que eram, vamos dizer assim, dedo duro. Então você precisava ter muito cuidado. (Beth)

Aqui em Belo Horizonte, com certeza, chegavam as discussões das associações, da academia, não posso dizer se no interior chegava, não sei, mas aqui em Belo Horizonte essa discussão chegava sim. Mas eu também não posso precisar muito porque naquele momento eu fazia parte da ANPUH, estava na Universidade, era supervisora de estágios, e era professora do Colégio Estadual. [...] como eu estava nos dois lugares, eu era membro da ANPUH e professora, eu tinha conhecimento dessas discussões. [...] Em BH no Colégio Pedro Aleixo, que foi onde eu lecionei nesse momento da Ditadura mais pesada, chegavam essas discussões das associações. Eu e meus colegas tínhamos conhecimento, acompanhávamos, participávamos desse tipo de movimento. Debatíamos entre nós, porque nessa ocasião a gente passa a participar dos seminários, congressos, etc., aqui na UFMG, na PUC. Mas, não posso te dizer que no interior isso tivesse, também, sido muito abrangente. (Maria)

Não, as discussões da academia não chegavam à sala de aula. Graças a Déa começou a chegar. Sabe por quê? Porque antes dela a ANPUH era fechada, era só para professor universitário. Ela que abriu para professor de 2º grau poder participar, tornou possível a participação de professores, de associados. Por que isso? Participar do Congresso podia, mas ASSOCIAR era só universitário. Ela permitiu que qualquer professor, que tivesse diploma, podia associar na ANPUH, entendeu? Foi aí que a Associação cresceu, teve mais força, mas ela enfrentou muita barra. Inclusive com os colegas dela, os doutores lá da USP. (Ricardo)

A Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), juntamente com a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e outras entidades se manifestaram contrárias aos Estudos Sociais e às medidas impostas pelas reformas realizadas pelo Governo, buscando a extinção dos Estudos Sociais e participação de professores na elaboração das políticas educacionais. Alguns professores entrevistados comentam sobre a atuação da ANPUH de Belo Horizonte, durante esse período.

[...] A ANPUH, por exemplo, que é a Associação Nacional dos Professores de História, criticava os Estudos Sociais. [...] A ANPUH gritava. (Beth)

[...] Houve sim, um movimento muito grande da ANPUH: Associação Nacional dos Professores Universitários de História, e todos esses órgãos de classe. Eles tinham uma visão de que esse barateamento dos cursos de Formação de Professores era uma perda que “a História como ciência e tal estava realmente perdendo”, e isso, sobre o enfoque do Ensino Superior, é verdade, sem dúvida nenhuma. “A Associação Nacional dos Professores UNIVERSITÁRIOS de História”, o professor universitário ele realmente tinha uma perda ali naquele momento. [...] (Maria)

A ANPUH, nós batalhamos muito com essa desvalorização da História. (Rejane)

[...] A ANPUH fez uma briga feia até conseguir acabar com os Estudos Sociais e voltar para História e Geografia. (Ricardo)

Uma das professoras entrevistadas analisa a visão desfavorável da ANPUH em relação ao curso de Licenciatura Curta e quais os motivos de tanto incomodo por parte das associações acadêmicas.

[...] Também era a visão da ANPUH, e dos cursos de História como de Geografia, daquela universidade, que tradicionalmente no Brasil sempre foi para uma elite, de uma formação intelectual e científica mais apurada. E, naquele momento, em que quase se populariza o Ensino Superior, isso incomodou muito. Incomodou por razões acadêmicas, por razões científicas, por razões políticas e por que não dizer? Também por razões trabalhistas, de reserva de mercado, dizer isso pode causar estremecimento aí, a gente tem uma visão do politicamente correto que é: O professor crítico só tem que ver o lado negativo de uma época. Eu penso que ser crítico é ver também os aspectos dos dois lados. (Maria)

Agora, não podemos negar que ela quando desqualificava completamente a formação do professor nos cursos de polivalentes, nos cursos de Estudos Sociais, claro que, era levada por uma visão particular daqueles que tinham o curso tradicional de História e discordava da Política Educacional da Ditadura, que se preocupava em expansão quantitativa comprometendo a qualidade. [...] Então, é o reflexo de um momento, de um lugar em que os líderes da ANPUH estavam juntos da academia que tem aquela preocupação com a formação do cientista, do pesquisador e etc, e um distanciamento da academia em relação ao Ensino Fundamental. A justificativa era sempre essa: “É a qualidade, é a qualidade”. (Maria)

A ANPUH também é lembrada através das mudanças e da luta promovida por Déa Fenelón, importante figura do cenário acadêmico e do campo da História, que esteve presente nos relatos de alguns professores.

A Déa foi uma batalhadora incansável, nessa ocasião ela dirigiu a ANPUH. Ela foi uma contra os Estudos Sociais. Eu tiro meu chapéu para ela. (Ricardo)

A grande ANPUH que teve aqui foi quando a Déa era a grande mentora. Ela é a mulher que mais lutou nesse país contra a Licenciatura Curta [...] A ANPUH, por exemplo, fez uma grande coisa que se deve a Déa [...] Era a única na faculdade, total, absoluta, que lutou pelo professor. Foi ela que conseguiu, com um grupo dela, que o aluno de História e o professor de História pudessem fazer parte da ANPUH porque é uma associação de Ensino Superior. [...] (Rejane)

Perdemos com a luta? Uma das professoras entrevistadas analisa quais as conseqüências da luta produzida pela ANPUH e o que foi feito do espaço que se pretendia conquistar para a História.

[...] na época, estávamos lutando muito, muito, muito para a eliminação da OSPB e Moral e Cívica na expectativa de reconquistar o espaço da História. [...] Perdemos com isso, porque a disciplina poderia estar hoje a serviço da ideologia dominante, porque ela era uma disciplina ideológica, ela perde espaço e entra a Sociologia, entra a Filosofia, a História ficou do mesmo tamanho. Onde está o espaço reconquistado da História? Onde está a ANPUH e outros organismos ligados aos historiadores que conseguiram, na realidade, ter sustentação e argumentação para a História voltar a ocupar o seu lugar? O espaço foi ocupado com uma aula de Sociologia, uma aula de Filosofia. (Solange)

A professora entrevistada ainda analisa o que poderia estar sendo feito com as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira e Educação, Moral e Cívica, se essas permanecessem no currículo.

[...] Sendo que essas disciplinas poderiam até dar um novo nome ou uma discussão bem avantajada, tá? Fazer com que elas, na realidade, fossem o espaço reconquistado para o historiador. Não foi. Isso vai acontecer no governo de Itamar que acaba com a Moral e Cívica e OSPB tá? E a muito pouco tempo, apesar do Fernando Henrique não querer, a Sociologia e a Filosofia acaba. Cadê o espaço? Nem se discute dentro do espaço algo mais consistente, tá? E nem sei como a Sociologia e a Filosofia estão ocupando esse espaço, o que você faz com uma aula por semana? Você não faz, em duas já é um problema para a História, em uma de Sociologia e de Filosofia. Ou entra e amarra com a História ou... (Solange)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados relativos à prática dos professores de História no período de 1964/1980 foi realizado por meio de diferentes eixos. No primeiro eixo: *“Quem são os e de onde falam os professores entrevistados”*, apresentamos, através dos dados fornecidos pelos atores da pesquisa, as características pessoais e profissionais dos mesmos, para melhor compreensão, por parte dos leitores, do lugar de onde esses atores falam, as influências que perpassam seus depoimentos e a variedade da amostra abordada na pesquisa.

No segundo eixo de análise: *“Da opção pelo curso à formação como professor de História”*, os atores evidenciaram as fortes influências vindas de fontes pré-profissionais (escola, família, amigos) no processo de escolha do curso. A lembrança de bons e maus professores também se mostrou marcante na memória dos atores. Os dados sugerem que o longo período de escolarização forma o professor não só pelos conteúdos que aprende, mas também pelas posturas de seus professores. A memória é um recurso utilizado para relembrar boas e más posturas que mais tarde poderão servir de exemplos na solução dos problemas cotidianos da sala de aula.

Os saberes pedagógicos obtidos na graduação não são totalmente rejeitados ou classificados como descartáveis, os atores reconhecem os pontos positivos, mas criticam o distanciamento que possuem em relação à realidade escolar. Os professores da graduação também são avaliados e tomados como bons e maus exemplos a serem utilizados.

Os atores, na condição de alunos, parecem estar sempre atentos às aulas que os mesmos consideram como bens sucedidas, como se pudessem ser copiadas e transferidas a outros contextos, no caso, as aulas que dariam quando se tornassem professores. Um exemplo disso é a prática exercida em conjunto com a formação, o que leva a testar as teorias e didáticas presentes nas aulas, desconsiderando o nível, o ambiente e a individualidade dos alunos.

A interferência do Regime Militar na universidade é ressaltada, especificamente, na Universidade Federal de Minas Gerais, a presença do DOPS e de seus agentes

parece ter sido constante e o clima de tensão contribuiu para que uma atmosfera psicológica de medo se instaurasse na faculdade depois do AI-5.

A Ditadura Militar findou com o movimento estudantil e silenciou os professores através do Decreto 477, mas também retirou do currículo do curso de História a “ameaça comunista”, proibindo a utilização da teoria marxista e colocando fora do alcance dos alunos qualquer livro suspeito. Não sei se podemos considerar que a falta do Marxismo tenha retirado uma formação mais crítica do curso, afinal, os movimentos estudantis foram constantes e, mesmo depois da instauração do AI-5, ainda havia posicionamentos contrários e vivíamos no ápice da Teoria Positivista.

No terceiro eixo de análise, *“O percurso como professor de História: interferências determinantes na construção da prática profissional”*, podemos notar que o sentimento de segurança na carreira foi desenvolvido com o passar do tempo, que a estabilidade proporcionou um domínio maior das competências pedagógicas, levando ao desenvolvimento de outras atividades dentro da educação e à certeza da competência confirmada pela experiência, que foi compartilhada através dessas novas atividades.

O aprimoramento profissional surge como um reconhecimento de buscar algo novo ou a interlocução que não era encontrada na escola. Atualizar-se como uma maneira de se tornar um professor melhor, mais “apto” ao exercício de sua função, sem deixar que esses novos conhecimentos sobreponham seus saberes práticos, mas se somem a eles.

O quarto eixo de análise, *“Aspectos relativos à prática pedagógica: A incorporação e reformulação dos saberes adquiridos na formação”*, ressalta a grande importância dos colegas de profissão na construção da prática docente. A troca de experiências surge como um dos pilares em que se baseia o docente para desenvolver seus saberes práticos. É através do debate, do confronto e do exemplo de outros colegas que o professor avalia, aprende e redimensiona os seus próprios saberes. Os professores formam e são formados dentro do contexto escolar, não só com seus pares, como também com seus alunos.

Também é notória a importância dada aos saberes da experiência como formadora da prática docente. As contribuições dadas pelo curso de graduação não são

totalmente excluídas, ao contrário, são elementos que servem de base e avaliação de suas posturas enquanto professores. Entretanto, os atores parecem recorrer às fontes pré-profissionais para solucionar problemas cotidianos da sala de aula que exigem uma improvisação e rapidez que a teoria não proporciona. Parece que é através de maneiras próprias de saber-ensinar e saber-fazer, desenvolvidas por meio de situações inesperadas, que o professor pauta sua competência e desenvolve seus saberes práticos, adaptando os saberes da formação, os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos em um saber personalizado que possui sua identidade.

No quinto eixo de análise, *“Percepções sobre o ensino da História no Regime Militar e suas interferências na formação e na prática pedagógica dos professores”*, os atores compartilham suas percepções sobre a disciplina de História no Regime Militar. A maioria dos professores consideram que havia uma tendência governamental de desvalorização da mesma, vivenciada por outras disciplinas também, através do cerceamento aos professores, a redução da carga horária, o estabelecimento das disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) e a Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Em Minas Gerais os Estudos Sociais transforma-se na disciplina de Integração Social, lecionada de 1ª a 4ª série (2º ao 5º ano, atualmente).

Os relatos nos proporcionaram a confirmação do caráter ideológico das disciplinas de OSPB e EMC e o efetivo desinteresse dos professores de História em lecionar tais matérias, cumprindo a carga horária para complementar a perda de salário gerada pela redução da carga horária de História. A adaptação do currículo dessas disciplinas também fica evidente, configurando uma estratégia sutil de enfrentamento e crítica às imposições do Regime, mas também uma maneira de recuperar um pouco do espaço da História, retirado pela implantação dessas disciplinas.

Essa postura dos atores diante o redimensionamento do currículo revela que as reformas adquirem outra configuração na sala de aula. Mesmo em um contexto repressivo, os professores encontraram meios para adaptar o que foi prescrito, através de leis, normas e pareceres, produzindo, diante dessas recomendações, novos saberes que dominam e compreendem, para direcionar sua ação pedagógica.

A percepção individual dos atores sobre o ensino de História no decorrer da carreira perpassa por um processo de mudança de concepções, não só do professor, mas também do surgimento de novas teorias relativas à área de estudo. Esse processo abrange desde um enfoque narrativo, vivenciado no início da carreira, até a concepção da História como responsável por proporcionar alguma mudança nos alunos.

O amadurecimento profissional de cada ator torna-se responsável por essa visão mais aprimorada da sua área de atuação. É um “conhecimento de causa” proporcionado por uma longa carreira que respalda as ponderações de cada professor, aqui, a experiência é, extremamente, valorizada por ser a base em que apóiam os atores para realizarem suas críticas e avaliações.

Em relação à interferência da Política Educacional implantada pelo Regime Militar, os atores ressaltam como principal interferência a implantação da Licenciatura Curta em Estudos Sociais e a Reforma do Ensino Fundamental e Médio.

A Licenciatura Curta em Estudos Sociais é entendida, por alguns atores, como responsável pela desvalorização e desqualificação das áreas de História e Geografia, além do professor em si. A formação dos professores polivalentes é considerada como uma forma de aligeirar essas áreas e comprometer a educação.

Entretanto, um enfoque diferenciado em relação às Licenciaturas Curtas, e que contradiz a bibliografia da área, é ressaltado por dois docentes, um deles graduado em Curtas e o outro em Licenciatura Plena de História, ambos ressaltando um olhar mais positivo das mesmas. Segundo os depoimentos desses atores, as Licenciaturas Curtas foram recebidas e entendidas no interior dentro de uma perspectiva positiva, já que o docente desse contexto era leigo. Assim, os cursos Emergenciais e de Curta Duração tornaram-se uma chance de formação e até de acesso a conhecimentos mais aprofundados que extrapolavam o tão costumeiro livro didático.

A análise realizada pelo depoimento desses atores nos leva a questionar sobre como a Política Educacional do Regime Militar foi percebida em lugares longe dos centros urbanos e acadêmicos, portanto, longe do centro dos debates relativos a essa temática. Um docente que leciona por muitos anos sem qualquer formação e direcionamento específico e, de repente, se vê diante da oportunidade de formação, certamente não questionaria os propósitos das medidas governamentais, a qualidade

ou a eficiência desses cursos. Ao contrário, receberia com enorme entusiasmo, de maneira positiva para ele e para o Regime, sendo uma campanha sem precedentes para a legitimação do mesmo no meio social.

Porém, também podemos perceber que o interior não foi o único responsável por engrossar as fileiras das Licenciaturas Curtas, os centros urbanos também tiveram sua parcela de adesão por parte daqueles que buscavam uma solução rápida e viável de conseguir emprego.

O questionamento que fica consiste em sabermos até onde essa formação, em Licenciatura Curta, foi responsável por uma “deformação” do professor ou aprofundou uma situação já existente, de defasagem dos cursos de Licenciatura Plena.

Outro ponto levantado nesse eixo consiste nas interferências da Ditadura Militar na prática dos professores de História. Podemos perceber diante dos depoimentos, que essa interferência vai da pressão psicológica, exercida de forma muito eficiente pelo medo de “possíveis” agentes infiltrados do DOPS, ao cerceamento de inúmeras disciplinas, entre elas a História, entendidas como “perigosas” ao Regime, devido a um possível caráter conscientizador, e a tão lamentada e debatida redução da carga horária, provocada pela obrigatoriedade da OSPB e EMC.

A vigilância e repressão aos professores não foi percebida e/ou vivenciada por alguns atores, mas o conhecimento de prisões e a consciência de que se deveria ter uma atitude mais ponderada foi comum a todos. Os objetivos do Regime e a postura do professor estiveram sempre claros.

Medo, controle, denúncia, cerceamento são palavras que ilustram os depoimentos dos atores e caracterizam a atmosfera do contexto. A grande habilidade do Regime consistiu em incutir nas pessoas um sentimento de insegurança e vigilância constante, que funcionava como inibidor de movimentações contrárias mais exacerbadas.

Apesar de todo esse clima de tensão, os docentes encontraram uma alternativa sutil de burlar as imposições do Regime, ao redirecionar o currículo de OSPB e EMC, afastando-se de uma ideologia exacerbada e direcionando essas disciplinas para a História, ou seja, os atores se distanciavam dos saberes curriculares para lecionar

inseridos em seus saberes práticos, promovendo um trabalho delicado e cuidadoso de conscientização dos seus alunos.

A narrativa de um dos atores traz à tona um importante fato ao revelar que o Partido Comunista incentivava os filhos dos militantes a lecionarem as disciplinas de OSPB e EMC, objetivando formar uma consciência política que em um determinado tempo levaria à queda da Ditadura Militar. Essa contribuição dos comunistas para o fim do Regime Militar seria de difícil comprovação, já que diferentes variáveis contribuíram para esse propósito. Entretanto, refletir sobre a participação dos comunistas na educação nesse período seria uma perspectiva interessante de análise.

A redução da carga horária de História, devido à obrigatoriedade da OSPB e EMC foi entendida como fator de interferência no ensino e na prática do professor. Essa interferência é caracterizada pela perda do número de aulas e redução dos salários, além de um sentimento de desqualificação do professor, o qual se vê obrigado a assumir aulas de disciplinas que não dominavam ou aceitavam como legítimas.

No sexto eixo de análise, *“O contexto educacional: as consequências dos movimentos de democratização e abertura”*, os atores descrevem as conseqüências da democratização e expansão da escola pública.

Os depoimentos caracterizam a existência de uma escola pública voltada para uma pequena parcela da sociedade, com o acesso a uma instrução mais aprimorada controlada pelo exame de admissão. Com a Política Educacional do Regime Militar instaurou-se, com a Lei 5.692/71, a extensão da obrigatoriedade do ensino primário para 8 anos, expandindo o acesso à escola e promovendo uma campanha alfabetização em grande escala.

Essa ampliação do acesso ao ensino público foi sentida pelos atores como um processo que não foi bem estruturado, prejudicando a qualidade da escola pública. A ênfase do governo estava na quantidade, em detrimento do ensino e dos profissionais que lecionam nesses níveis. Entretanto, o acesso ao ensino pelas camadas de baixa renda foi entendido como um ponto positivo na política educacional do Regime.

Havia um estranhamento do professor em relação à nova clientela que começou a ocupar as escolas públicas e à falta de preparo dos professores para lidar com esses

alunos, provocando certa “discriminação” de alguns docentes em relação aos discentes provenientes das camadas de baixa renda.

Segundo um dos professores, a democratização da escola pública foi percebida de forma positiva pelas camadas populares que se sentiam privilegiadas por seus filhos terem acesso a uma educação que antes era reservada apenas a uma pequena parcela da sociedade.

No sétimo e último eixo de análise, “*A caminhada no sentido da revalorização do Ensino de História*”, os atores descrevem os movimentos que reivindicavam uma revalorização do ensino de História, o fim dos Estudos Sociais, mas devido ao momento histórico de repressão, a participação nesses movimentos era comprometida. Havia o receio de prisões e perda de cargo, isso limitava as ações do professorado.

Outro ponto importante está na constatação de que esses movimentos emanavam mais dos centros acadêmicos e associações, como a ANPUH, chegando com maior eficácia ao conhecimento do professorado após uma abertura da ANPUH, aos docentes das escolas de nível Fundamental e Médio, o que gerou crescimento da Associação e maior envolvimento dos mesmos com os debates acadêmicos relacionados ao ensino de História.

A visão desfavorável da ANPUH em relação aos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também são entendidos, como tendo um caráter de perda de uma formação intelectual e científica mais apurada e voltada para uma pequena parcela da sociedade, através da implantação de cursos que popularizavam essa demanda e desqualificavam o professor, por não ter qualquer preocupação com a pesquisa. A preocupação era a qualidade do curso, mas para esse ator, a ANPUH tinha um visão de formação distanciada da realidade da escola, o que gerou um posicionamento contrário a política educacional do regime.

Os depoimentos confirmam uma atuação importante da ANPUH nos movimentos relacionados às questões do ensino de História e a formação do professor nessa área. Essa atuação é representada pela figura de Déa Fenelon, amplamente citada como grande incentivadora de debates e pilar na luta pela extinção das Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais. Sua presença no imaginário da maioria dos atores é extremamente viva e tida com símbolo de envolvimento e paixão com a História.

O espaço, posteriormente, conquistado pelo ensino de História com o fim das disciplinas de OSPB e EMC, através dos movimentos e associações é questionado, ponderando não haver mais esse espaço, atualmente, reduzido pela inserção da Filosofia e Sociologia, e que as disciplinas que foram alvo de tanta luta para sua extinção poderiam estar atualmente compondo o currículo, redimensionando as mesmas para servir como espaço para uma discussão mais aprofundada.

As vozes dos atores demonstraram que a socialização escolar, anterior a graduação, possui um papel importante na escolha da profissão e na construção da prática pedagógica, utilizadas como fontes de onde são retirados bons e maus exemplos de condutas que mais tarde serão testadas e aplicadas em sua sala de aula. Portanto, o tempo de aprendizagem da docência não está limitado ao curso de formação, mas extrapola o mesmo, tendo influências anteriores, promovidas pela escola e família, e posteriores, promovidas pela troca de experiências entre seus pares e alunos.

Os saberes da prática são valorizados e tidos como referência da competência profissional de cada docente. Esses saberes se revelam através das técnicas e estratégias encontradas pelos docentes para solucionar as situações cotidianas tornado-se uma maneira própria de ensinar e de saber-fazer. O tempo é o responsável pela consolidação desse saber e das certezas que o professor adquire ao longo da sua carreira, podendo avaliar a mesma baseado em sua experiência.

A valorização da prática e da experiência não excluíram os saberes proporcionados pela formação, ao contrário, esses saberes são reconhecidos e avaliados, de forma que os professores adaptam as teorias obtidas na graduação ao contexto da sala de aula.

A Ditadura Militar interferiu em sua prática pedagógica e em sua área de conhecimento, mas essas interferências não foram determinantes o suficiente para inibir toda e qualquer postura contrária ao mesmo. Utilizando-se de maneiras mais sutis, os professores burlaram determinações e currículos, rejeitaram Reformas e conhecimentos exteriores aos seus. Buscaram saídas para redimensionar os saberes curriculares, que não dominavam e não produziam, para transformá-los em saberes práticos, produzidos e dominados pelos professores.

O momento histórico apresenta suas características de repressão e medo, mas mesmo diante de toda a intervenção e vigilância, os posicionamentos contrários sempre encontraram uma maneira de florescer. O ensino de História, particularmente no período de 1964 a 1980, esteve envolvido por um intenso debate relativo aos seus objetivos e à formação do profissional dessa área. As medidas da Política Educacional do Regime Militar entendidas numa perspectiva de desqualificação pelas associações da área, a academia e professores, também pode ser entendida de outra maneira, se observada pelo prisma do professor leigo.

Entre tantas lutas e debates, consideramos que, nesse momento, o ensino de História, assim como de outras áreas, se favoreceu de todo esse movimento que levou os professores e as universidades a discutirem os caminhos da História e da educação em geral. O cerceamento, a redução da carga horária e a implantação das Licenciaturas Curtas talvez tenha despertado um debate que procurava redimensionar os rumos que o ensino de História estava inserido.

Os docentes, vivenciando o contexto da sala de aula e as transformações impostas pela Política Educacional, demonstraram que incorporam e reformulam saberes de acordo com seus valores e juízos, sendo que a História Oficial pode não ser aquela que se encontra no livro didático ou nos programas curriculares, mas aquela que é construída e legitimada pela prática e experiência dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARÃO, Daniel Reis. **Ditadura e Sociedade**: As reconstruções da memória. In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *Visões Críticas do Golpe: Democracia e Reformas no Populismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

AZEVEDO, Gilka Vincentini Ferreira de. **Do ensino de 1º grau**: Legislação e Pareceres. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

BRANCO, Carlos Castelo. **Introdução a Revolução de 1964** - 1º tomo. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldben.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 10.639/2003. Dispõe sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/lei39.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº. 38/2006. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038-06.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 8.663/1993. Revoga o Decreto-Lei nº. 869/1969 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislaçãoJusBrasil>

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 95, São Paulo, nov. 1995, p. 5-12.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Alves, 1980. 291p.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DAMASCENO, M. N.; SILVA, I. M. **Saber da prática social e saber escolar**: refletindo essa relação. In: Anais eletrônicos da Anped, 1996.

DREYFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado**: Ação Política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**: O pacto do silêncio. 2ª ed. São Paulo: Ed. Loyola. São Paulo, 1988. 126p.

FENELON, Dea Ribeiro. A questão dos estudos sociais. **Cadernos Cedes**, São Paulo, nº. 10, p. 11-22; 1985-b.

FIGUEIREDO, Argelina C. Democracia & Reformas: A conciliação Frustrada. In: 1964: **Visões Críticas do Golpe**. Caio Navarro Toledo (Org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair; PINTO, Renata. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corina; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras. 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERMANO, José Willington. Regime Militar: Política e Planejamento Educacional no Brasil – 1964-1985. **Cadernos Cedes**, São Paulo, nº. 34, p. 45-57; 1993.

GUARNIERI, M. R. **O início na carreira docente**: Pistas para o estudo do trabalho do professor: In: Anais eletrônicos da Anped, 1997.

LABAKI, Amir. **1961: A crise da renúncia e a solução parlamentarista**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Campinas: CEDES, abril/2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre Saberes e Práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Campinas: CEDES, abril/2001.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, nº 25/26, São Paulo: agosto/1993.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Campinas: CEDES, abril/2001.

NUNES, Silma do Carmo. Resistência as novas propostas de História nas escolas estaduais. **Educação e Filosofia**, nº 5/6, Uberlândia: jan./dez. 1991.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1996. 183p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, nº 73. Campinas, dez. 2000.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-114.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** nº 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOLEDO, Caio Navarro de. **Governo Goulart e o Golpe de 64**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Cibilis da Rocha. **Reformas de Base e a política nacionalista de desenvolvimento**: De Getúlio a Jango. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

APÊNDICE A - Ficha de informações sobre os professores/atores da pesquisa**PUC Minas - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO****Linha de Pesquisa:** Profissão Docente: Constituição e Memória**Professora-Orientadora:** Magali de Castro**Mestranda:** Raquel de Sá Andrade**Título provisório da pesquisa:** O ensino de História no período pós-Revolução de 1964: estudo com professores de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Nome: _____

Telefone Residencial: _____ Celular: _____

E-mail: _____

Formação

Curso de graduação: _____

Especialização Lato Sensu: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Experiência no Magistério

Escola: _____ Nível: _____

Período: _____ Disciplina Lecionada: _____

Escola: _____ Nível: _____

Período: _____ Disciplina Lecionada: _____

Escola: _____ Nível: _____

Período: _____ Disciplina Lecionada: _____

Escola: _____ Nível: _____

Período: _____ Disciplina Lecionada: _____

Indicação de professores de História que tenham lecionado no período compreendido entre 1964 a 1980:

APÊNDICE B - Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral

Pelo presente documento, eu,, brasileiro, (estado civil), professor, residente e domiciliado em (cidade), (rua) , (numero e complemento), declaro ceder à Pesquisadora RAQUEL DE SÁ ANDRADE, brasileira, solteira, residente e domiciliada em Belo Horizonte, Minas Gerais, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, situado à Av. Itaú, 505, bairro Dom Cabral, Belo Horizonte, Minas Gerais, os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à mesma, no mês de de, num total aproximado de duas horas gravadas.

A referida pesquisadora fica constantemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, em trabalhos científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a outros pesquisadores o acesso ao mesmo para fins idênticos, sendo preservada sua integridade e sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização do codinome . . . (pseudônimo).

Belo Horizonte, de

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semi-estruturada

- 1) **Fale sobre a sua formação como professor de História:** motivos da escolha; concepção da História; processo de formação – professores, aulas, conteúdos, prática de ensino e estágios, movimentos estudantis, até avaliação; interferências políticas, controle governamental, etc.
- 2) **Fale sobre sua trajetória como professor de História:** início da carreira; tipos e características das escolas onde trabalhou; concursos, demissões, admissões; pessoas que se destacaram nessa trajetória – diretores, colegas, etc; facilidades e dificuldades na trajetória do professor; auto-percepção em diferentes momentos da sua trajetória.
- 3) **Fale sobre sua prática pedagógica como professor de História:** aspectos determinantes na construção da prática pedagógica, aspectos marcantes, altos e baixos, dificuldades e alternativas, pessoas que se destacaram na construção de sua prática pedagógica, a importância da formação nessa construção.
- 4) **Como você vê o ensino da História no Regime Militar e sua caminhada no sentido do movimento de revalorização do Ensino da História:** mudanças, pressões, políticas educacionais decorrentes do regime, desvalorização da História, movimentos dos professores, adesão ou não às reformas e mudanças propostas pelo governo.