

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JOÃO BATISTA DA SILVEIRA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA NO REGIME CIVIL-MILITAR: A CRIAÇÃO
DA LICENCIATURA CURTA EM ESTUDOS SOCIAIS**

CAMPINAS

2008

JOÃO BATISTA DA SILVEIRA

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA NO REGIME CIVIL-MILITAR: A CRIAÇÃO
DA LICENCIATURA CURTA EM ESTUDOS SOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

PUC-CAMPINAS

2008

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t379.81
S587p

Silveira, João Batista da.

A política de formação de professores de história no regime civil-militar: a criação da licenciatura curta em estudos sociais / João Batista da Silveira. - Campinas: PUC-Campinas, 2008.

159p.

Orientadora: Vera Lúcia de Carvalho Machado.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Política e educação - Brasil. 2. Professores - Formação. 3. Educação - Brasil - História. 4. Regimes políticos - Educação - Brasil. 5. História - Estudo e ensino. 6. Ciências sociais - Estudo e ensino. I. Machado, Vera Lúcia de Carvalho. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t379.81

BANCA EXAMINADORA

Presidente Profa. Dra. Vera Lúcia de C. Machado _____

1º Examinador Prof. Dr. José Luís Sanfelice _____

2º Examinador Profa. Dra. Patrícia Vieira Trópia _____

Campinas, 30 de abril de 2008.

À minha mãe,

Isaltina Maria Silveira,
mulher valente, camponesa e operária,
mãe dedicada e sonhadora,
o maior amor da minha vida.

A meu querido Michael,

pelo novo sentido que você deu a minha vida,
por você existir e sempre me fazer lembrar
de um passado que eu jamais poderia esquecer.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a minha querida amiga Fabíola, companheira e camarada de luta no movimento estudantil, amiga desde a 6ª série da Escola Porphyrio da Paz, em Paulínia. Agradeço, Bia, pelos anos, meses, dias e horas que você, gentil e amigavelmente, se propôs a ouvir, dar sugestões, ler e reler meus trabalhos, começando com a revisão do livro da Escola Porphyrio da Paz, passando por muitos projetos e pelo pré-projeto que me possibilitou ingressar no programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; pela revisão de meus artigos, enfim, por tudo que já escrevi de significativo. Por todas as vezes que você me socorreu, recebendo-me em sua casa, mas principalmente por este último momento. Sua dedicação e amizade eu jamais vou esquecer. Ao meu amigo Rogério Picoli, também companheiro e camarada de luta da época em que participávamos ainda do movimento estudantil. Por abrir as portas de sua casa para me ouvir e dar suas valiosas dicas e sugestões ao meu trabalho.

Ao professor, verdadeiro mestre, Sanfelice, com quem pude encontrar meu caminho acadêmico. Por ter, desde o primeiro momento, me recebido nas muitas vezes que o procurei com minhas intermináveis dúvidas. Humildemente me espelho em sua grandeza como pessoa, como camarada de luta e como professor. Creio que compartilhamos dos mesmos ideais: a construção de uma sociedade onde todos possam verdadeiramente ter as mesmas oportunidades.

Agradeço ainda à Profa. Patrícia Trópia que conheci numa reunião de grupo de pesquisa e com quem fiquei encantado, por sua ajuda me dando dicas e me recebendo para discutir meu projeto. Agradeço muito à professora Vera Machado, minha orientadora, que aceitou ao longo de meu percurso no mestrado o desafio de me orientar. Por todas as vezes que você me recebeu e me acolheu tentando mostrar o caminho que eu deveria seguir.

Tenho que agradecer ainda a todos os professores e equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Puc-Campinas. Meus agradecimentos especiais para a Profa. Kátia Caiado, com quem tive maior contato no programa, por sua acolhida, principalmente na Anpedinha; à Profa. Maria Eugênia, minha primeira referência como professora no programa, que me ensinou várias técnicas de aula e à colega mestranda Juliana, minha colega Ju, que muito me ajudou em um momento muito difícil de minha pesquisa. Agradeço também a duas pessoas maravilhosas da biblioteca: a funcionária Cidinha, sempre pronta a receber e atender bem a todos os alunos e a Tuca, pessoa gentil, numa proporção que eu jamais vi, por sua fé que tanto me encantou, por sua enorme paz e segurança interior. Deixo também registrado o meu agradecimento aos funcionários da Secretaria do Programa pelo apoio recebido, em especial para a Kelly, a Regina e a Letícia.

Para finalizar, agradeço à CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas pelo apoio financeiro que me permitiu enveredar pelo caminho da pesquisa.

A todos, muito obrigado.

RESUMO

SILVEIRA, João Batista da. *A política de formação de professores de história no regime civil-militar: a criação da licenciatura curta em estudos sociais*. Campinas, 2008. 159f. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2008.

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa: “Práticas Pedagógicas e Formação do Educador”, do Curso de Mestrado em Educação da PUC-CAMPINAS. Trata-se, mais especificamente, de uma investigação acerca da história da formação de professores de História no contexto do regime civil-militar brasileiro, de 1964 a 1985. Propõe-se neste trabalho repensar a trajetória da formação dos professores de história, tomando como ponto de partida os anos de 1945 a 1964, período denominado nacional-desenvolvimentista, e as mudanças educacionais promovidas, especificamente a primeira LDB, Lei 4.024/61, bem como o aumento significativo dos movimentos populares. Aborda o golpe civil-militar de 1964, entendendo-o como momento de ruptura política no processo de democratização que vinha sendo desenvolvido na sociedade brasileira. Ainda que essa democratização estivesse ocorrendo numa base liberal e distante das verdadeiras mudanças estruturais, era o caminho possível naquele momento histórico. Priorizou-se abordar o contexto da Reforma Universitária, Lei 5.540/68, e da Reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, Lei 5.692/71, principalmente para entender a imposição da licenciatura curta em Estudos Sociais e seus reflexos para a formação de professores de História, para o ensino e para a sociedade em geral.

Termos de indexação: formação de professores - história da educação brasileira – formação do professor de História - Estado e política educacional – regime civil-militar.

ABSTRACT

SILVEIRA, João Batista da. *The policy of history teachers formation in civil-militar regime: the creation of the short undergraduate courses in social studies*. Campinas, 2008. 159f. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2008.

This dissertation was developed with in the research line on “Teaching practices and formation of teachers” of Master in Education Course at PUC-Campinas. More specifically, this work is a investigation about the history of the formation of history teachers in the context of the brazilian civil-militar regime from 1964 to 1985. It is intended to reflect on the course of formation of History teachers taking as starting point the period from 1945 to 1964, the so called national-developmentism period, and the educational changes promoted by the regime, specifically the first LDB (Law of the Directresses and Basis of Education), Law number 4.025/61 as well the significant rising of popular movements. This work deals with civil-militar *coup d'état* in 1964 which is understood as a moment of political rupture in the process of democratization was occouring in the brazilian society. Despite the liberal wing of that process of democratization and the fact that it was far from one wich could make the real structural changes, it represented what was possible at that historical moment. In this work was given priority to deal with the University Reform context (after acting the Law number 5.540/68), also the Educational Reform of the Elementary and High School (Law number 5.692/71), mainly, to try understand the imposition of the short undergraduate courses in Social Sciences and its consequences to the formation of the teachers of History, to the system of education and to the society in general.

Indexing Terms: teachers formation – formation of History teacher - history of education in Brazil – State and educational policy – civil-militar regime.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 “EDUCAÇÃO E “DEMOCRATIZAÇÃO” NO BRASIL DOS ANOS DE 1946 AOS ANOS DE 1964”	8
1.1 Formação de professores no Império e na Primeira República	8
1.2 A educação e o Brasil na Era Vargas e da democratização	16
1.3 A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de 1961 no contexto do nacional-desenvolvimentismo.....	34
1.4 O golpe civil/militar de 1964: a concretização da Doutrina de Segurança Nacional.....	40
2 EDUCAÇÃO E MILITARISMO: REPRESSÃO E RESISTÊNCIA	45
2.1 Os militares no poder: o significado do golpe	45
2.2 Educação, institucionalização, repressão e resistência: a fase mais dura do regime civil-militar. Sentido!	48
2.3 Da estabilização ao crescimento da economia – 1964-1973: a “Teoria do Capital Humano”	65
2.4 A educação brasileira a serviço do Estado autoritário: a reforma universitária.....	74
2.5 A reforma do ensino de 1º e 2º graus: a licenciatura curta em Estudos Sociais, críticas e resistência.....	79
2.6 Da desaceleração à recessão – 1974-1985: “Abertura lenta, gradual e segura”.....	91
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE E DISCUSSÃO DA INCLUSÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS E SEUS REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO.....	98
3.1 Uma análise do Currículo nas Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras: o currículo de História e Geografia nos anos 40, 50 e 60 no século XX	107

3.2 Estudos Sociais: totalidade ou fragmentação/profundidade e complexidade ou superficialidade e manipulação/simplificação, eis o debate no campo da História.....	113
3.2.1 Estudos Sociais e História: regulamentação, contradição e debate: uma análise curricular.....	121
3.2.2 A licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil do militarismo em debate: o processo de luta dos profissionais de História.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS.....	153

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere dentro do campo de pesquisa sobre educação formal, mais especificamente a formação de professores de história. Para tanto, recorre-se à história da educação identificando-se dentro dela as continuidades e rupturas da política educacional e o efeito disso, especificamente em relação à formação do professor de história. O objeto deste trabalho está, portanto, dentro de um eixo de convergência de três áreas de estudos pedagógicos: formação de professores, história da educação e política educacional.

Área relativamente recente de investigação, as pesquisas sobre a formação de professores têm procurado contribuir para a compreensão e a melhoria do sistema educacional formal. No que diz respeito à formação dos professores de História, objeto específico desta dissertação, ainda há muito que se investigar acerca do tema, principalmente em relação à própria história da formação do professor de história.

Partindo desse pressuposto, esta dissertação se propõe como objetivo geral analisar algumas das mudanças ocorridas na formação dos professores da Disciplina de História no contexto do Regime Civil-Militar Brasileiro (1964/1968), principalmente após a Reforma Universitária de 28 de dezembro de 1968, a Lei 5540, o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, além da reforma do Ensino do ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71, os quais instituem que a formação de professores e especialistas para lecionarem na escola secundária poderia ser realizada por meio de *cursos de curta duração*.

Como se pretende apontar mudanças, é necessário inicialmente descrever o modo como se dava a formação de professores no período anterior ao investigado para que se possa compreender em que medida houve rupturas. Além disso, como forma de objetivar a análise e as mudanças sofridas procurou-se apresentar uma comparação entre dois currículos de cursos de formação de professores em nível de graduação (bacharelado e licenciatura): o currículo do curso de história da FFCL da USP e o de Estudos Sociais da UNINOVE, ambos do ano de 1971.

Adotando como viés analítico um olhar que abarque as relações econômicas, as relações sociais e a ideologia para tentar compreender a história em sua complexidade, entende-se ser necessário reconstruir a trajetória da educação brasileira no contexto da modernização do país. O que se pretende então é tentar explicar a parte no todo e não a parte em si mesma; é olhar o entorno, não a análise do incidente, das chamadas micro-histórias, da história do cotidiano, da história em migalhas, onde muitos estão perdendo a “floresta para concentrar-se nas árvores”, segundo Sanfelice (2006).

Propõe-se pensar a História da Educação, a história da Disciplina de História, o Regime Militar e a formação de professores de História neste período como partes de um todo histórico, visto que as mudanças identificadas não são de ordem conjuntural e sim estruturais, pois representam o processo de implantação e desenvolvimento do capitalismo dirigido pelo Estado. As questões que aqui se colocam procuram repensar o contexto histórico mundial e brasileiro em que se insere o regime civil-militar e o quanto este poderá afetar a educação institucional brasileira e em especial a formação de professores de História.

Considerando-se que a conscientização das massas, necessária para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana, que promove a constituição de uma verdadeira democracia proletária, ocorre num primeiro momento a partir do processo de democratização (entendido como qualidade do debate, da participação), torna-se importante que este processo de democratização não sofra rupturas, retrocessos. A partir da análise do contexto em que se deu a democratização brasileira, tardiamente em relação a outros países e mesmo em relação a outras antigas colônias, é preciso, a princípio, considerar que tal processo se deu à mercê dos interesses da elite, de maneira muito singular, no entanto, esta análise careceria de legitimação se pensada desconectada do sistema capitalista.

As grandes mudanças ocorridas no cenário da política brasileira foram promovidas quando a classe dominante daquele momento não estava mais satisfeita com a situação, influenciada pelo contexto econômico e político mundial, muito embora os movimentos populares brasileiros, nestes momentos, tenham pressionado no sentido das grandes mudanças, desmistificando a idéia de cordialidade construída pela historiografia mais tradicional. O que parece claro,

porém, é que a elite soube se aproveitar desta situação e tirar dela vantagens para o seu próprio benefício, muitas vezes manipulando a opinião pública de acordo com a sua vontade e atendendo aos interesses do capitalismo internacional.

Não tendo a pretensão, nem o objetivo, de traçar ou mesmo aprofundar os diversos períodos pelos quais passou a história brasileira, o que se pretende aqui é tentar analisar um momento específico da democratização liberal no seio da sociedade brasileira e seus reflexos na educação, segundo o princípio de que:

O necessário é que se tenha sempre presente esta relação e se estabeleça um movimento permanente entre os dois pólos – organização escolar e sociedade brasileira -, fazendo com que seja garantido que o centro de preocupações se mantenha na organização escolar e que esta indique o que é indispensável saber sobre a sociedade e quando é indispensável (RIBEIRO, 2003, p. 12).

Este trabalho parte do pressuposto de que a educação, portanto a escola, as disciplinas de Humanas e, em especial, a disciplina de História, nos permite olhar a sociedade e sua organização a partir de uma análise mais crítica. Neste sentido, poderemos avançar na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, não obstante o que se busque aqui não seja a visão da escola redentora, onde toda esperança se lance para ela. Esta bandeira sempre foi liberal. O que queremos é fazer uma análise a partir da realidade objetiva, da práxis. O que aconteceu com a formação dos professores da Disciplina de História, por ocasião de um regime que atacou diretamente a liberdade de expressão.

A partir desse olhar, o golpe civil-militar de 1964, representou uma ruptura no processo de democratização brasileira. Ruptura que certamente atrasou o processo de conscientização e construção de uma nova sociedade. Ao se proclamarem defensores do estado democrático de direito, os militares, aliados à elite, contraditoriamente, fazendo uso do poder financeiro e dos variados mecanismos de repressão, instituíram um regime totalitário e comprometido com o capitalismo internacional.

Na prática o estado de direito tão defendido pelos militares e grupos civis que o apoiaram deixou de existir por pelo menos 21 anos de ditadura. Paralelamente ao aparato de repressão, foi criado também todo um esquema de manipulação das massas. A escola, as disciplinas de humanas e, neste caso

analisado, a disciplina de História, que ensaiavam discutir a realidade objetiva, deveriam ser silenciadas.

Foi criada a licenciatura curta de Estudos Sociais, com a finalidade de formar profissionais especificamente para atuar no ensino de 1º grau, nas disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e O.S.P.B, as quais substituiriam História e Geografia. No ensino superior, criou-se a disciplina de EPB (Estudo dos Problemas Brasileiros) que, no fundo, tinha a mesma função da Educação Moral e Cívica: alienação dos estudantes.

O objetivo aqui então é repensar o quanto a formação dos docentes se tornou deficitária a partir da instituição da licenciatura curta em Estudos Sociais, colaborando assim para a formação de professores cada vez mais despreparados e descomprometidos com o ensino de História e com a realidade vivenciada no contexto do regime militar, contribuindo para a desmobilização das massas e dos movimentos de resistência popular. Fonseca (2005) diz que:

Nas mudanças educacionais implementadas após 1964, o ensino de História torna-se um alvo importante do poder político autoritário dominante e neste sentido várias medidas governamentais são adotadas visando ao seu enquadramento ao binômio do regime: desenvolvimento econômico/segurança nacional. (p.13)

É importante ressaltar, portanto, que repensar a história não é somente buscar o isolamento do fato, é antes de tudo tentar encontrar suas conexões, cada uma delas juntas podem nos fornecer elementos para tentarmos olhar para o passado. Os fatos do passado não podem ser trazidos à tona sem que haja uma interferência do tempo presente. A história tem sido sempre apresentada como uma ciência do passado.

Ciência, no sentido positivista, pois detentora de verdades universais e definitivas, imutáveis e indiscutíveis. Do passado, pois a história não tem, para muitos, nenhum compromisso com o presente, já que só se preocuparia com o acontecido. (PINSKY, 2006, p. 9).

Para HOBBSBAWN (2006), o passado é o sentido, é a extensão e a possibilidade de avaliação da consciência humana, pois está diretamente ligado aos valores, às verdades estabelecidas pela sociedade humana. O autor diz ainda que:

O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações. (HOBBSBAWN, 2002, p. 22).

Quando se escreve sobre o passado, ele está sendo fundado, quando não se escreve é como se não existisse. O passado não deve ser observado como uma verdade estática, absoluta, deve ser entendido como uma versão construída, já que a História é um conhecimento construído e não há temporalidade sem o homem. Os homens respondem historicamente ao tempo histórico a que pertencem, pois o tempo é a própria historicidade humana.

Assim, a formação de professores de História, inserida na história da educação brasileira, ou seja, na superestrutura, está imbricada na infra-estrutura social, reflete a organização econômico-social, portanto as contradições construídas ao longo da história. Mesmo que ao longo do tempo a disciplina de História tenha sido pensada e articulada no sentido de conservar os interesses dominantes no seio de sua organização – haja vista sua articulação positivista -, pode e tem refletido também posturas de resistência ao pensamento dominante, já que esta disciplina acaba por fornecer mais do que apenas os conhecimentos estáticos construídos pela elite. A História reflete também os silêncios, as lutas menosprezadas pela História Oficial e todos os pensamentos contrários aos perpetuados pela chamada História consagrada pelos manuais.

Esta infra-estrutura, entendida como o modo do ser humano produzir sua existência, está em constante mudança com vistas a uma eficiência cada vez maior. Estas mudanças é que pressionarão, de forma determinante, as respectivas mudanças nos elementos que compõem a superestrutura, que está sendo entendida como a unidade entre dois elementos contrários que são as idéias e as instituições.

Compartilhando da análise de Ribeiro (2003, p.12) acerca da contradição interna presente na escola brasileira e de sua “vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial”, entende-se aqui a história nacional numa relação de dependência externa. O Brasil desde sua colonização, e mesmo após o processo de independência política, avançando até os dias atuais, vem sendo dominado por interesses externos e da elite nacional em detrimento dos interesses da grande massa da população brasileira. Esta dependência, no decorrer dos anos, comprometeu o desenvolvimento escolar, uma vez que este está diretamente ligado à estrutura, totalmente dependente e articulada aos interesses do capitalismo mundial.

Mészáros (2005) afirma existir uma ligação entre os processos educacionais e os processos sociais, assim:

(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (p.25).

A partir da fala de Mészáros (2005) e Ribeiro (2003), acima apresentadas, entende-se não ser possível qualquer mudança real no sistema educacional se não houver mudança na estrutura de funcionamento da sociedade. Portanto as reformas educacionais, processadas no decorrer da História, pouco contribuem para verdadeiras mudanças, uma vez que tais reformas quase sempre estiveram em consonância com a *lógica do capital*, não se propuseram e não se propõem a modificar a estrutura social, tornando-se vazias em termos realmente práticos. Nesta perspectiva, o poder na sociedade capitalista tem a função de naturalizar as relações de produção, mantendo a dominação de classes e, a qualquer sinal de perigo, de maneira contraditória, em nome da democracia, retiram a própria democracia apelando para regimes de ordem e autoritarismo.

A fim de analisar algumas das mudanças provocadas por um destes momentos de autoritarismo, qual seja, o que institucionalizou as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, O.S.P.B. e E.P.B., e os sentidos dessa institucionalização, procurou-se, **no capítulo 1**, apresentar um panorama das principais questões educacionais que diziam respeito à formação de professores no período de 1946/1964, ressaltando-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 4024, promulgada em 1961, tudo devidamente imbricado com os aspectos sociais, econômicos e políticos do período. Sem a pretensão de traçar um perfil denso do desenrolar da história brasileira deste momento, mas ao mesmo tempo compreendendo sua importância para melhor entender as motivações que culminaram no golpe de 64, fez-se necessário promover algumas reflexões e análises sobre os períodos que antecederam o ano de 1946 a fim de repensar a rede de relações e lutas, avanços e retrocessos no Brasil da democratização, bem como tentar entender também os reflexos dessas mudanças para o sistema educacional brasileiro.

No **capítulo 2**, o foco do trabalho foi apresentar o projeto educacional vigente no período após o golpe civil-militar, especificamente a reforma universitária e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, (que institucionalizou as disciplinas citadas anteriormente). Tudo isso em conexão com a teoria do capital humano, com a ideologia de Segurança Nacional, com as atividades de resistência no âmbito da educação e com as correlações entre ensino superior e internacionalização da economia.

Como forma de objetivar a análise e aprofundá-la, no **capítulo 3** procurou-se discutir a inclusão dos Estudos Sociais e seus reflexos para a educação, primeiramente realizando-se uma comparação entre os currículos do curso de História da FFCL/USP e de Estudos Sociais da UNINOVE, do ano de 1971; e em seguida refletindo sobre a interferência dessa inclusão no processo de luta dos profissionais de história.

Finalmente, nas **Considerações Finais** resgatando-se o movimento de construção deste trabalho, procurou-se apresentar uma análise do objeto de estudo no contexto que o determinou. Vale afirmar que as considerações aqui apresentadas não esgotam toda a possibilidade de conhecimento sobre a temática estudada e espera-se que o trabalho possa instigar outras questões e provocar novos estudos.

“EDUCAÇÃO E “DEMOCRATIZAÇÃO” NO BRASIL DOS ANOS DE 1946 AOS ANOS DE 1964”

O Brasil, assim como o mundo, após a Segunda Grande Guerra Mundial, portanto, depois de 1945, inicia uma nova etapa de sua história. O resultado da Segunda Guerra, com a vitória dos aliados, propaga pelo mundo os ideais democrático-liberais. Após longo domínio do Governo Vargas (1930/1945), no Brasil, a história não seria diferente. Até então não se havia respirado um momento como este. Iniciou-se assim um período em que a maior pretensão parecia ser a democratização do país.

Tomando como ponto inicial o final da guerra e do governo de Vargas em 1945, o objetivo principal deste capítulo será descrever alguns aspectos do sistema educacional vigente e, mais especificamente, da formação de professores no período compreendido entre os anos de 1946 e 1964. Dentro, portanto, do contexto histórico nacional e internacional que levou ao golpe civil-militar de 1964. Este capítulo não tem a pretensão de traçar um perfil denso do desenrolar da história brasileira deste período, no entanto, para melhor entendê-lo, faz-se necessário promover algumas reflexões e análises sobre os períodos da Colonização, do Império, da República Velha e da Era Vargas, cronologia esta estabelecida pela chamada história tradicional, a fim de repensar a rede de relações e lutas, avanços e retrocessos no Brasil da democratização, bem como tentar entender também os reflexos dessas mudanças no sistema educacional brasileiro e sua influência na formação de professores de História nos bancos das universidades brasileiras.

1.1 Formação de professores no Império e na Primeira República

Os primórdios da questão “formação de professores” no Brasil se situam na fase colonial com essa tarefa sendo empreendida pela Igreja, ainda que o ensino público fosse estatal e religioso. Isso começou a se alterar com a

decretação do Alvará de 28 de junho de 1759¹, que expulsou os jesuítas de Portugal e das colônias. Assim sendo, o estado começaria a gerir a educação, reformando os chamados estudos menores e se incumbindo da formação de professores. Os ensinos superiores, porém, ainda continuariam sendo providos pela Universidade de Coimbra e uma parte pelos seminários.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, esta situação começou a mudar de fato. A instalação da nobreza real em solo brasileiro traz para a educação uma nova orientação e o ensino começa a ser secularizado, no entanto, o ensino secundário, na época chamado de “estudos menores”, ainda continuou com forte influência da igreja católica.

No que se refere aos “estudos maiores”, entretanto, a rápida estada do núcleo do poder do Estado, no Brasil, foi suficiente para a criação de escolas superiores estatais completamente secularizadas (ao contrário das criadas na época pombalina), marcando devidamente o desenvolvimento posterior do sistema de ensino, já então controlado pelo Estado Nacional, independente. (CUNHA, 1986, p. 85).

Os professores régios eram nomeados diretamente pelo rei e não precisavam ter uma formação escolar específica. A única exigência era a de que provassem sua qualificação através de exames públicos. Os primeiros concursos para professores aconteceram em Recife e no Rio de Janeiro no ano de 1760, no entanto, as aulas régias² só iniciaram no Rio de Janeiro no ano de 1774. De acordo com Castanho (2004), a escola era, na verdade, uma unidade com um professor, ou seja, as aulas eram dadas na casa do próprio educador.

Segundo Cunha (1986, p. 100), no Brasil, “as primeiras unidades do novo ensino superior aparecem sob a forma de aulas e cadeiras”, estas eram bastante simples, contando apenas com um professor, que de posse de seus próprios materiais didáticos, ensinava seus alunos, em locais ainda bastante improvisados, quase sem nenhuma burocracia. Somente mais tarde vão surgir as

¹ Segundo Castanho (2004), este alvará, instituído por D. José I, vai liquidar o sistema jesuítico na colônia brasileira. O ensino foi reorganizado, tendo sido criadas “aulas e classes no lugar das suprimidas e instituindo o cargo de diretor de estudos para centralizar estatalmente a fiscalização”, no entanto, não houve resultados imediatos. Foram de fato organizadas as aulas régias a partir de 1772. (p. 42).

² O sistema de ensino das aulas régias, que hoje abrangeriam o ensino fundamental e o ensino médio, continuou sendo oferecido no Brasil em aulas avulsas até mesmo depois da independência. (CASTANHO, 2004, p. 45).

escolas, academias e faculdades: unidades de ensino superior, dotadas de burocracia e organização acadêmica, com melhores condições de ensino e já com local próprio. Segundo este autor, em 1817, foi criada a primeira cadeira de História na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais.

A transferência da família real para o Brasil, na mesma medida em que modificou o panorama da educação, somada a uma série de fatores internos e externos, contribuiu para a separação definitiva de Portugal³. O cenário político brasileiro pós-independência esteve sob o domínio de vários grupos responsáveis pelo processo que culminou em 1822. Estes grupos, imediatamente após a ruptura com Portugal, trataram de garantir que seus objetivos não fossem alterados, mantendo assim o recém-emancipado país atrelado aos seus interesses, ou seja, sem nenhuma mudança estrutural. Basta um olhar sobre a política e a economia desenvolvidas durante a fase imperial para perceber que, estruturalmente, o Brasil continuava muito parecido com o da época colonial: um país dominado por uma elite latifundiária; voltado para a agroexportação. A grande maioria da população continuava quase sem nenhuma oportunidade. A educação ainda continuava restrita a uns poucos privilegiados.

Segundo Pinto (1988), porém, o Brasil Imperial apresentava algumas mudanças em relação ao Brasil Colonial, alguns exemplos seriam o seu crescimento populacional, alguma melhora de suas finanças, sobretudo após o ciclo do café, e ainda certa modernização no setor de infra-estrutura; entretanto, ressalta este autor, nenhuma alteração estrutural é vislumbrada.

Ao contrário, com a cultura cafeeira afirmando-se, persiste e acentua-se a dependência agrícola da economia brasileira que, baseada na monocultura, permanecerá submissa às flutuações dos mercados consumidores. (PINTO, 1988, p. 145)

³ O estabelecimento da sede da Monarquia portuguesa na ex-colônia brasileira, então alçada à condição de “reino unido”, significou não só um lance estratégico de deslocamento do núcleo político de Portugal, tangido pelas forças napoleônicas e sob a proteção da Inglaterra, mas um novo rumo nas relações econômicas internacionais. Um dos primeiros atos do governo português na América do Sul foi a abertura dos portos brasileiros aos navios das nações amigas, isto é, basicamente aos ingleses e aos seus produtos, saídos das máquinas que tinham operado a Revolução Industrial. Em outras palavras, a expansão do capitalismo industrial provocou a ruptura do “pacto colonial”, que ditava a exclusividade do comércio da colônia com a metrópole. Com essa abertura, a ex-colônia começa a respirar novos ares – artísticos, militares, científicos, tecnológicos. E a pressão por educação aumenta. Todo esse processo culmina na Independência de 1822. (CASTANHO, 2004, p. 43).

A igreja, após a independência, continuou atrelada ao Estado e somente com a proclamação da República tornou-se uma entidade ligada apenas à sociedade civil. A educação, na época do império, foi ficando aos poucos a cargo do Estado, com grande interferência do imperador que cada vez mais tratava dos assuntos educacionais, inclusive podendo estabelecer os currículos dos seminários religiosos. Isso não significava que a igreja tivesse perdido sua influência, pelo contrário, as normas religiosas continuaram fazendo parte da vida escolar ainda de maneira bastante intensa⁴.

Com a lei de 15 de outubro de 1827⁵, segundo Castanho (2004), surge a primeira legislação dispendo globalmente sobre a instrução pública nos limites do Império. Entre outras determinações, esta lei criava um “sistema” de instrução pública nacional, simultaneamente centralizado e descentralizado, dando às províncias algumas incumbências. No que se refere à questão da formação de professores, não havia em seu conteúdo nenhuma exigência para a preparação para o magistério. Normalmente os professores eram mal remunerados e o preenchimento dos cargos era feito através de exames realizados por conselhos liderados pelo presidente da província.

Diante do cenário mundial, ou seja, do avanço do sistema capitalista industrializado, o Brasil, para se inserir neste contexto, adotaria como método de ensino o método monitorial⁶, copiado do sistema da Europa, onde já havia uma grande demanda de mão-de-obra para a indústria. Este método tinha como função básica acelerar a formação diante da falta de professores, fazendo crescer o número de alunos, assim promovendo a modernização do país para atender à

⁴ Depois da Independência, formaram-se dois setores, o do ensino estatal (secular) e o do ensino particular (religioso e secular). (CUNHA, 1986, P. 86).

⁵ Mais informações, observar CASTANHO, Sérgio E. M. A Educação Escolar Pública e a formação de Professores no Império Brasileiro. In. LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação).

⁶ O método se propagou com denominações diversas, ora ostentando o nome de um ou de ambos os seus autores (Bell e Lancaster), ora sinalizando para seu conteúdo: “ensino monitorial” (porque baseado na transmissão pedagógica mútua de alunos entre si, sob a direção geral de um professor cujo trabalho consistia de preparar previamente os monitores para suas tarefas e, durante a aula, de presidi-la, garantindo o desenrolar das atividades de um quadro disciplinar). (CASTANHO, 2004, p. 49).

demanda por mão-de-obra para serviços e consumidores para produtos industriais. Importante destacar que este método por ser barato era eficaz, já que o número de professores era insuficiente para o número de alunos, atendia, portanto, aos pressupostos do capitalismo que se iniciava no Brasil.

Castanho (2004) aponta ainda que em 1834, com a decretação pelo Imperador D. Pedro II do Ato Adicional à Constituição Outorgada de 1824, eliminava-se qualquer possibilidade de compor de fato um sistema nacional de educação de primeiro grau, passando esta responsabilidade para as províncias. A partir do Ato Adicional de 1834, ficava sob responsabilidade do poder central o ensino de todos os graus na capital do Império e o ensino superior em todo o país. O professor era visto então como um representante do governo, capaz de promover a formação disciplinada dos futuros homens e cidadãos que comporiam a nova civilização conforme os ditames da luzes. Evidentemente, naquele momento, continuaria excluída toda uma massa de trabalhadores, já que o Brasil ainda era um país cuja base da economia se dava no escravismo.

Até o início da primeira metade do século XIX, o Brasil ainda não contava com uma escola que cuidasse da formação de futuros mestres. Para sanar o problema da formação de professores, atendendo às prerrogativas iluministas que começavam também a dominar a vida política e intelectual brasileira, foi criada a primeira Escola Normal do Brasil (1835-1851)⁷, na capital da província do Rio de Janeiro – Niterói. Esta escola destinava-se à formação inicial de professores de primeiras letras.

Em 1838, ao mesmo tempo em que entrava em funcionamento o Colégio Pedro II, instituíam-se também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Enquanto o “Pedro II” foi criado para dar formação aos jovens nobres da Corte e prepará-los para o exercício do poder, era tarefa do IHGB construir, pela pesquisa histórica, a identidade da Nação brasileira. (MANOEL, 1998, p. 9).

⁷ A instituição foi fundada em decorrência da reorganização do antigo *Seminário de São Joaquim*, conforme projeto apresentado à regência de Araújo Lima (1837 - 1840) pelo então ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos. Inaugurado em 1837, na data de aniversário do imperador-menino (2 de dezembro), foi denominado **Imperial Colégio de Pedro II**. O ato foi oficializado por Decreto Regencial a 20 desse mesmo mês, e as aulas se iniciaram em março do ano seguinte (1838). As suas instalações sediavam-se na antiga Rua Larga (atual Av. Marechal Floriano), no centro histórico da cidade do Rio de Janeiro, cujas salas de aula funcionam até nossos dias. A maioria dos alunos pertencia à elite econômica e política do país, apesar de haver a previsão para estudantes destituídos de recursos. <http://pt.wikipedia.org/wiki/ColégioPedroII>.

A partir daí se iniciam as articulações no sentido de criar um modelo para o ensino secundário que começava a se organizar. Segundo Manoel (1998), havia profunda relação entre o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), também criado em 1838. Grande parte das deliberações e estudos do IHGB, no que se refere à pesquisa e ao ensino de História, acabava entrando no currículo como matéria a ser ensinada. No entanto, a educação pretendida parecia ser bastante conservadora e reprodutivista, normalmente calcada em modelos já consagrados. Na análise deste autor, a História entendida como disciplina era bastante recente no Brasil e só foi aparecer de fato na grade curricular do ensino de todos os níveis com a criação do Colégio D. Pedro II, em 1838. Na análise de Horn e Germanari (2006):

Somente em fins do século XIX (na Europa), ao lado dos movimentos de laicização da sociedade e da formação dos Estados Nacionais modernos, é que a História surge realmente como disciplina escolar autônoma. (...) No Brasil, a História como disciplina curricular se constituiu, segundo Nadai (1992), de forma idêntica à da Europa (como analisou Furet), o que ocorreu a partir do discurso laicizado em defesa da História Universal, opondo-se ao poder da Igreja (PINSKI, 1992, p. 24).

O ensino de História⁸, desde fins do século XIX, esteve fortemente influenciado pelo esquema europeu de ensino, principalmente nas referências francesas. Cunha (1986) esclarece que muitos livros adotados pelas escolas superiores fundadas a partir de 1808 eram de origem francesa, inclusive com recomendação do poder real. No caso dos livros de História, o ensino servia aos interesses dominantes na medida em se prestava a construir o mito da Nação e dos heróis, dos grandes acontecimentos, na maioria das vezes desvinculados da história do povo e do processo de luta popular.

⁸ No remoinho das tensões e incertezas que circundavam o recém-criado Estado do Brasil, a instituição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cumpria uma tarefa política fundamental, a de construir a nação brasileira, de soldar as fissuras existentes entre as províncias, herança do passado colonial, e o cimento a unir os díspares no todo nacional seria o humanismo, lido na versão Bernardo Vasconcelos, um conceito de humanismo assentado no estudo dos autores clássicos. (...) No Brasil, esse caminho se tornou bastante perigoso – ali, onde de fato existe uma sociedade fragmentada em interesses regionais díspares que foram sufocados pela ação política e militar, insiste-se em encontrar uma Pátria, mãe de todos; onde existe uma sociedade fragmentada em classes sociais conflituosas e contraditórias, insiste-se em encontrar uma Nação, una e harmoniosa. Daí a invenção dos heróis e a fabricação das tradições. (MANOEL, 1998, p. 11)

Segundo Horn e Gemanari (2006, p. 27), herdou-se “o esquema quadripartido francês Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea”, que vai também influenciar politicamente o pensamento brasileiro, haja vista os ideais positivistas que comandam o movimento republicano em franca expansão no Brasil do século XIX, o qual culminará na Proclamação da República em 1889. Constituiu-se neste ano o primeiro golpe civil/militar da história brasileira. O resultado colocaria frente a frente militares adeptos das idéias positivistas e grandes produtores de café, mais próximos do liberalismo adotado pelos Estados Unidos.

A república foi proclamada por um golpe de Estado, no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, como Rui Barbosa, positivistas, como o Coronel Benjamin Constant, e monarquistas ressentidos, como Marechal Deodoro da Fonseca. A Constituição promulgada em 1891 resultou de conflitos e composições de liberais (Rui Barbosa foi seu principal redator) e positivistas. (CUNHA, 1986, p. 152).

Excetuando-se os acordos políticos, a estrutura econômica brasileira também não mudou muito durante o período denominado República Velha⁹. No entanto, mesmo com a elite agrária brasileira hegemônica no poder durante este período, foi possível certa organização de grupos sociais contrários aos mandos e desmandos das oligarquias, ou seja, surgiram vários movimentos que se opunham à manutenção desta ordem. Segundo Ribeiro (2003, p.97), destacam-se várias manifestações urbanas demonstrando “de forma mais objetiva a insatisfação dos setores de classe dominada”. Alguns exemplos seriam os movimentos grevistas em São Paulo, nos anos de 1917 e 1918; a fundação do partido Comunista Brasileiro em 1922; além dos movimentos comandados por grupos de tenentes, que promoveram vários levantes, no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, culminando na famosa Coluna Prestes. No entanto, os políticos, na década de 20 do século passado, tentavam insistentemente ignorar estes movimentos populares.

⁹ O período que vai da Proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930, é chamado, comumente, de República Velha, de Primeira República ou de República Oligárquica. (...) Foi durante esse período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. (...) Foi também nesse período que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior do Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro (1820) e a de Minas Gerais (1927) as que vingaram. (CUNHA, 1986, p. 146 e 147)

Do limitado número de estabelecimentos de ensino superior durante o período imperial, com também reduzido número de campos do saber, instalados em poucas cidades, vê-se um grande aumento do número de escolas superiores e inclusive sua ramificação para muitas cidades, durante a República Velha, aumentando assim o número de estudantes de maneira substancial. No que se refere à formação de professores, quando Cunha (1986) analisa a discussão do projeto lei do orçamento da União em 1810, é possível detectar algumas pistas. Os então deputados João Simplício, Carlos Cavalcanti e Carlos Garcia, da bancada gaúcha, propuseram uma emenda à lei orçamentária, dando poderes para o Executivo reformar o ensino secundário e superior. A partir desses poderes adquiridos pela lei orçamentária, o então presidente da República, na época, Marechal Hermes da Fonseca, promulgaria a Lei Orgânica do Ensino Superior. Esta reforma teria como meta dar aos estabelecimentos de ensino superior autonomia financeira, além de sua disciplinarização pedagógica e administrativa. A pretensão desta reforma para o ensino secundário seria sua desvinculação como curso preparatório para o ensino superior. Entre outras deliberações, esta lei criaria a livre-docência, inspirada no regime alemão. O livre-docente seria um graduado, aprovado pela escola superior, podendo ministrar cursos, públicos ou particulares nas escolas superiores.

De acordo com Ribeiro (2003, p.96), o declínio das oligarquias ocorre no período de 1918 a 1930 “devido à existência de novas forças sociais, em decorrência das modificações na estrutura econômica”. As oligarquias brasileiras, arrastadas por crises sucessivas do modelo agroexportador, nesta época do café, começariam, ainda que timidamente, a dar mais espaço ao desenvolvimento industrial brasileiro.

A este respeito, Sanfelice (1986, p.49) explica que “houve uma transição na realidade brasileira, de quatro séculos de civilização agrária – com atividades voltadas ao exterior - para, no século XX, uma civilização acentuadamente urbano-industrial”.

1.2 A educação e o Brasil na Era Vargas e da democratização

É consensual entre os historiadores dizer que a grande virada na política econômica brasileira iniciou-se por ocasião da grande crise mundial de 1929. Esta crise atingiria totalmente o sistema agrário-exportador, desta vez reduzindo sua possibilidade de recuperação, impedindo assim que a política de valorização do café, amplamente praticada durante a chamada República Velha, fosse novamente acionada. Iniciada em Nova Iorque, esta crise chegaria ao solo brasileiro e arrastaria muitos fazendeiros, comerciantes e banqueiros à falência. A crise econômica, desta vez aguda, provocou o rompimento político da unidade do café-com-leite, fez desmoronar a aliança entre São Paulo e Minas Gerais, colocando em cheque o processo eleitoral que substituiria Washington Luís.

Neste contexto, após uma eleição duvidosa que elegeu Júlio Prestes, aconteceria a Revolução de 1930. Embora muitos historiadores argumentem que a estrutura econômica permaneceu a mesma, colocando assim em cheque a idéia de revolução, o fato é que se iniciou um novo período para a política brasileira. Ribeiro (2003) propõe que esta revolução representou um momento importante de choque na política nacional. De um lado, via-se a polarização de vários grupos interessados em mudanças na orientação da política brasileira contra os velhos setores oligárquicos; de outro, a elite mais conservadora relutante contra qualquer mudança.

Em outubro de 1930, o conflito entre os dois grupos de classe dominante (os ligados à exportação e os dela desligados) eclode em forma de movimento armado e aglutina o apoio dos outros setores sociais. A supremacia dos setores desligados da exportação estabelece as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político ao derrubar do poder o setor agrário comercial exportador. O choque entre eles, daí por diante, continuará existindo, mas a tendência é em favor do setor novo dirigido ao mercado interno. (RIBEIRO, 2003, p.103).

De concreto é possível dizer que, mesmo mantendo a velha estrutura econômica do país, algumas mudanças ocorreram em razão do momento político e econômico internacional. A autoridade do Estado foi bastante ampliada, o governo passou a intervir mais na economia, a cafeicultura foi diminuindo, a indústria e a vida urbana foram pouco a pouco tomando a frente do desenvolvimento nacional. Para Ribeiro (2003, p.103), “tem origem, mesmo que de uma maneira um pouco confusa de início, a ideologia política – o *nacional*

desenvolvimentismo - e o modelo econômico compatível – a *substituição de importações*".

Do ponto de vista político, após a vitória da Revolução de 1930, iniciava no Brasil um período que a maioria dos historiadores convencionou, por suas características, chamar de populismo.

O fenômeno populista corresponde a uma manipulação das massas por parte do líder, mas também corresponde a uma satisfação de aspirações longamente acalentadas. Dessa maneira, o líder populista, em geral com forte dose de carisma, ao mesmo tempo em que procura manipular as massas para que elas se enquadrem dentro dos limites por ele impostos, também ativa mecanismos de satisfação de velhas aspirações – um exemplo, apenas, a legislação social – das massas trabalhadoras. (PRADO, 1981, p. 74).

Cronologicamente, este período se estenderia até 1964 e seria dividido em duas partes distintas. A primeira se deu sob o comando de Getúlio Vargas, de 1930 até 1945, final da segunda grande guerra mundial, e foi caracterizada por seu autoritarismo, seguindo uma tendência mundial como na Alemanha, Itália, Japão, Argentina, Espanha e outros. A segunda parte iniciou-se a partir de 1945, no pós II Grande Guerra Mundial. O Brasil, assim como outros países, viu-se envolvido pela democratização oriunda das vitórias dos aliados frente ao nazi-fascismo na Europa. Essa democratização não significou de modo algum que nosso passado e todas as suas marcas tivessem sido, de uma hora para outra, apagados. Continuávamos carregando as velhas marcas de um passado de exclusão.

Mas esta república não está isenta das marcas tanto de um passado próximo quanto do distante: o poder estatal cresceu ao longo desse tempo; a maioria do povo não se reconhece na atuação política dos governos; o divórcio entre as tendências da sociedade e as do poder público parece reiterar-se ou crescer, em lugar de reduzir-se; os grupos e classes dominantes continuam alheios aos princípios da democracia. (IANNI, 1994, p. 09)

Muitas dessas mudanças ocorridas na orientação da política internacional estariam refletidas no seio da sociedade brasileira. Era possível vê-las na economia, na vida social, na política e também na educação. Tomemos como exemplo as disputas ideológicas pós-1930. Na Europa, após intensa luta entre o movimento operário, partidos comunistas e movimentos sociais, por exemplo, consolidava-se o fascismo e o nazismo, na URSS o *stalinismo* substituiria o *leninismo* e o socialismo encaminhou-se para um regime burocrático

e marcadamente autoritário. No Brasil, esta divergência estaria refletida na intensa disputa no início dos anos 30 entre a ANL (Aliança Nacional Libertadora) — ainda que composta por diversos segmentos, sua principal orientação era liberal e não comunista como Vargas fazia crer à população — e a AIB (Ação Integralista Brasileira), de orientação fascista.

De acordo com Palma Filho (2005), esta divisão entre liberais e conservadores estaria presente também na história da educação brasileira.

De um lado, estão intelectuais liberais, socialistas e comunistas, alguns deles protagonistas de reformas educacionais em seus estados de origem, agrupados em torno do movimento conhecido como Escola Nova¹⁰; de outro lado católicos e conservadores de diferentes matizes ideológicas, reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional. (PALMA FILHO, 2005, p. 64).

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, ficando esta pasta a cargo de Francisco Campos - ligado ao movimento de reforma educacional antes de 1930. Dentre algumas mudanças implementadas pelo Ministro Francisco Campos podemos citar, por exemplo, os Decretos-Lei 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931, que estabeleciam organização técnica e administrativa ao ensino universitário, bem como o Decreto nº. 19.980, em 1932, que, seguindo a mesma orientação das mudanças promovidas no ensino superior, reformulava o ensino secundário, dividindo-o em ensino fundamental (5 anos) e especialização profissional (2 anos), sendo o Colégio Pedro II utilizado como base para esta Reforma.

É desta época também a criação da Universidade de São Paulo, da Escola de Sociologia e Política e da Universidade do Distrito Federal, segundo Cunha (1986), resultado do pensamento liberal que, impregnado por seu elitismo, voltava suas preocupações para o ensino superior. Um bom exemplo da atuação liberal foi a realização da Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931. O objetivo principal da Conferência Nacional de Educação era apresentar as diretrizes de um projeto de educação para o Brasil, no entanto, não

¹⁰ Era o resultado da influência das idéias então vigentes nos Estados Unidos e na Europa e consubstanciadas, às vezes vistas de maneira impropriamente reunidas, sob o nome de 'Movimento de Escolas Novas'. Vários livros sobre 'Escola Nova' surgiram no Brasil, agora apresentando e analisando a educação sob aspectos também novos: o aspecto psicológico e o aspecto sociológico. (ROMANELLI, 2000, p.129).

foi possível chegar a um consenso entre os dois grupos majoritários, daí 26 participantes encarregarem Fernando de Azevedo de escrever um documento, mais tarde conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932¹¹.

Em linhas gerais, ao tratar de ensino, esse Manifesto não tinha como objetivo produzir um documento que diagnosticasse o quadro educacional brasileiro; tinha a pretensão de criar uma proposta de “sistema nacional de educação”. Tal sistema deveria atender às reais necessidades brasileiras, cabendo aos estados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com as normas gerais da Constituição. A União deveria cuidar da educação na capital, buscar e suprir as necessidades onde elas existissem, por exemplo, o caso do ensino supletivo. Deveria ainda ter a função de fiscalizar e coordenar o ensino através do Ministério da Educação. Além disso, no caso específico do ensino superior – aqui analisado para entender a formação de professores de História – o manifesto falava sobre a criação de universidades que deveriam atender à tríplice função: elaborar e criar a ciência, além de transmiti-la e vulgarizá-la.

Existe nesse documento a preocupação com a pesquisa, com a popularização do conhecimento e com a formação de professores. Para o Manifesto de 1932, a Universidade estaria acima de todas as instituições educativas, teria uma missão muito importante no contexto da sociedade moderna: a “formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores”. Esta elite teria a incumbência de promover estudos que buscassem encontrar soluções para as múltiplas “questões científicas, morais, intelectuais e econômicas” que se manifestavam no seio da sociedade. (A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil, ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova, *in* Revista HISTTEDBR On-line, p. 200).

Desta elite, fariam parte os professores de todos os níveis, no entanto, na análise deste manifesto, a educação ainda era muito deficitária, portanto, aqueles que mereceriam a mais nobre das missões – os professores – na sua

¹¹ *Revista HISTTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006 – ISSN: 1676-2584.

maior parte não tinham a devida formação. Isso valia tanto para os professores do ensino secundário, quanto para os do ensino universitário, sendo estes recrutados em várias carreiras. A maioria destes professores havia recebido no ensino secundário sua formação geral, não tinham uma “sólida preparação pedagógica”.

O Manifesto de 1932 aconselhava ainda que os professores buscassem, munidos de espírito pedagógico, formação nas universidades, faculdades e escolas normais elevadas ao nível superior. Isso, segundo o Manifesto de 32, poderia representar para os professores sua libertação espiritual e econômica, pois daria aos educadores dignidade e prestígio. A partir destes pressupostos e recomendações é possível verificar que este documento era influenciado pelos ideais liberais¹².

Para os educadores que subscrevem o Manifesto:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. (A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil, ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova, *in* Revista HISTTEDBR On-line., p. 201)

Neste tipo de análise, a escola pleiteava independência em relação a interesses particulares, dentre eles, de classe, de opção religiosa e política. À escola então caberia o papel de despertar talentos e vocações contidas nas pessoas, assim estes indivíduos poderiam “posicionar-se” na sociedade, não mais por força da “predestinação”, como se via em tempos aristocráticos, mas sim por força da vontade e do esforço de cada um. Esta ideologia serviu aos interesses da burguesia, na medida em que tal classe ambicionava maior participação política durante a chamada idade moderna.

No que se refere à educação, os estudos de Cunha (1986) apontam que o liberalismo sofreu influência do pensamento de John Dewey nas primeiras

¹² O liberalismo é um sistema de idéias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. Esse sistema de idéias baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. (CUNHA, 1986, p. 256).

décadas do século XX. Este autor reconhecia uma tendência “espontânea” no seio da sociedade capitalista de naturalizar as diferenças e as injustiças sociais. Para combater essa tendência, Dewey propôs a pedagogia da escola nova¹³. Cabe lembrar, porém, que no Brasil, o pensamento liberal foi interpretado e utilizado de acordo com os interesses políticos. Na época, chegou mesmo a servir como defesa da escravidão e legitimação de ditaduras. A constituição de 1934, segundo Palma Filho (2005), adotou parte do ideário liberal que já estava presente no meio educacional.

Fernando de Azevedo, um dos principais mentores intelectuais do Manifesto de 32, segundo Cunha (1986, p. 259), forneceu “a mais importante referência da primeira vertente do liberalismo: a elitista”. Sua principal preocupação pedagógica “era com a formação escolar das classes médias e das classes dirigentes”. Fundamentado no pensamento de Leon Bérard, antigo ministro da instrução pública de Paris, Fernando de Azevedo dizia que o ensino superior seria provedor de “uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada”, além de preocupada em formar docentes para o ensino secundário. Sendo assim, o ensino superior estaria ligado ao ensino secundário por duas vias:

A primeira via era a formação, no ensino secundário, da cultura geral e da disciplina intelectual, ambas indispensáveis ao superior. A outra via era a da formação, em escolas superiores, de professores para as escolas secundárias, condição para que a primeira via fosse cumprida. (CUNHA, 1986, P. 261).

Não obstante não ter êxito em seu projeto nos primeiros anos de sua divulgação, após a Revolução Constitucionalista de 1932, as idéias de Fernando de Azevedo foram apropriadas pela elite intelectual e política, principalmente aquelas que falavam do ensino superior. A criação da Escola de Sociologia e Política¹⁴ e a Universidade de São Paulo confirmam sua influência.

¹³ Esta seria “capaz de produzir indivíduos para a democracia e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para a igualdade, e não para a desigualdade. Essa é a estratégia da *reconstrução social pela escola*.” (CUNHA, 1986, p. 259).

¹⁴ Os cursos da nova escola eram destinados não só aos indivíduos desejosos de aperfeiçoar estudos já realizados e aprofundar conhecimentos, mas aos que desejassem preparar-se para “ocupar posição de relevo na administração das grandes empresas particulares”, exemplificadas

No ano seguinte ao da criação da Escola de Sociologia e Política, o interventor Armando Salles de Oliveira, nomeou uma comissão para os estudos da criação da Universidade de São Paulo (USP)¹⁵. (CUNHA, 1986, p. 268).

A fundação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - USP¹⁶ funde-se à fundação da USP, atendendo ao pensamento de Fernando de Azevedo e se tornaria o centro de formação de professores para o ensino secundário e superior, fornecendo assim conhecimentos necessários para a prática do magistério. Seus primeiros anos foram marcados pela forte presença de professores europeus, em sua maioria, franceses.

Antes da Fundação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de São Paulo, a maioria dos professores de História vinha da Faculdade de Direito, prevalecendo um certo autodidatismo. Alguns se destacaram como historiadores, como é o caso de vários professores do Colégio D. Pedro II. Mesmo sem a formação específica em História, muitos estavam ligados ao IHGB, tendo assim condições de promover pesquisas e dar conta do ensino de História, no entanto, isso não significava que todos estivessem nesta mesma condição. Por isso a criação da FFCL daria novos rumos ao ensino de História. No entanto, segundo Manoel (1998), a criação do curso de História e Geografia na FFCL, e mais tarde em outras faculdades, não conseguiria resolver a questão da oferta de

estas como bancos, companhias de transporte, de serviços públicos, de indústrias, de sindicatos, de cooperativas, etc., ou para os que buscassem “colaborar na direção dos negócios públicos”, como técnicos ou como “depositários dos mandatos eleitorais”. (CUNHA, 1986, p. 266).

¹⁵ Em 25 de janeiro de 1934, um decreto estadual criava a Universidade de São Paulo, incorporando nela as seguintes escolas superiores existentes: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Faculdade de Medicina, Escola Veterinária. O Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado como Faculdade de Educação. Foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas-Artes, só vingando a primeira. (CUNHA, 1986, p. 269).

¹⁶ A Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria como objetivos específicos, “ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigação originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério”. Teria três seções: a de *educação*, a de *ciências*, compreendendo esta os cursos de matemática, física, química e ciências naturais, e a de *letras*, com os cursos de letras, filosofia, história e geografia, e línguas vivas. Seriam estes cursos de licenciatura, e os diplomados deveriam, preferencialmente, lecionar as disciplinas de sua especialidade no ensino normal (licenciados em educação) e no ensino secundário (licenciados em ciências e em letras). (CUNHA, 1986, p. 301 e 302).

profissionais habilitados para atender à demanda para o ensino público e particular no nível secundário.

No final da primeira metade do século XX, a conjuntura de disputas no campo ideológico, político e econômico, somada a antigos ressentimentos imperialistas e nacionalistas, tomou conta do mundo com ascensão do fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha. No Brasil não foi diferente. A Aliança Nacional Libertadora (ANL) — aliança que recebia em suas fileiras: comunistas, social-democratas, tenentes e esquerdistas — estava longe de defender o socialismo, no entanto, propunha uma série de mudanças, tais como reforma agrária e nacionalização de alguns setores da economia. Diante disso e sentindo-se ameaçado, Vargas coloca a ANL na ilegalidade.

(...) com o apoio das oligarquias e dos fascistas-integralistas, aprova em abril de 1935 a Lei de Segurança Nacional, que representava um estado de sítio permanente no país. São, então, fechados pelas forças policiais os núcleos da ANL, perseguidos e presos seus membros e simpatizantes. (RIBEIRO, 2003, p.115).

A partir dessas medidas, a ANL entendeu que a melhor maneira de evitar um possível golpe de Getúlio seria derrubá-lo, entretanto, esta revolta não foi bem sucedida. Em 1935, muitos dirigentes e militantes comunistas foram presos e o Partido Comunista sofreu terríveis baixas. Getúlio tratou de canalizar este movimento a seu favor. Em 1937, após a descoberta de um possível complô comunista para lhe tomar o poder, Vargas, apoiado pelas forças armadas, cancelou as eleições marcadas pela Constituição de 1934, fechou o Congresso Nacional e impôs uma nova Carta Magna com características extremamente autoritárias que lhe concedia amplos poderes. Segundo Ribeiro (2003), Vargas assumiu neste momento o seu lado mais autoritário, governando o país com a utilização da força.

As forças econômico-sociais apontadas são as vinculadas às atividades urbano-industriais propriamente ditas. E, sob este prisma, a opção ditatorial (1937-45) se explica como a condição possível, dadas as circunstâncias do momento externo e, especialmente, interno, de desenvolvimento de um modelo capitalista-industrial, mesmo que ainda dependente. (RIBEIRO, 2003, p.128).

Do ponto vista econômico, o Brasil, até então dominado pela elite agrária, teve de se conformar em dar mais espaço ao capitalismo industrial. Isso só foi possível graças às dificuldades de investimentos na tão acionada política de valorização do café, comprometida principalmente pela grande depressão de 29.

A partir daí a política econômica da Era Vargas organizou-se com a criação de várias empresas estatais, principalmente indústrias de base e infra-estrutura. Isso não significou que Vargas tivesse abandonado os latifundiários à sua própria sorte. Fato consensual entre os historiadores é que Vargas soube dosar o remédio contra a crise internacional que atingia o Brasil e rapidamente pôde tirar o país da crise que assolava o mundo capitalista, garantindo assim prestígio e apoio, principalmente da nova burguesia urbana ainda em formação. A industrialização para substituição de importações permitiu que nossa indústria crescesse rapidamente e isso parecia ser um processo irreversível.

O governo instaurado a partir de 1937 valeu-se do sucesso econômico e da intensa concentração de poderes nas mãos de Vargas, assegurado pela constituição outorgada neste mesmo ano. Esta constituição diferenciava-se muito das republicanas, pois abandonava vários preceitos democráticos. Ribeiro (2003) destaca o artigo nº 177 das Disposições Transitórias que permitia ao Executivo aposentar ou demitir funcionários considerados contrários ao governo. Utilizando-se destes poderes, Getúlio decretou o fechamento do Congresso Nacional, das Assembléias Estaduais e das Câmaras Municipais. Além disso, subordinou o Poder Judiciário ao Poder Executivo e criou ainda a Polícia Especial (PE) que deveria cuidar das prisões e, extra-oficialmente, das torturas e assassinatos de quem se opusesse ao governo central. Criou também o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), responsável por sua imagem junto ao povo, uma verdadeira cultura de massas.

Para Ribeiro (2003), além da manutenção de alguns princípios trabalhistas, a Constituição de 1937, deu “ênfase ao trabalho manual”. Para confirmar isto, bastava olhar os artigos 128 e 129, quando mencionavam o caráter obrigatório do ensino de trabalhos manuais e do ensino pré-vocacional e profissional dirigidos para as classes menos favorecidas. Fica claro então, segundo Ribeiro (2003, p.129), a explícita “orientação político-educacional capitalista” desta constituição, já que ela se preocupa em aumentar o “contingente de mão-de-obra para novas funções abertas pelo mercado”.

Em 1939, o mundo mergulhou no mais terrível conflito mundial, a Segunda Guerra. O governo brasileiro, na fase inicial da guerra, procurou de

maneira habilidosa manter uma postura de neutralidade, tentando tirar vantagens econômicas dos dois lados envolvidos.

O conflito entre os vários centros imperialistas que leva à Segunda Guerra Mundial “favorece”, em parte, tal situação, uma vez que, em função desta rivalidade, Getúlio Vargas, oscilando entre um e outro (inglês, norte-americano e alemão), pôde conseguir condições “melhores” de aplicação e pagamento dos empréstimos, em troca do solicitado apoio brasileiro a uma das facções que se foram constituindo. (RIBEIRO, 2003, p.130-131).

A partir de 1941, esta postura não foi mais possível e, em 1942, o Brasil, pressionado pelos EUA, declarou guerra às potências do Eixo, deslocando a Força Expedicionária Brasileira (FEB) para lutar na Itália. O resultado da guerra, onde as forças que empunhavam a bandeira da democracia contra o autoritarismo fascista venceram a batalha, atingiu diretamente a política brasileira, tornando a situação de Getúlio Vargas insustentável. O regime ditatorial brasileiro não era compatível com a vitória das forças aliadas e o clima de euforia pela derrota do autoritarismo. Esta contradição contribuiu decisivamente para o final da ditadura Vargas.

Para a educação ainda restou, em 1942, com a Reforma Capanema¹⁷, os reflexos da fase ditatorial brasileira. No entendimento de Palma Filho (2005), esta reforma promoveu poucas alterações no ensino secundário, pois este continuava dirigido para a preparação do ingresso no ensino superior e manteve o caráter proclamado no Manifesto de 32, no que diz respeito ao ideal de dar sólida cultura geral ao educando. Das alterações, poderíamos assinalar a divisão do ensino secundário em dois níveis: o primeiro denominado ginásio, com duração de quatro anos, e o segundo denominado colégio, com duração de três anos, porém dividido em científico e clássico. O Científico daria mais ênfase às disciplinas de Ciências Naturais, já o Clássico daria mais ênfase ao ensino das humanidades. Cabe destacar ainda que o ensino de História e Geografia do Brasil e América receberia mais atenção por parte do governo. Enquanto o ginásio e o colégio secundários tinham a função de preparar as elites que conduziriam os

¹⁷ Em 9-4-1942 é decretada a reforma do ensino Capanema, relativa ao ensino secundário, refletindo o transplante de ideologia nazi-fascista já agora na organização escolar brasileira. (RIBEIRO, 2003, p.131).

destinos do país, foram estruturados os cursos técnicos profissionalizantes destinados à formação de mão-de-obra imediata, por isso destinados às camadas populares.

Após a deposição de Getúlio Vargas, iniciou-se no Brasil um período de democratização até então nunca presenciado. O primeiro pleito eleitoral, após quinze anos, em 1945, deu a vitória ao Marechal Eurico Gaspar Dutra que governaria o país entre os anos de 1946-1950. Nas eleições de 1950, gozando de grande popularidade, venceu Getúlio Vargas que deveria governar o país entre os anos de 1951 e 1955. No entanto, seu mandato foi interrompido em 1954, após o presidente cometer suicídio. De maneira conturbada, assumiram o poder Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos (1955) até a posse do novo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, que governou o país entre os anos de 1956 e 1960. O próximo presidente eleito foi Jânio da Silva Quadros que deveria governar o Brasil entre os anos de 1961 a 1966. No entanto, de maneira até hoje pouco explicada, renunciou já no primeiro ano de mandato. Após intensa luta pela legalidade para cumprir o mandato de Jânio, assumiu a presidência João Belchior Marques Goulart. Em 1964, entretanto, foi destituído por um golpe civil-militar.

O fato de ter se iniciado uma nova realidade da política nacional não significou que o populismo tivesse desaparecido. É verdade que esta política precisou se adaptar ao contexto instaurado a partir de 1946, ou seja, foi se moldando ao pensamento democrático liberal vitorioso no pós-guerra. Nesta nova identidade populista, alguns setores da elite continuaram chefiando as reivindicações populares, o que parece ter mudado mesmo foram os mecanismos do exercício do populismo, agora articulados pelos partidos políticos. É possível também verificar nesta nova onda populista um período de disputa entre vários grupos pela hegemonia política brasileira. Segundo a descrição de Ianni (1994), no jogo de diferentes grupos e classes é possível, a partir de 1945, visualizarmos pelo menos três grupos de forças em embate.

O primeiro defendia um desenvolvimento capitalista, porém mais autônomo e subordinado aos interesses brasileiros. Ianni (1994) esclarece que, em decorrência da falência do antigo modelo agroexportador, se estabelece o modelo de substituição de importações. Este modelo associa uma combinação entre o setor agrário, o mercado externo e as novas exigências internas.

Com base na política de massas e no dirigismo estatal, estabelece gradações nas rupturas estruturais indispensáveis à sua execução. Fundamenta a política externa independente e implica uma doutrina do Brasil como potência autônoma. (IANNI, 1994, p. 54)

O segundo grupo reivindicava um capitalismo mais liberal, com a abertura do Brasil para a concorrência internacional. Este grupo era constantemente acusado de defender os interesses norte-americanos e de serem entreguistas. Para Ianni (1994), este modelo é na verdade a restauração do antigo padrão colonial, com nova roupagem. Uma associação ampla ou padrão de desenvolvimento combinado. Este modelo exigiria a liquidação da democracia populista.

Preconiza a associação de capitais e interesses políticos e militares nacionais e estrangeiros. Implica a internacionalização crescente do setor industrial, ao lado do caráter fundamentalmente internacionalista do setor agrário tradicional (IANNI, 1994, p. 54).

Além destes dois grupos que aceitavam o capitalismo, havia também o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que rejeitava esse sistema econômico e político, defendendo outro modelo de desenvolvimento nacional, o socialista.

Se historicamente esta luta no campo das articulações pelo poder, pelas políticas econômicas adotadas nos governos em tempos democráticos é legítima, Paiva (1985) esclarece que os defensores da democracia liberal, o grupo industrial-urbano, constituído pelos dois primeiros grupos, entendiam ser necessário, de uma vez por todas, eliminar qualquer possibilidade de retorno dos setores agrários brasileiros ao poder, por isso, “fazer funcionar a democracia liberal significava dar oportunidade a um maior número de pessoas de participar da vida política, ampliando os contingentes eleitorais.” (PAIVA, 1985, p. 176).

É consensual entre os historiadores que este período de 1945 até 1964, chamado de “populismo democrático”, correspondeu a um período de grandes transformações no Brasil e no mundo. Alguns exemplos no âmbito internacional são a 3ª Revolução Industrial e o início de um longo período da Guerra Fria, protagonizado pelos dois vencedores da Segunda Guerra Mundial, EUA e URSS.

Quanto à realidade brasileira, Sanfelice (1986) esclarece que, a partir do século XX, ela passa também por um processo de transição. Até 1945, a luta mais previsível no campo político e ideológico ocorria entre os mais variados

segmentos das camadas sociais urbanas que acabavam de nascer, por exemplo, a classe média e o proletariado contra as antigas oligarquias tradicionais. No entanto, após 1945, estas novas forças começam a divergir em relação aos seus projetos de modernização e democratização do país, tornando muito mais complexa a luta no campo da política e da ideologia. No período de 1945 a 1964, segundo o autor:

(...) o processo político brasileiro passou a abranger os operários, as massas assalariadas em geral, os setores médios da sociedade e os grupos de trabalhadores agrícolas, entrando em jogo as aspirações de bem-estar social do proletariado cada vez mais numeroso, das camadas médias crescentes, e as reivindicações dos trabalhadores rurais. Concomitantemente, desenvolveram-se os grupos políticos de esquerda, enquanto a juventude universitária buscou apresentar-se como força política ativa e organizada. (SANFELICE, 1986, p. 49).

Nesta onda democratizante que atinge o mundo e o Brasil, o Partido Comunista do Brasil pôde gozar de um período curto de legalidade. Palma Filho (2005) lembra que, no ano de 1946, o PCB, após ter disputado as eleições, conseguiu um resultado bastante expressivo. Neste período, apesar de sua brevidade, organizou vários Comitês Democráticos nos municípios e nos bairros das grandes cidades, cuja maior preocupação eram os problemas das questões educativas.

No Distrito Federal os Comitês Democráticos começaram a estudar a situação educativa dos bairros, reivindicando do poder público não somente a ampliação das verbas destinadas à educação como também uma melhor aplicação das mesmas e a coordenação da iniciativa privada e do Estado, a fim de tornar possível o atendimento educativo e a assistência às camadas mais pobres. (PAIVA, 1985, p. 173)

Segundo a autora acima, o Partido Comunista reconhecia que as reivindicações dos Comitês Democráticos eram inexequíveis por entender que a situação de pobreza do povo não dependia diretamente da educação, uma vez que estava intrinsecamente ligada ao sistema econômico estruturalmente injusto. Logo, as pequenas mudanças na superestrutura, ou seja, na educação, não poderiam dar conta de alterar esta realidade, porém isso não significava que a militância deveria “cruzar os braços” e esperar a revolução. Daí a necessidade de participar do processo democrático e ampliar as conquistas sociais. Nas eleições de 1945, o PCB conseguiu um resultado bastante expressivo, no entanto, este resultado e a própria atuação deste partido acabou por assustar os conservadores, anticomunistas e liberais, estes últimos, nem tão democratas

assim. No ano de 1947, dentro do contexto da Guerra Fria, a bancada de 14 parlamentares, liderada pelo Senador Luiz Carlos Prestes foi colocada na ilegalidade. O Ministério do Trabalho determinou a intervenção de 14 sindicatos e a Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil foi fechada.

Se por um lado este período utilizava-se ainda de velhos métodos autoritários, contraditoriamente, segundo Palma Filho (2005), a Constituição de 1946 é a mais democrática inspirada nos ideários liberais. A nova Carta Magna traz um capítulo dedicado à educação (artigos 166 a 175), além de conter outros dispositivos que interessavam diretamente a este setor. Palma Filho (2005) diz ainda que, durante a vigência desta Constituição, de 1946 a 1967, o Brasil passou por profundas transformações, consolidando o desenvolvimento industrial iniciado na Era Vargas. Estas mudanças acabaram por criar novas necessidades para a sociedade, facilmente percebidas com o estudo das reformas educacionais realizadas no decorrer deste período.

Uma destas novas necessidades será a educação de jovens e adultos. Os estudos promovidos por Vanilda Pereira Paiva, publicados na obra *Educação Popular e Educação de Adultos* (1985), mostram que, no final dos anos 40 e início dos 50, o Brasil vivenciou uma quantidade cada dia maior de ações no sentido de melhorar a participação popular pelo viés da educação. É possível verificar, neste sentido, a implementação de uma série de medidas governamentais através de políticas de massa, ou ainda, por meio da iniciativa de educadores, entidades e pessoas comprometidas com a democratização e com o acesso ao conhecimento como forma de transformação estrutural da sociedade. A obra de Paiva (1985) traz uma série de iniciativas que permeiam a política e as ações educacionais neste período. Por exemplo, a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)¹⁸, articulada a partir do Fundo Nacional de Educação Primária (FNED)¹⁹.

¹⁸ No lançamento da CEAA, já estava presente seu objetivo de sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas. Escolhida a democracia liberal pelos detentores do poder político, com a derrubada do Estado Novo, era preciso difundir entre as massas os postulados do novo regime. (...) Fazer funcionar a democracia liberal significava dar oportunidade a um número maior de pessoas de participar da vida política, ampliando os contingentes eleitorais. A orientação

Como se vê, a democratização brasileira trouxe para a discussão a questão da educação das massas, necessária, segundo esta análise, para fomentar a democracia que ora se iniciava no Brasil. É importante ressaltar, no entanto, que esta orientação ocorreu muito mais pela via quantitativa, trazendo consigo a preocupação de viabilizar o bom andamento da democracia liberal. Para Paiva (1958, p. 161), “muitos aspectos do “entusiasmo pela educação” ressurgem – de forma mais sofisticada e permeados de considerações técnicas”.

A CEAA teria surgido então pautada na idéia de que existia no Brasil uma “insuficiência cultural”, de que o Brasil havia chegado ao limite de seu desenvolvimento, ou seja, se não houvesse novos investimentos em educação, dificilmente o país poderia avançar mais do que já havia desenvolvido. Paiva ainda cita o diretor do DNE, quanto este diz que o analfabetismo poderia comprometer o desenvolvimento do país. Para ele, a “ignorância da população e a escassa produção econômica andam sempre juntas e somente uma política educacional esclarecida seria capaz de concorrer para o crescimento econômico da Nação”. (*apud* PAIVA, 1985, p. 180).

Está claro então que se criou no Brasil, por ocasião do período de democratização, a idéia de que a educação poderia corrigir um longo período de descaso, além disso, a escola parecia concorrer para avançar no sentido de preparar mão-de-obra para acelerar o processo de industrialização já tão atrasado. Paiva (1985, p. 182), citando novamente Lourenço Filho, diz que “mais da metade da população brasileira ativa estava desprovida dos mais elementares instrumentos da cultura”, daí estaria justificada a necessidade de correção desta situação para que o país pudesse caminhar no sentido do progresso econômico. A busca do desenvolvimento capitalista foi a grande mola propulsora dos investimentos em educação neste período. Os fundamentos políticos destes

do programa, contudo, é nitidamente ruralista; na verdade, a CEAA é a primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural. (PAIVA, 1985, p. 176).

¹⁹ Com a regulamentação do FNEP em agosto de 1945, inicia-se o período do auxílio do Governo Central aos Estados para a difusão do ensino elementar, arcando a União com as despesas relativas às construções escolares e à qualificação do pessoal técnico e os Estados com a manutenção do sistema. (PAIVA, 1985, p. 144).

investimentos e o preconceito contra o analfabeto indicam que as ações foram influenciadas fortemente pelo “entusiasmo pela educação²⁰”, ou seja, pelo pensamento político da chamada Escola Nova.

Em 1959, seguindo as propostas do Manifesto da Educação de 1932, muitos antigos pioneiros, ainda em atividade, segundo Sanfelice (2007, p. 2), “perseguidos algumas vezes, outras cooptados, ou simplesmente se mantendo coerentes às suas convicções”, envolvidos no processo de elaboração da primeira LDB, lançaram um segundo Manifesto em favor da escola pública (estatal)²¹. O texto atribuído a Fernando de Azevedo é assinado por muitos educadores, dentre eles, vários que constavam também no Manifesto de 1932. Este novo documento, dizia serem inadiáveis ações que se concretizassem na prática, uma vez que, desde 1932, esperavam por estas realizações. Sendo assim, o documento lançado há mais de 25 anos continuava valendo, como se tivesse sido escrito para os anos 50. A educação continuava a ser maltratada, uma vez que os governantes não tomaram medidas concretas para melhorar a qualidade do ensino.

No ano de 1962, a contenção orçamentária e outras motivações políticas praticamente encerraram as atividades da CEAA, que teria funcionado entre os anos de 1947 até 1963. Mesmo apresentando resultados modestos, esta campanha acabou reduzindo o analfabetismo no Brasil.

²⁰ O entusiasmo pela educação é a “... crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (...)”, com o que, também ele, denomina de *otimismo pedagógico*, isto é, “A crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro”. O modelo de escolarização que estava sendo assimilado era o da Escola Nova. “O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizavam a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos tipos e níveis. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que na década de 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”. (Nagle, 1974: 99-101 *apud* RIBEIRO, 2003, p.98-99).

²¹ O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá seqüência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois. As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção. (SANFELICE, 2007, p. 2)

As atividades da Campanha, com toda a sua precariedade, formando grandes contingentes de semi-analfabetos, contribuíram, entretanto – juntamente com a maior difusão do ensino primário – para a diminuição dos índices de analfabetismo: eles caíram de 55% em 1940 para 49,31% em 1950 e para 39,48% em 1960, apesar do elevado crescimento da população. (PAIVA, 1985, p. 194).

Neste período temos a regulamentação do Decreto n.º 20.302, de 02 de Janeiro de 1946, que tratava da aprovação dos Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde. Este decreto é um outro bom exemplo dos novos ventos que sopravam no Brasil dentro desta mais nova opção pela democracia.

No capítulo 1 deste documento consta que a Diretoria do Ensino Superior, subordinada ao Ministério da Educação e Saúde, teria por finalidade orientar e fiscalizar a aplicação das leis do ensino superior, deveria zelar pela melhoria das instalações de ensino, deveria cooperar com estatísticas sobre a educação e saúde, deveria ainda inspecionar os estabelecimentos, fornecer autorização para funcionamento e reconhecimento de novas entidades educacionais, além de observar a idoneidade, a assiduidade e as condições de admissão dos membros do corpo docente, etc. Este decreto teve uma maior preocupação com a organização e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, fruto do próprio período de democratização do país e de uma certa orientação técnica e burocrática das universidades.

Com o advento da democratização foi possível que vários grupos, outrora distantes da vida política brasileira, também pleiteassem maior participação, tornando assim a vida política e as negociações muito mais complexas. Pela primeira vez no Brasil pôde-se verificar um avanço substancial nos movimentos de base de forma organizada. Neste sentido, a educação passou a ser pensada como importante instrumento para a viabilização da democracia brasileira.

A abertura do processo político eleitoral após longo recesso de tais atividades e de grandes modificações ocorridas em todos os setores do país após a revolução de 30, bem como o clima de confiança internacional nos postulados democráticos logo que termina a Segunda Guerra Mundial, criaram condições para que novamente se pensasse que a educação poderia ter um papel importante no funcionamento do regime democrático. (PAIVA, 1985, p. 181).

Se numa primeira observação o período de 1945/1964 apresentou avanços inegáveis no sentido da democratização, é possível verificar também que apresentou muitas contradições marcadamente entre grupos nacionalistas e internacionalistas, ou seja, dentro do contexto de transformação do capitalismo brasileiro e mundial. A própria questão do PCB, colocado na legalidade e em seguida novamente cassado, serviria para provar os avanços e retrocessos característicos do enfrentamento entre grupos progressistas e conservadores, agravados pelo contexto da guerra fria.

Um exemplo deste embate é a imposição da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), que chegou ao Brasil por intermédio dos cursos da Escola Superior de Guerra (ESG), fundada logo após a Segunda Guerra, com apoio de uma missão militar dos EUA. Alves (2005, p.39), a partir de um estudo realizado por Margaret Crahan, aponta que a ideologia de segurança nacional aparece na América Latina no século XIX e no Brasil no início do século XX. A DSN estaria vinculada “a teorias geopolíticas, ao antimarxismo e às tendências conservadoras do pensamento social católico”.

Com o advento da guerra fria, elementos da teoria da guerra total e do confronto inevitável das duas superpotências incorporaram-se à ideologia da segurança nacional na América Latina. A forma específica por ela assumida na região enfatiza a “segurança nacional”, face à ameaça de “ação indireta” do comunismo. (ALVES, 2005, p. 39).

A maior preocupação da DSN era com o “crescimento de movimentos sociais da classe trabalhadora”, além de se preocupar também com “a ameaça da subversão interna e da guerra revolucionária”. (ALVES, 2005, p. 40). Tomando como objeto de reflexão a obra do então General Golbery de Couto e Silva, Alves afirma ter sido ele o mais influente nos preceitos da ESG. A partir de uma análise nos manuais da ESG, foi possível compreender a “relevância do treinamento profissional e ideológico tanto de militares brasileiros de alta patente quanto de altos tecnocratas da burocracia de Estado”. (ALVES, 2005, p. 40).

Esta doutrina foi formulada pela ESG, em colaboração com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), e começou com uma teoria de guerra total, “guerra limitada e localizada; guerra subversiva ou revolucionária; guerra indireta ou psicológica”. (ALVES, 2005, p. 43). Para Alves (2005, p.46), “segundo o Manual Básico da

ESG, a maior preocupação, no Terceiro Mundo, deve ser com a guerra revolucionária”.

Fica claro que os militares brasileiros, analisando esta teoria, já haviam tomado posição. Para Golbery:

“o destino de uma nação é em grande parte determinado por condições geográficas. (...) Num clima de guerra total e permanente não há lugar para neutralidade. As superpotências estão empenhadas numa luta de vida e morte; o tempo e as barreiras geográficas anulam-se diante da moderna tecnologia de guerra; como não é possível permanecer de fora, todos os países devem tomar partido. A escolha deste já é em grande parte geograficamente determinada. “ (ALVES, 2005, p. 55)

1.3 A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de 1961 no contexto do nacional-desenvolvimentismo

No ano de 1948, Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A Constituição de 1946 dizia serem de competência exclusiva da União as diretrizes e bases da educação nacional. O então Ministro da Educação Clemente Mariani, em 1948, encaminha para o Congresso Nacional o anteprojeto. Segundo Palma Filho (2005), no Congresso Nacional há uma forte resistência do Deputado Gustavo Capanema o qual, na época em que foi ministro da Educação, de 1934 a 1946, se opunha à concepção descentralizadora que parecia ter o então projeto a ser discutido e votado. Palma Filho (2005) diz que, em razão desta divergência, o projeto permaneceria arquivado, paralisado no Congresso Nacional por muito tempo.

Esta briga não estava restrita ao campo da educação, ela foi antes de tudo uma discussão que permeava a vida política brasileira face às novas determinações do capitalismo internacional no contexto da guerra fria, cada dia mais imperialista. Nesta época, o então presidente Getúlio Vargas sofreu intensa pressão por parte de grupos internacionalistas, liderados por Carlos Lacerda, que defendiam a abertura do mercado brasileiro ao capital estrangeiro. O desfecho deste episódio foi o suicídio de Vargas em 1954.

Em 1953, Vargas sanciona a lei que cria a empresa estatal para exploração do petróleo nacional, a Petrobrás. Em seguida, agrava-se ainda mais a crise política. O confronto entre os vários projetos de desenvolvimento econômico e de organização de poder torna-se crucial. Em 1954, é total o antagonismo entre os que desejam o desenvolvimento internacionalizado (ou associado com organizações

externas) e os que pretendem acelerar o desenvolvimento econômico independente. (IANNI, 1994, p.63)

Para Palma Filho (2005), a partir de 1956 a idéia de descentralização começa a se combinar com os interesses privados. Interpretando Villalobos (1969), também estudioso desta temática, Palma Filho diz que os defensores da escola particular iniciaram uma luta contra os defensores da escola pública. Neste embate, a Igreja Católica se mostrava árdua defensora da privatização na educação, elegendo como alvo maior de suas críticas o educador Anísio Teixeira. Ribeiro (2003) diz que a tendência centralizadora representava um perigo a ser atacado, principalmente quando se retomava o contexto do Estado Novo, todo baseado na ideologia de direita (fascista).

Importante destacar que neste momento o Brasil era governado por Juscelino Kubitschek (1956-60). Segundo Sanfelice (1986), é neste governo que o modelo nacional-desenvolvimentista começa a entrar em crise. Para este autor, iniciava-se um terceiro modelo econômico que já vinha sendo produzido paralelamente ao modelo de substituição de importações. Este novo modelo “reivindicava o desenvolvimento e a organização da economia com a associação de capitais, interesses político-militares nacionais e dos estrangeiros: o modelo de desenvolvimento associado.” (SANFELICE, 1985, p. 50). Esta é também a análise de Ianni (1994):

O governo Juscelino Kubitschek de Oliveira foi um desdobramento singular dos componentes políticos e econômicos implicados na crise que liquidou o governo Getúlio Vargas. Não foi possível instalar uma ditadura para liquidar com a democracia populista de uma vez. Entretanto, o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira foi forçado a conciliar: manteve e apoiou-se na política de massa, mas realizou um programa de desenvolvimento econômico baseado na internacionalização dos novos investimentos (...). Nesse sentido é que o governo de Juscelino foi paradoxal. Combinou o esquema de sustentação política criado com o modelo getuliano (portanto, de desenvolvimento econômico nacionalista) e uma política econômica voltada para a internacionalização, isto é, estruturada segundo modelo diferente. (IANNI, 1994, p.65)

A partir de 58 o quadro político brasileiro começa a sofrer várias alterações, neste cenário é possível visualizar o crescimento da oposição ao governo, além da radicalização de alguns setores. O tema do voto do analfabeto retorna ao debate “em alguns momentos defendido até por udenistas como meio para combater as oligarquias agrárias super-representadas no Parlamento, mas assumido como bandeira pelas esquerdas de modo geral”. (PAIVA, 1985, p. 161).

Dentro deste contexto político, o internacionalista, então Deputado Carlos Lacerda, em 1958, apresenta um substitutivo para o projeto da LDB. A discussão principal deste projeto parecia ser a “liberdade de Ensino”. Segundo Palma Filho (2005), na prática, a proposta de Lacerda acabaria com o ensino oficial, sendo por isso muito rechaçada por educadores defensores da escola pública. O movimento de defesa da escola pública organizou então outro substitutivo, de autoria do Deputado Celso Brant, que elaborava uma argumentação a partir da Constituição Federal em seu artigo 167, quando este “assegurava a coexistência entre o ensino público e particular”. Este novo substitutivo acusava o de Lacerda de inconstitucionalidade. Paiva (1985) diz que o substitutivo de Lacerda acirrou as discussões.

No II Congresso Nacional de Educação para Adultos, realizado na cidade do Rio de Janeiro em 1958, com apoio do Ministério da Educação e Cultura, era possível perceber, de um lado, as idéias defendidas por educadores derivados do “movimento renovador e tradicionalmente contestados pelos católicos conservadores” (PAIVA, 1985, p. 207), os quais, do outro lado, defendiam o ensino privado. A autora ainda esclarece que esta discussão se dava em relação ao ensino secundário, já que o ensino universitário sempre estivera a cargo do poder público.

Fato importante, destacado por Paiva (1985), é que os conservadores, ligados ao ensino privado, conseguiram dominar a Comissão de redação da Carta de Princípios do II Congresso, imprimindo-lhe um tom mercadológico. Inicia-se, então, “a tecnificação do campo educacional com a introdução da idéia de planejamento da educação” (PAIVA, 1985, p.163/164), agradando assim a vários interesses internacionais. Surgem paralelamente novos educadores preocupados em responder às questões do Congresso de 1958. Todos comprometidos com escolhas político-ideológicas em consonância com o nacional-desenvolvimentismo e o pensamento social da igreja.

Eles não se vinculam aos renovadores como a maioria de nossos profissionais; surgem de modo independente buscando soluções novas. Respondem também a uma problemática nova, diferente daquela enfrentada pelos defensores da Escola Nova. (PAIVA, 1985, p. 163)

Por fim, este projeto que foi exaustivamente debatido por longos treze anos deu origem à Lei 4024, promulgada em 1961, prevalecendo um

posicionamento mais conciliador. Basta observar o Título II, Art. 3^a, alínea “i”: “O direito à Educação é assegurado, pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor”. Além disso, no Título III, Art. 5^o, tanto estabelecimentos de ensino público quanto particular, legalmente autorizados, passam a ter representação nos conselhos estaduais de educação.

Segundo Ribeiro (2003), a primeira LDB, no capítulo que trata das finalidades da educação, apresenta uma concepção “humanista” e moderna. O artigo 1^o, por exemplo, estabelece que a educação nacional, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem, o desenvolvimento integral da personalidade humana e o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, além de condenar qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

O Art. 9^o trata das atribuições do Conselho Federal de Educação. Este conselho ficou responsável, dentre outras coisas, por decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais ou particulares, além de indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio, o que poderia afetar diretamente a formação de professores, dadas as futuras perspectivas de trabalho. Além disso, poderia estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior de História.

O Título VII, Capítulo I, Art. 38, item III, que trata sobre a organização do ensino médio, fala da necessidade da formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva. Isso demonstra que a moral e o civismo tão amplamente divulgados pelo regime militar começaram a ser pensados muito antes, ainda na fase desenvolvimentista.

O Art. 40, deste mesmo capítulo, trata das competências do Conselho Federal e dos estaduais de Educação, afirmando que terão a incumbência de organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, dando especial relevo ao ensino de português. Ainda neste título, no Capítulo IV, Art. 59, propõe-se que a

formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras.

O título IX, Capítulo I, Art. 66, diz que o ensino superior deveria ter como principal objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. O art. 76 estabelecia que os diretores dos estabelecimentos oficiais de ensino superior seriam nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício.

Para finalizar, o Título XIII, Art. 108, diz que o poder público cooperaria com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico, o que atendia aos interesses dos setores particulares na hora da partilha das verbas públicas. A Lei n^o 4024/61 regulamentava a concessão de bolsas, a aplicação no desenvolvimento do sistema público bem como a iniciativa privada através de subvenções financeiras. Também previa a cooperação entre União, Estados e Municípios.

A LDB [de 1961] representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma 'americanização' do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnicização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida. (BITTENCOURT, 1998, p. 39, *apud* RIBEIRO, 2003, p. 20)

Valendo-se de uma fala de Anísio Teixeira, Palma Filho (2005, p.82) analisa que “o projeto aprovado significou uma meia vitória do movimento dos educadores em defesa da escola pública”. Ainda na fala deste autor, a lei que levou treze anos para ser aprovada já nascia velha.

No âmbito econômico e político, esse período dos governos de Jânio Quadros e João Goulart foi marcado por uma situação de impasse. A conciliação obtida por JK não podia ser mantida por muito tempo em razão das contradições entre a política de massas e o apoio dado à internacionalização da economia.

De acordo com Sanfelice (1986), no início da década de 60, após a posse de João Goulart, o Brasil vivia um momento de definição em relação ao seu modelo econômico, isso se dava em função do embate entre os inúmeros grupos: de um lado estavam os grupos de extrema direita e de outro, os movimentos populares.

Segundo Paiva (1985), algumas iniciativas que visaram à educação popular, nascidas ainda nos anos 50 e ligadas à Igreja, influenciaram muitas medidas governamentais no período pós-Juscelino. A autora cita o Serviço de Assistência Rural – SAR, no Rio Grande do Norte, que inspirado em outra experiência começou a desenvolver a educação popular através da rádio. Outras dioceses interessadas neste programa educativo criaram a Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), demonstrando certa mudança na postura da igreja, agora também interessada na educação popular.

Ribeiro (2003) faz uma longa descrição e discussão acerca dos chamados “movimentos de educação popular”. Dentro desta discussão, cita os *Centros Populares de Cultura (CPC)*, ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), surgido em 1961. A base de atuação do CPC era o teatro de rua. As peças encenadas procuravam, através de temáticas cotidianas, tratar de acontecimentos imediatos, em linguagem popular. Estas peças eram montadas em praças, universidades ou sindicatos. No entanto, por “desenvolverem atividades mais amplas e sistemáticas, tendo a alfabetização e a educação de base como fundamentos”, necessitavam de muitos recursos, só podendo funcionar graças ao financiamento do poder público.

De acordo com Ribeiro (2003), observando estes movimentos é possível perceber que os “novos quadros técnicos” surgidos neste contexto são bastante diferentes daqueles que defendiam a Escola Nova, caracterizados pelo chamado “otimismo pedagógico”. Para esta autora, o trabalho de maior destaque, em razão dos novos e adequados métodos e conteúdos, é o “*sistema*” Paulo Freire. O sucesso foi tão grande que metas ambiciosas foram traçadas com a criação do Plano Nacional de Alfabetização – PNA. O objetivo era alfabetizar cerca de 5 milhões de brasileiros até 1965.

Sanfelice (1986) esclarece que é possível verificar na ascensão destes movimentos componentes da luta de classes. Segundo ele, houve neste período uma série de movimentos grevistas, alguns de cunho econômico, outros de cunho político. Estes movimentos levantavam como bandeira de luta a questão da reforma e as condições de vida do proletariado, deixando claro assim o seu grande potencial revolucionário. Para fortalecer sua argumentação, Sanfelice (1986) diz que os camponeses realizaram o seu I Congresso Nacional, em Belo

Horizonte, de 15 a 17 de novembro de 1961, formaram o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e instituíram o Pacto da Unidade e Ação (PUA), o que representou um avanço substancial para a organização sindical. Parece claro, segundo Sanfelice (1986), que durante algum tempo, o empresariado nacional e internacional, as classes médias, o operariado e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização. No entanto, a industrialização era, para a burguesia, o único objetivo, já para o operariado e as forças de esquerda, ela deveria vir seguida de uma série de reformas que beneficiassem o desenvolvimento nacional, daí o impasse.

Para Sanfelice, o impasse em torno da posse de Jango, aconteceu devido às contradições acima mencionadas.

A luta pela legalidade, que havia assegurado a sua tomada de posse, a instituição do parlamentarismo, a atribulada política do período parlamentar, a mobilização pelo plebiscito nacional, a volta do presidencialismo são ações integrantes do conflito das forças sociais e dos interesses representados pelos partidos políticos, das ideologias de que estes eram portadores na realidade brasileira e dos diferentes modelos de desenvolvimento que haviam sido formulados pelas classes sociais. (SANFELICE, 1986, p. 52)

1.4 O golpe civil/militar de 1964: a concretização da Doutrina de Segurança Nacional

João Goulart, então presidente, era acusado pela direita, por setores da igreja e pelos militares de “estar a serviço do comunismo internacional”. Em março de 1964, a situação era explosiva: de um lado, a esquerda liderada pelos sindicatos e pelas entidades estudantis organizou, no dia 13 de março, um comício na cidade do Rio de Janeiro, cuja motivação era a aprovação das Reformas de Base. Este comício contou com a presença de João Goulart e a participação de mais de 300 mil pessoas. Em resposta, a direita, no dia 19 de março, desfilou por São Paulo com a “*Marcha da Família com Deus pela Liberdade*”, reunindo cerca de 500 mil pessoas na capital paulista.

Esquerda e direita realizavam grandes comícios e concentrações populares pedindo reformas de base na economia e na política do país ou excomungando o demônio Jango por sua ideologia vermelha. Os golpistas vêem neste momento a melhor oportunidade de atacar o regime de legalidade. O grupo

mais organizado tinha como cérebro o general Humberto de Alencar Castelo Branco e reunia militares da ESG e civis do Instituto de Pesquisas e Estudos Superiores (IPES).

Na noite de 31 de março para 1º de abril, os generais Luís Carlos Guedes e Mourão Filho sublevaram a guarnição de Minas Gerais. Sob a chefia do general Castelo Branco, chefe do Estado-Maior, e com apoio de vários governadores (Magalhães Pinto, em Minas Gerais; Carlos Lacerda, na Guanabara; Adhemar de Barros, em São Paulo; e outros), a rebelião longamente preparada expandiu-se rapidamente. Em 48 horas, a revolta era vitoriosa em todo o País e o presidente partiu para o exílio no Uruguai, onde morreu alguns anos mais tarde.

“Direita! Volver!”. O Livro *Brasil Nunca Mais* observa que esta atitude não era nova no Brasil.

Quando, em abril de 1964, os militares derrubaram o presidente João Goulart e ocuparam o poder, na verdade estavam dando seqüência a uma tradição intervencionista que remonta aos séculos anteriores de nossa história. Ainda antes da Proclamação da República e durante a época escravista, registram-se inúmeros episódios de participação dos militares na repressão contra lutas populares. (PROJETO “BRASIL NUNCA MAIS”, 1989, p. 53).

Com a seguinte manchete: “*Democratas dominam tôda (sic) a Nação*”, o jornal “O Estado de São Paulo” no dia 03 de abril analisou o golpe político-militar de 1964. Nascida ainda na República Velha nos anos 20, iniciou-se no Brasil, uma tática repressiva que fez longa carreira: o anticomunismo, muito utilizada por vários políticos de direita. A “caça aos vermelhos”, aos comunistas, tornou-se freqüente no país e em várias partes do mundo. O golpe de 64 recolocou na ordem do dia uma questão já antiga no Brasil: o que era ser um democrata?

Em 1937, logo após Getúlio Vargas assumir poderes absolutos, o general Dutra chamava a Ditadura do Estado Novo de “o regime democrático que nos congrega”. Nesta época, para ser democrata, bastava ser anticomunista. A democracia que estava sendo construída iniciava-se retirando do poder um presidente legítimo e de seu caminho todas as pessoas que não concordassem com o regime instaurado no país. Para Góes (2002):

A tomada do poder no Brasil em 1964 não foi um simples golpe latino-americano, nem mais um pronunciamento, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. (GÓES, 2002, p. 31).

Góes (2002), em capítulo que trata sobre os acordos de Brasil e EUA na área da educação, afirma que o golpe e sua manutenção não foram “coisa de amadores”, pelo contrário, basta ver o conjunto de metas e as táticas utilizadas. O Estado ditatorial não poupou nenhum mecanismo para atingir seus objetivos. Utilizou-se da força contra todos aqueles que se mostraram contrários ao novo regime, subordinou as alas mais progressistas, principalmente aqueles que pleiteavam mudanças como a da Reforma de Base propostas por Jango.

Assim sendo, este golpe não pode ser entendido apenas como a tomada do poder político por setores militares em acordo com a classe dominante brasileira; ele representou mais que isso. Foi um momento em que se articulava um antigo projeto militar, beneficiado em 1964 pelo contexto internacional da Guerra Fria, pelo momento de embate político e econômico dentro do Brasil e, por fim, de acordo com um projeto ideológico de dominação e condução do destino do país. Dentro desta ótica, o aparelho de estado foi articulado a partir do pensamento da Escola Superior de Guerra e se dispunha a vencer o “inimigo” que se encontrava “infiltrado” nas universidades e demais organismos populares.

A partir dessa análise, podemos começar a entender a estratégia do ensino dos valores cívicos nas escolas e o ataque às disciplinas de humanas.

Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento do ensino de História nas escolas de 1º grau. (FONSECA, 2006, p.36).

A tomada do poder político através de um golpe (para os militares, “revolução”) e o ataque que este golpe promoveu na educação brasileira, sobretudo nas disciplinas de humanas, teve objetivos bastante claros, uma vez que se propuseram a impedir qualquer reflexão acerca do contexto histórico vivenciado. As disciplinas da área das ciências humanas, e em especial a disciplina de História, deveriam continuar como sempre estiveram: à mercê da cultura dogmática positivista. Não foram casuais, portanto, a Reforma Universitária, a instituição das licenciaturas curtas, como é o caso de Estudos

Sociais, e a reforma no ensino secundário. Neste sentido, as movimentações pelas Reformas de Base e o sonho das grandes mudanças, oriundos da década de 60, representavam grande perigo aos projetos da elite brasileira.

O golpe militar levado a efeito com o objetivo declarado em palavras de acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão (esta nunca bem definida; mas, com certa freqüência, identificada com a ameaça comunista, com o perigo soviético), em verdade, isto é, analisando os atos dos governos militares que se seguem, representou a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional agora em sua fase monopolista. Um Estado, portanto, transformado em instrumento político de generalização e consolidação de um modelo econômico encontrado numa fase embrionária de 1955 a 1964. (RIBEIRO, 2003, p.182).

Vitoriosos, os militares iniciaram sua política acreditando ser possível transformar o Brasil numa potência econômica, logicamente dentro de um regime capitalista de Estado, uma vez que a democracia política e a distribuição de renda eram vistas como obstáculos ao rápido crescimento econômico. Segundo Alves (2005), analisando o *Manual Básico da Escola Superior de Guerra*:

os teóricos brasileiros da Doutrina de Segurança Nacional rejeitavam abertamente o capitalismo do *laissez-faire*. Não acreditavam na “mágica do mercado”, considerando-a uma forma ultrapassada de desenvolvimento econômico capitalista, nem viável nem desejável atualmente, em especial no contexto de um país em desenvolvimento. (...) Eles sustentavam a necessidade de um Estado forte, capaz de aplicar uma série de incentivos e penalidades fiscais para regular o modelo de desenvolvimento econômico numa economia quase toda planejada. (ALVES, 2005, p. 59).

Para Palma Filho (2005, p.77), no período de democratização entre os anos de 1945 a 1965, o Brasil foi marcado por “grandes realizações no campo da música, do teatro e do cinema”. Segundo ele, a bossa nova representou grande renovação e o cinema viu nascer o movimento que se denominou Cinema Novo. Palma Filho diz ainda que talvez “o entrelaçamento entre o cultural e o educacional” tenha sido o aspecto mais marcante da época da democratização brasileira²².

²² Assim foi no Recife (Movimento de Cultura Popular – MCP), em Natal (Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler), no âmbito da Igreja Católica (Movimento de Educação de Base – MEB); na UNE (Centro Popular de Cultura – CPC). Estes foram os movimentos que emergiram em 1960-1961 e, pelo estudo de suas propostas e práticas, é possível acompanhar um tempo de alvorada – curta alvorada. (CUNHA; GOES, 1985, p. 16 *apud* PALMA FILHO, 2005, p. 78,).

O sistema educacional brasileiro sofrerá assim reflexos diretos destas novas orientações.

O desenvolvimento econômico, social e político do Brasil, simbolizado na industrialização acelerada, foi o resultado de uma seqüência de rompimentos políticos e econômicos internos. Grosso modo, ocorrem entre a Primeira Guerra Mundial e o Golpe do Estado de 1964. A democratização das relações políticas e sociais, a expansão do sistema educacional, a conquista de direitos políticos e benefícios sociais por parte das classes média e operária, inclusive em certas regiões agrícolas, além de outras transformações institucionais importantes, foram a consequência e o componente da ruptura político-econômica ocorrida nessa época. (IANNI, 1994, p.18).

Para Sanfelice (1986, p. 48), “há um consenso mais ou menos generalizado de que no Brasil ocorreu um desenvolvimento econômico, social e político” no período entre a Primeira Guerra e o Golpe de 1964. Este desenvolvimento se deu tanto por fatores econômicos internos, quanto por fatores externos, levando assim a um processo de democratização das relações políticas e sociais, o que fez expandir também o sistema educacional, bem como a conquista de alguns direitos políticos, seja por parte das camadas médias, quanto dos operários.

A “nova” orientação dada à educação representava a preocupação com o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e maximização dos resultados e tinha como decorrência a adoção de um ideário que se configurava pela ênfase no aspecto quantitativo, nos meios e técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino às demandas da produção industrial.

Não obstante a tecnificação do sistema escolar, o período de 1946-1964, representou o primeiro período de democratização no Brasil, ainda que liberal, e possibilitou a ascensão de vários movimentos populares. Segundo Sanfelice (1986), esta ascensão e também as divergências no seio da classe dominante tornaram muito mais complexa a luta no campo da política e da ideologia. Influenciados ou não pela política nacionalista, o avanço dos movimentos populares é importante para entender o golpe civil/militar de 1964.

EDUCAÇÃO E MILITARISMO: REPRESSÃO E RESISTÊNCIA

O ano de 1964 ficará marcado na história brasileira. Militares, apoiados pela elite brasileira, tomaram o poder alegando criar no Brasil um regime de ordem e desenvolvimento. Baseado na ideologia de Segurança Nacional propagada pela Escola Superior de Guerra, este regime perseguirá os movimentos civis organizados e em especial os sindicatos, o movimento camponês e os estudantes, principalmente aqueles organizados em torno da União Nacional dos Estudantes. Em nome da Democracia, retiraram os direitos civis e a liberdade de expressão. Prenderam, torturaram e expulsaram do país diversas pessoas julgadas subversivas e “a serviço do comunismo”. Instauraram então um regime de “ordem” e “disciplina” regido pela ideologia de segurança nacional que fez da educação um dos alvos principais.

A partir de uma preocupação com os caminhos da educação brasileira, a partir do golpe civil/militar, o objetivo principal deste capítulo será analisar o projeto educacional vigente neste período, mais especificamente a reforma universitária, a reforma do ensino de 1º e 2º graus e as leis de repressão. Além disso, buscar-se-á investigar o quanto isso poderá afetar a formação de professores de História, bem como as conseqüências para o ensino dessa disciplina no ensino secundário. Todos esses aspectos em conexão com a teoria do capital humano, as atividades de resistência no âmbito da educação, bem como as correlações entre ensino superior e internacionalização da economia.

1.5 Os militares no poder: o significado do golpe

Germano (2000), na introdução do livro *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*, faz uma extensa análise sobre a atuação dos militares na política nacional que se inicia com a Guerra do Paraguai e se consolida com o Golpe Civil/Militar em 1964.

A participação das Forças Armadas, notadamente do Exército, na vida política do Brasil começa a tornar-se significativa a partir da segunda metade do século XIX com a vitória aliada na Guerra do Paraguai (1866-1870), projeta-se posteriormente na abolição da escravatura (1888), na proclamação da República (1889), e finalmente culmina com o golpe de Estado de 1964. Na verdade, desde então o Exército esteve presente em

todas as reviravoltas na história do Brasil, exercendo sempre um papel decisivo nos momentos de crise (GERMANO, 200, p. 39).

É possível, segundo este autor, visualizar a presença do Exército na Revolução de 1930, no Golpe de 1937, na deposição de Vargas em 1945, no suicídio de Vargas em 1954, enfim na instauração do Regime Militar em 1964. Porém, em cada momento desta atuação e intervenção, o exército apresentava características diferenciadas no seio de sua organização. Merece destaque na obra de Germano a análise realizada sobre o pensamento desenvolvido pelo então General Góis Monteiro, por ocasião da instauração da ditadura do Estado Novo. Na fala desse autor, alguns aspectos retóricos já prenunciavam argumentações importantes para entender o pensamento construído pelos militares pós-64.

O então General Góis Monteiro seria, na análise de Germano (2000, p.43), “o mais importante precursor da Ideologia da Segurança Nacional no Brasil, ou talvez, um dos seus formuladores”. Este general possuía uma postura antiliberal, condenava o individualismo e os regionalismos, o que não significava uma incompatibilidade com a burguesia. Assumia uma postura nacionalista frente ao avanço das empresas multinacionais no Brasil. Dizia que o exército deveria assumir um papel de destaque *inclusive como educador*.

(...) um exército *bem organizado* é o instrumento mais poderoso de que dispõe o governo para a educação do povo [e] consolidação do espírito nacional (GERMANO, 1992, p. 44).

Germano (2000) explica que Góis Monteiro “sugeriu um vasto elenco de medidas”, entre elas, “até planos que envolviam a educação moral, cívica e física”, fato que será consumado com a implantação de Educação Moral e Cívica como disciplina do currículo escolar durante a vigência do regime civil-militar. Para ele, havia a “necessidade de um Estado Forte e poderoso como forma de alcançar o desenvolvimento econômico” (GERMANO, 2000, p.44), daí a importância da Segurança Nacional. Analisando a obra de Góis Monteiro, intitulada *A Revolução de 30 e a finalidade política do Exército*, Germano (2000, p.45) diz que este general acreditava ser importante formar uma mentalidade nacional construtiva, portanto, haveria a necessidade de disciplinar o povo “para obter o máximo de rendimentos em todos os ramos da atividade pública”.

Em todo o período 1937-1964, as Forças Armadas clamaram por um Estado forte e ditatorial. Em nome do anticomunismo, combateram o “subversivismo esporádico das massas populares” (Gramsci) e, após a Segunda Guerra Mundial, aliaram-se “à mais poderosa nação americana”, convertida em defensora da civilização ocidental e cristã. Em 1948, portanto, no contexto da chamada Guerra Fria, foi criada a Escola Superior de Guerra, (ESG), que daria cunho à ideologia da Segurança Nacional, cujas bases conceituais visavam justificar o controle das Forças Armadas sobre o Estado. (GERMANO, 2000, p. 47).

Como já foi apresentado no capítulo anterior, o golpe de 1964 não pode ser entendido apenas como a tomada do poder político por setores militares em acordo com a classe dominante brasileira. Ele deve ser visto também como um antigo projeto militar, beneficiado nos anos 60 do século XX pelo contexto internacional da Guerra Fria e pelas próprias contradições do sistema capitalista, ora liberal, ora autoritário. A partir desta ótica é que se deve analisar a política interna brasileira: a luta dos nacionalistas e dos internacionalistas e o aumento dos movimentos populares e das ideologias de esquerda, reflexo do primeiro período de fato democrático na história brasileira. O avanço dos movimentos populares neste período apimentou ainda mais esta disputa, colocando os militares contraditoriamente como defensores da segurança nacional, mesmo que por determinado tempo tendo de utilizar medidas duras e contrárias à democracia nacional, segundo eles, “ameaçada por infiltrações subversivas de Moscou”.

A partir dessa análise, para salvar a democracia seria necessário, na visão militar, construir um regime de ordem e disciplina; significando que, “por determinado tempo”, as garantias democráticas deveriam ser abolidas a fim de reorganizar e expulsar os “perigosos” comunistas e construir a verdadeira democracia. A ideologia militar valeu-se então do suporte doutrinário construído pela Escola Superior de Guerra (ESG), criadora da ideologia da Segurança Nacional. Além disso, segundo o Projeto “Brasil Nunca Mais”, (1989, p. 70), a ESG “trouxo também alguns subprodutos”, como é o caso do Serviço Nacional de Informações (SNI)²³, “que teria importante papel na implantação e defesa do novo sistema político”.

²³ Segundo o Manual Básico da Escola Superior de Guerras, as “Informações na Segurança Interna” são necessárias para identificar “antagonismos e pressões” e manter sob vigilância as atividades de oposição, “para permitir que sejam adotadas medidas que se destinem a identificá-los [aos “agentes” desses “antagonismos e pressões”], neutralizá-los ou anulá-los”. (...) O SNI foi

Tal ideologia é fortemente influenciada pelos valores e interesses dos EUA, expressos em conformidade com os pressupostos da Guerra Fria, qual seja, o da existência de um intransponível antagonismo Leste-Oeste entre as “democracias capitalistas ocidentais-cristãs” e o “comunismo”. (GERMANO, 2000, p.54).

Após a “Revolução de 1964” — denominação dada pelos militares a este momento da história brasileira — iniciou-se a implantação de uma política cuja principal crença era a transformação do Brasil em uma potência econômica capitalista.

A ruptura de abril de 1964 resultou no arquivamento das propostas nacionalistas de desenvolvimento através das reformas de base. A partir daí, foi implantado um modelo econômico que, alterado periodicamente em questões de importância secundária, revelou uma essência que pode ser resumida em duas frases: concentração de renda e desnacionalização da economia. (GERMANO, 2000, p. 60).

Um país de um povo ordeiro e disciplinado, defensor dos valores morais e cívicos, trabalhador e responsável: esse era o “projeto de Brasil” apregoado. A partir dessa análise é possível começar a entender o porquê da implantação da Disciplina de Educação Moral no ensino secundário e, no ensino superior, de sua co-irmã no civismo doutrinário: Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

1.6 Educação, institucionalização, repressão e resistência: a fase mais dura do regime civil-militar. Sentido!

O primeiro Presidente eleito indiretamente, a partir das regulamentações impostas pela decretação do Ato Institucional nº 01 (AI-1)²⁴, foi

formalmente criado pelo Decreto-Lei 4.341, de 13 de junho de 1964. Seria um órgão de assessoramento do Executivo, responsável não perante o Congresso Nacional, mas perante o Conselho de Segurança Nacional e o Presidente da República. (ALVES, 2005, p. 86-7)

²⁴ Diário Oficial da União, 9 e 11 abr. 1964. (*Apud.* ALVES, 2005 p. 64/65) (...) O Ato Institucional que é hoje editado pelos Comandantes em Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, em nome da revolução que se tornou vitoriosa com o apoio da Nação em sua quase totalidade, se destina a assegurar, ao novo governo a ser instituído, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil (...) A revolução vitoriosa necessita se institucionalizar (...). Para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República (...). Para reduzir ainda mais os plenos poderes de que se acha investida a revolução vitoriosa, resolvemos, igualmente, manter o

o marechal Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967), após indecisão dentro das Forças Armadas, segundo análise do Livro *Brasil Nunca Mais* (1989).

Acabou prevalecendo o grupo liderado pelo marechal Humberto de Alencar Castello Branco, não por ter jogado o papel mais importante nas movimentações de tropas, mas por ser o único portador de um projeto global para a sociedade. Esse pensamento global se tornou conhecido como Doutrina de Segurança Nacional. (PROJETO “BRASIL NUNCA MAIS”, 1989, p. 69).

Na observação feita por Alves (2005, p.65), a decretação do AI-1 evidenciava a “necessidade de institucionalizar um novo aparato que apoiasse a “revolução”. Segundo a autora, este Ato definia a autoridade como exercício de *facto* do poder, invertendo os ideais liberais, quando este diz que o poder emana do povo. Além disso, limitava drasticamente o poder do Congresso Nacional, apesar de mantê-lo, pelo menos por determinados períodos, quando assim convinha aos interesses do regime que ora se instaurava no Brasil. Além disso, num primeiro momento foi mantida, segundo o conteúdo do Ato, a Constituição de 1946. Por fim, na análise desta autora, o conteúdo desta regulamentação representava ideologicamente os ditames da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Baseada no livro *O golpe de 1964: a imprensa disse não*, de Thereza Cesário Alvim, de 1979, Alves (2005) diz que o público não conhecia a DSN, fato que acabou por surpreender os que haviam apoiado a intervenção militar acreditando na restauração da democracia. Isso provocou a revolta da imprensa numa reação quase unanimemente negativa, rompendo assim o apoio silencioso à coalização civil-militar.

Merece destaque neste período o fato de que mesmo durante o governo de Castello Branco a disputa dentro das Forças Armadas continuava a existir. Esta disputa articulava-se entre duas alas: os mais brandos e os mais duros. Castello Branco, mesmo pertencendo à primeira ala, para não perder o apoio da segunda, acabou tomando medidas que endureceriam ainda mais o regime ora instaurado. Iniciava-se assim uma série de prisões e punições, muitas vezes sem nenhuma acusação ou culpa definida.

Alves (2005, p.69) esclarece que tais prisões estavam amparadas pelo decreto-lei baixado por Castelo Branco no dia 27 de abril de 1964, instituindo assim os chamados Inquéritos Policial-Militares – (IPMs)²⁵. “Comissões especiais de inquérito foram criadas em todos os níveis de governo”, cabendo a estas a tarefa de “investigar as atividades de funcionários civis e militares, de níveis municipal, estadual e federal”. O grande objetivo então seria identificar as supostas atividades subversivas e punir os culpados. Entre os punidos era possível encontrar inclusive militares, demonstrando assim que nem todos os componentes das Forças Armadas concordavam com a ditadura que estava sendo imposta, ou pelo menos, com as decisões que estavam sendo encaminhadas. Alves (2005) afirma que os IPMs tornaram-se uma fonte de poder *de facto* para o grupo de coronéis designados para chefiar ou coordenar as investigações.

A educação não passará incólume. Desde o primeiro momento do regime militar, é possível verificar a grande preocupação dos militares em educar e disciplinar a população e em especial os estudantes para garantir o bom andamento do projeto arquitetado de manutenção da ordem capitalista e doutrinária segundo o pensamento da Escola Superior de Guerra. O ataque à educação se deu através de uma série de medidas que visavam principalmente à dominação do pensamento com a desarticulação do movimento estudantil e do professorado os quais, desde os anos 60, politizaram as discussões acerca das Reformas de Base²⁶.

²⁵ Os IPMs não se submetiam a regras fixas de comprovação. Os próprios coronéis freqüentemente estabeleciam os preceitos legais sobre os quais deviam basear suas decisões. O testemunho da “opinião pública” era suficiente, em certos casos, para provar as atividades subversivas ou revolucionárias que justificavam punição. (ALVES, 2005, p. 70). Ainda segundo Alves (2005), as perseguições começam a se vulgarizar; por exemplo, eram consideradas culpadas pessoas pelos seus laços familiares, “mal de família” ser subversivo. Uma simples denúncia num IPM certamente desencadearia perseguições, prisão e tortura. Para Alves (2005), é muito difícil precisar o número de pessoas que foram enquadradas em IPM. (p. 72).

²⁶ Perante uma multidão de 200.000 pessoas, arregimentadas pelos sindicatos e outras organizações para o comício de 13 de março (de 1964), Goulart proclamou a necessidade de mudanças na Constituição, que legalizava uma ‘estrutura econômica superada, injusta e desumana’. E anunciou a adoção de importantes medidas, através decretos, como a encampação das refinarias particulares, o tabelamento dos aluguéis dos imóveis desocupados e a desapropriação de terras às margens dos eixos rodoviários e dos açudes, ou que pudessem tornar produtivas áreas inexploradas. Arraes e Brizola, este pregando a convocação de uma Constituinte,

O primeiro Ministro da Educação da era militar foi o jurista Luiz Antônio da Gama e Silva, ex-reitor da Universidade de São Paulo, que também acumulava o Ministério da Justiça nos primeiros anos do regime. Em seguida esta pasta foi ocupada por Flávio Suplicy de Lacerda e também por mais dois Ministros em caráter interino. Segundo Palma Filho (2005), as principais medidas no campo da educação no ano de 1964 foram: a invasão da Universidade de Brasília por tropas militares, com a substituição do então reitor: Anísio Teixeira; a invasão à Sede da UNE²⁷, que na ocasião também foi incendiada e ainda colocada na ilegalidade; e a criação dos Diretórios Acadêmicos em substituição aos Centros Acadêmicos.

Pode-se destacar ainda a criação nas Universidades dos Diretórios Centrais dos Estudantes – DCE, cujo objetivo seria fragmentar a representação estudantil e desarticular a entidade nacional dos estudantes. A União Nacional dos Estudantes (UNE) e as entidades estaduais de educação (UEEs) foram colocadas na ilegalidade pelo estado militar, visando assim à desmobilização dos estudantes. Criou-se a máxima de que “estudante não deve fazer política, mas sim estudar”. Foi assinado o primeiro acordo MEC/USAID²⁸ (United States Agency for Development), que visava a aperfeiçoar o ensino primário, além disso, ainda

compareceram ao ato, a fim de consolidar a formação e a unidade da Frente Popular de apoio às reformas de base, condensadas, as principais, nos seguintes itens da mensagem que o presidente da República remeteria ao Congresso Nacional: Reforma Agrária, com indenização prévia e em dinheiro, Reforma política, com extensão do voto aos analfabetos, Reforma Universitária, assegurando plena liberdade de ensino e abolindo a cátedra vitalícia e um Plebiscito para consultar a vontade popular que referendasse as Reformas de Base. (BANDEIRA, 1977, p. 163-4 *apud*. IANNI, 2003, p. 154-5).

²⁷ Segundo Alves (2005), a UNE desempenhava um papel de grande importância política no país. O fato de tentar fazer das entidades estudantis meros promotores de atividades recreativas colocava a UNE como grupo político de pressão contra o governo, daí tornar-se alvo preferido da estratégia psicossocial da “Operação Limpeza”.

²⁸ Trata-se de um organismo do governo dos Estados Unidos que a partir de 1964 passa a dar assessoria ao regime militar, principalmente na área da educação. Os vários acordos assinados vieram a público no final do ano de 1966. A concepção educacional da USAID assenta-se em três princípios básicos: 1) educação e desenvolvimento, o que significa formação de profissionais para atender às demandas de mão-de-obra para o mercado de trabalho, que se supõe em expansão; 2) educação e segurança, que visa a formar o cidadão consciente. No caso brasileiro, isso se consubstancia no ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros (esta no ensino superior); e 3) educação e comunidade, que procura estabelecer relações entre a escola e a comunidade, através de conselhos de empresários e professores. (PALMA FILHO, 2005, p. 83-4).

foi criado o chamado Salário Educação com recursos provenientes das empresas. É importante citar também uma segunda invasão à Universidade de Brasília a fim de reprimir uma greve de professores.

Neste momento histórico também a Universidade de São Paulo sofreu uma série de agressões articuladas pelo então governador do estado, Adhemar de Barros, causando grande destruição e prejuízos ao erário público, além de prisão de muitos professores e alunos.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi invadida duas vezes. A primeira em 1964, quando forças policiais depredaram as instalações e destruíram máquinas e equipamentos acarretando um prejuízo de cerca de 10 milhões de cruzeiros (valores da época). (GERMANO, 2000, p.108).

A partir dos dados acima, é possível constatar que o regime militar começava a colocar em prática a ideologia de Segurança Nacional. A população brasileira e em especial os movimentos organizados, sejam aqueles ligados à educação ou sindicais, começaram a sofrer uma série de atentados à liberdade de manifestação e expressão. O então Ministro da Educação Flávio Suplicyde Lacerda²⁹ utilizou-se também do expediente repressivo demonstrando o quanto os militares se preocupavam com a ideologização do pensamento nacional, mesmo que para isso fosse necessário usar a força, adotando a máxima de Maquiavel, “os fins justificam os meios”.

Instalou oficialmente as comissões especiais de inquérito que levavam os IPMs a todas as universidades brasileiras, e o Ministério da Educação passou a envolver-se diretamente na contratação e demissão de pessoal universitário. Através do Ministério da Educação, autoridades militares insistiram que os IPMs eram necessários para erradicar a penetração de agentes comunistas que se valiam de instituições de ensino para “conquistar as mentes” do povo segundo o que julgavam ser uma estratégia indireta da União Soviética. (ALVES, 2005, p. 80).

Sanfelice (1986), ao analisar a consolidação do movimento de 64, concorda com A.J. Poerner quando este avalia os instrumentos de controle legais

²⁹ O movimento estudantil sofreu um pesado ataque. O Congresso Nacional acabou por aprovar a Lei Suplicy de Lacerda, Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, p. 10.169. Segundo esta lei, (...) ficaram vedadas aos órgãos de representação estudantil quaisquer ações, manifestações ou propaganda de caráter político-partidário, eles agora estavam atrelados à fiscalização dos órgãos oficiais. Como aponta Sanfelice (1986), esta lei visava à extinção do movimento estudantil brasileiro, pois, procurava destruir a autonomia e representação das entidades estudantis, transformando-os em meros apêndices do Ministério da Educação. (SANFELICE, 1986, p. 80-1).

implementados para policiar o movimento estudantil. Para estes autores, a Lei Suplicy, ao mesmo tempo em que visava à extinção do movimento estudantil brasileiro destruindo sua autonomia e representatividade, acabou por apresentar contraditoriamente algum mérito, qual seja, a mobilização dos estudantes universitários em torno da entidade máxima, neste momento bastante enfraquecida, dada a grande perseguição e prisão de muitas de suas lideranças. A UNE ressurgiu então fortalecida e disposta a lutar pela revogação da lei Suplicy e pelas liberdades democráticas no Brasil, tornando-se assim um dos maiores focos de resistência contra o regime civil-militar.

Sanfelice (1986) diz que apesar da grande repressão sofrida pelos estudantes, nem de longe ela se compara à praticada contra o Movimento Operário. O proletariado, através dos sindicatos trabalhistas e das Ligas Camponesas³⁰, será, de acordo com Alves (2005), enquadrado prioritariamente pela “Operação Limpeza”, que visava erradicar a influência de professores e alunos envolvidos com o comunismo pró-União Soviética, segundo o Ministério da Educação, dirigido por Flávio Suplicy de Lacerda.

Um dos principais alvos da ação do regime foram as Ligas Camponesas. O governo estava convencido da infiltração de comunistas no seio dessas entidades. As Ligas Camponesas, num período curto de sua história, travavam uma luta bastante intensa pela Reforma Agrária e outros direitos dos trabalhadores rurais. Não estavam atreladas à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), daí a necessidade, na ótica dos militares, da instauração das IPMs e da reestruturação jurídica dessas entidades. Os militares julgavam ser necessário submeter o movimento rural ao controle do Ministério do Trabalho, o que facilitaria maior controle de suas ações e possíveis intervenções. O governo inicia assim a reformulação da legislação vigente, autorizando a si próprio a

³⁰ “As Ligas foram uma tentativa de criar, no meio camponês, uma forma mais ágil e menos burocrática de representação sindical. Nascidas de reivindicações elementares, como a conquista do direito de um caixão para todos os camponeses que morressem (anteriormente, as prefeituras nordestinas tinham um caixão permanente que levava todos os mortos até serem despejados na sepultura), as Ligas tiveram crescimento impetuoso até o início de 1964. Nas vésperas da derrubada de Goulart já eram aproximadamente 2.181, espalhadas por 20 Estados.” (PROJETO “BRASIL NUNCA MAIS”, 1989, p. 125-6).

“intervir nos sindicatos e afastar seus dirigentes eleitos por simples decreto-lei, sem possibilidade de recurso” (ALVES, 2005, p. 83).

Segundo dados apresentados por Alves (2005), conforme levantamento realizado no Anuário Estatístico do Brasil, Fundação IBGE, 1965, existiam sete confederações, 107 federações e 1.948 sindicatos de Trabalhadores Urbanos no ano de 1964.

Durante o primeiro ano do Estado de Segurança Nacional, a “Operação Limpeza” afastou membros de 452 sindicatos, 43 federações e três confederações. Três outros sindicatos sofreram intervenções, pelas quais líderes foram afastados sem publicação de decretos específicos. Uma eleição foi cancelada por alegadas atividades subversivas, e o governo extinguiu um sindicato. (ALVES, 2005, p. 84).

Na análise elaborada por Alves (2005), as intervenções eram justificadas por abandono dos funcionários dos sindicatos, federações ou confederações, por subversão dos sindicalistas, ou ainda para impedir antecipadamente que tais atividades fossem praticadas. Segundo esta autora, as intervenções se concentraram nos grandes sindicatos. Muitas delas “pretendiam ainda, descobrir vinculação entre os sindicatos e o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT)³¹, pois os militares estavam convencidos de que este último tinha ligações com o comunismo internacional” (ALVES, 2005, p. 85). Baseada em dados da imprensa – *Correio da Manhã* de maio de 1964, Alves (2005) conclui que o estado mais afetado foi São Paulo, com a intervenção de 270 organizações de trabalhadores.

Pelo levantamento dos processos instaurados contra o movimento trabalhista realizado pelo projeto de pesquisa *Brasil Nunca Mais* (1989, p. 126), “onze dos 36 processos estudados que se referiam às atividades sindicais voltavam-se para apurar episódios ligados ao meio rural. Três deles tiveram sua fase policial iniciada ainda antes de abril de 1964”. As acusações variavam desde

³¹ “O CGT nasceu em agosto de 1961, como continuação do Comando Geral de Greve (CGG) que liderava a luta vitoriosa pela conquista do 13º salário. Não se estruturou a partir de bases, e sim a partir das entidades sindicais oficiais de âmbito estadual e nacional: federações e confederações. Uma vez que, desde a década anterior, esses aparelhos eram vinculados ao PCB e ao PTB, a composição do recém-criado CGT refletiu o mesmo tipo de hegemonia política. Tanto bastava para que os propagandistas do golpe militar esconjurassem as repetidas movimentações grevistas de 1963 e 1964 como encarnação da besta-fera comunista oculta sob o biombo do CGT.” (BRASIL NUNCA MAIS, 1989, p. 125).

a liderança em mobilizações sindicais, ocupação do erário público ou manifestações contrárias a prisões de lideranças do movimento, ou ainda pelo suposto alinhamento destes trabalhadores ao governo deposto em 1964.

Os sindicatos rurais, incorporados à CLT em 1963, também foram duramente atingidos; 90% dos que haviam sido organizados em 1963-1964 foram fechados, especialmente em Pernambuco. Finalmente, todas as organizações intersindicais paralelas criadas independentemente da Consolidação foram extintas por decreto. Entre elas estavam o CGT e a Confederação Brasileira de Trabalhadores Cristãos (CBTC). (ALVES, 2005, p. 86).

Em 1965, houve eleições diretas para governador, em 11 estados. A oposição ganhou cinco, inclusive em dois estados com grande importância política e econômica: Minas Gerais e Guanabara, atual estado do Rio de Janeiro. Para Alves (2005, p.108), esta derrota causou “especial preocupação” aos militares. “Os setores de linha-dura do Estado de Segurança Nacional voltaram à ofensiva” e insistiam que Castelo Branco interviesse nesses dois Estados. A crise só foi resolvida mediante o compromisso com os líderes opositores: eles poderiam tomar posse, “mas o governo federal teria o direito de indicar os secretários de Segurança dos Estados.”

Sanfelice (1986) diz que o governo, diante desta derrota, comportou-se como faria em muitas oportunidades, de maneira inconformada. O controle da segurança se fazia necessário, uma vez que, no entendimento dos militares, qualquer poder bélico nas mãos de lideranças opositoras poderia se voltar contra o regime de ordem instaurado, como ocorrera na ocasião do golpe de 64, quando os governadores de Minas, Guanabara e São Paulo colocaram suas forças de segurança a favor do regime comandado pelas Forças Militares. Sendo assim, estes novos governadores tomaram posse, mas o seu efetivo de segurança, polícia civil e militar, passou a ser controlado pelo governo federal, medida que centralizava ainda mais o poder de repressão contra os chamados grupos subversivos.

Diante da derrota no processo eleitoral de 1965 e de ameaças contra o governo central, o Presidente Castelo Branco tentou impor “uma emenda constitucional que enfraqueceria consideravelmente o Judiciário e limitaria ainda mais os poderes do Legislativo” (ALVES, 2005, p. 109). No entanto, o Congresso não parecia disposto a aceitar mais esta imposição e reagiu. O governo exerceu

pesada pressão sobre o Congresso, ameaçando impor o Ato Institucional por decreto do Executivo, mas o impasse continuou.

Frente a essa quebra-de-braços, o governo de Castelo Branco pressionado pela linha dura, decidiu baixar por decreto, no dia 25 de outubro, o Ato Institucional nº 2 (AI-2),³² em meio a uma série de justificativas muito parecidas com aquelas dadas por ocasião do AI-1. As alegações para a imposição deste novo decreto continuavam a ser as ameaças que poderiam colocar em xeque a ordem revolucionária de 64, a qual, na visão dos militares, representava as legítimas aspirações populares, daí a necessidade de exercer naquele momento o poder Constituinte.

Considerando, portanto, que o país precisava de tranqüilidade para o trabalho em prol do seu desenvolvimento econômico e do bem-estar do povo; que não poderia haver paz sem autoridade, porque esta também é condição essencial da ordem; que o poder constituinte da revolução lhe é intrínseco, não só para sua institucionalização, mas também para assegurar a continuidade da obra a que se propôs, o AI-2 estendeu aos civis o julgamento feito por tribunais militares, “para repressão de crimes contra a segurança nacional ou as instituições militares”. O Ato Institucional nº 2 alterava, dessa maneira, a própria Constituição em vigor, a Constituição de 1946. (SANFELICE, 1986, p. 94)

Em resumo, este novo ato extinguiu os partidos políticos, estabelecendo eleições indiretas para presidente da República e determinando que os crimes contra a segurança nacional fossem julgados por tribunais militares. Concedia ainda ao Presidente da República poderes absolutos para cassar mandatos e suspender direitos políticos por tempo indeterminado.

O AI-2 incorporava as prerrogativas do Executivo contidas no AI-1, ampliando-as, e trazia novidades como a extinção de todos os partidos políticos até então existentes. Entre outras medidas do AI-2, podemos citar as seguintes: a) estabelecia que era competência exclusiva do Executivo a decretação ou prorrogação do “Estado de Sítio”; b) conferia ao Executivo o direito de baixar atos complementares e decretos-lei; c) concedia ao Executivo o poder de decretar não somente o recesso do Congresso Nacional, mas também das casas legislativas estaduais e

³² “Democracia supõe liberdade, mas não exclui responsabilidade nem importa em licença para contrariar a própria vocação política da Nação. Não se pode desconstituir a Revolução, implantada para restabelecer a paz, promover a honra nacional (...). Considerando que o País precisa de tranqüilidade para o trabalho em prol do seu desenvolvimento econômico e do bem-estar do Povo, e que não pode haver paz sem autoridade, que é também condição essencial da ordem; considerando que o Poder Constituinte da Revolução lhe é intrínseco, não apenas para institucionalizá-lo, mas para assegurar a continuidade da obra a que se propôs (...)”. Diário Oficial da União, ano CIII, n.206, 25 de out. 1965. *Apud* (ALVES, 2005, p. 110).

municipais. Fechado o congresso, o Executivo poderia exercer as funções legislativas com toda a plenitude e sobre quaisquer matérias. (GERMANO, 2000, p.59).

Além disso, segundo Germano (2000, p.60), o AI-2 limitava muito os direitos das pessoas punidas por suas atividades políticas ao estabelecer o chamado “Estatuto dos Cassados”. “O cassado estava proibido de votar e ser votado em eleições sindicais; exercer atividade ou se manifestar sobre o assunto de natureza política”. Em nome da ordem estabelecida, o Estado “poderia exercer um controle sobre o domicílio; proibir a freqüência a alguns lugares públicos, aplicar o regime de liberdade vigiada, etc.” (GERMANO, 2000, p.60).

No dia 20 de novembro de 1965 o governo baixou o Ato Complementar nº 4, estabelecendo normas para a criação de partidos políticos. (...) Não interessava ao Estado de Segurança Nacional montar um sistema unipartidário. Visando sua legitimação, o Estado queria um partido de “oposição responsável”, ao qual caberia oferecer “crítica construtiva” ao governo. (ALVES, 2000, p. 114-5).

Com a decretação deste ato complementar, ficou permitida apenas a existência de dois partidos políticos: A Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que comporá a base de sustentação do governo, composta majoritariamente por antigos políticos da União Democrática Nacional (UDN), e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), composto na sua maioria por antigos políticos do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que poderia fazer oposição consentida ao governo. A ARENA, com maioria parlamentar, gozava de irrestrito apoio oficial; já o MDB estava o tempo todo sendo ameaçado pelo clima de cassações.

Para Alves (2006, p. 116) a decretação do AI-2 “foi uma cabal vitória dos setores para os quais a maior prioridade era a Segurança Interna”, fato que acabaria por tornar impossível o retorno da legalidade. Segundo Sanfelice (1989), mesmo com a denúncia deste ato pelo *Correio da Manhã*, que classificou a medida como revelação do medo; ou com o manifesto do MDB, partido ainda em formação, publicado na *Revista Civilização Brasileira*³³, do dia 10 de fevereiro de 1966, denunciando as atitudes arbitrárias do governo; ou ainda com as denúncias

³³ Conforme anexo VII in SANFELICE, José Luís. *Movimento Estudantil – a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez editora e Editora Autores Associados, 1986.

feitas pela UNE, o governo de Castelo Branco deu continuidade ao projeto arquitetado pelos militares. Nenhuma mobilização conseguiu sensibilizá-lo.

Paralelamente às medidas autoritárias pouco a pouco colocadas na ordem do dia pelos militares, articulavam-se projetos que, segundo eles, dariam frutos em longo prazo. Neste sentido a preocupação com a escola parece presente a todo o momento no discurso de construção de uma nação desenvolvida e no caminho do progresso econômico.

Em 1º de março de 1966, ao instalar-se o Congresso Nacional, o ministro Luiz Viana Filho, do Gabinete Civil, entregou à mesa a mensagem do presidente da República que, novamente, dentre outras coisas, abordava questões ligadas à educação. Na mensagem, pode-se ler que o governo se declarava firmemente empenhado em abrir caminho para o desenvolvimento nacional, não poupando esforços e recursos no aprimoramento e expansão do ensino em todos os graus. Estava convencido de que seria impossível pensar em desenvolvimento sem elevar o nível cultural da população. A atenção especial, entretanto, recaía sobre o ensino superior (...) (SANFELICE, 1986, p. 101).

A partir de dados divulgados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1966, p. 73-6), Sanfelice (1986) aponta que, na avaliação dos militares, o ensino superior havia sido muito prejudicado por ações subversivas demagógicas. A mensagem presidencial falava da expansão do ensino superior principalmente “nas áreas ligadas ao desenvolvimento e ao bem-estar do povo”, ou seja, as áreas de exatas e biológicas. Esta mensagem já preconizava o abandono e a desvalorização das ciências humanas. Uma outra solução apresentada seria a suspensão da gratuidade nas escolas federais para os alunos que pudessem pagar, o que gerou muitas críticas. Mais tarde o regime militar promoverá neste sentido uma intensa reforma no funcionamento das universidades e no ensino de 1º e 2º graus do Brasil a fim de controlar o pensamento e paralelamente alinhar produção e formação intelectual para atender os ditames do projeto capitalista que vinha sendo articulado.

Se, em um primeiro momento, a repressão e a institucionalização do autoritarismo disfarçado de defesa da democracia atacavam as organizações populares, os movimentos de resistência e a própria democracia, o ano de 1966 contraditoriamente desmente análises apressadas de que os movimentos organizados estavam derrotados. É possível verificar neste ano, de acordo com Sanfelice (1986), um período frutífero no tocante ao debate e às críticas ao

governo de ordem estabelecido, considerando-se a quantidade e a qualidade do debate instaurado, que se propunha a discutir a vida política do Brasil.

Pode-se então dizer que, em 1966, setores da sociedade brasileira buscavam, por todas as maneiras, compreender mais claramente o que estava acontecendo na vida política do país. Análises, opiniões, apoios, denúncias e contestações apareciam, com frequência, nas formas mais diferentes possíveis. (SANFELICE, 1986, p. 103).

Alheio ou não a esta efervescência, o regime continuava seu caminho de endurecimento tentando calar a opinião pública e colocar em prática o projeto de desenvolvimento pensado pelos militares em consonância com a elite brasileira e a internacional. Em 05 de fevereiro de 1966, foi decretado o Ato Institucional nº 3 (AI-3), estabelecendo que fossem indiretas também as eleições para governador. Para Germano (2000), a decretação deste novo ato era uma resposta ao resultado das eleições para governador, quando os militares foram derrotados pela oposição em estados importantes da federação. O AI-3 “estabelecia, entre outras coisas, que, a partir de então, os governadores também seriam eleitos indiretamente pela maioria absoluta das respectivas Assembléias Legislativas” (GERMANO, 2000, p.60). Os prefeitos das capitais seriam escolhidos pelos então governadores eleitos pelo voto indireto e os demais poderiam ser eleitos pelo voto secreto. Na visão de Alves (2005, p. 121), este ato foi decretado para resolver um problema ainda não solucionado pelos dois primeiros: o fato das eleições que, “segundo a Constituição de 1946, deveriam realizar-se nos onze estados que não haviam escolhido governadores em 1965”. Além disso, este novo ato colocaria sobre a tutela das Forças Armadas os estados maiores e mais importantes da nação.

Apesar dos vários recursos criados pelo regime para dificultar a expressão popular e dos movimentos organizados, o movimento estudantil, por exemplo, ainda que na ilegalidade, continuou organizando suas atividades e se posicionando contrário aos mandos e desmandos do regime. “No mês de julho de 1966, os organizadores do XXVIII Congresso da UNE descobriram que o decreto presidencial que havia determinado o fechamento da entidade por seis meses já estava vencido”, neste sentido os estudantes decidiram “apressadamente” realizar o Congresso como forma de luta contra o terrorismo cultural. Apesar de proibido, o Congresso foi realizado em Belo Horizonte sob circunstâncias “do trágico ao cinematográfico”, conforme relata Sanfelice (1986, p.107). Este congresso, apesar

de tudo, teria produzido dois documentos importantes: o “Plano de Ação para o exercício de 1966-67”³⁴ e a “Declaração de Princípios”.³⁵ O governo responde a esta “audácia” mandando prender e enquadrar muitos estudantes na Lei de Segurança Nacional.

O relato do projeto *Brasil Nunca Mais* (1989, p. 61) diz que o “ano de 1966 transcorre marcado por disputa nos quartéis – agora transformados em Colégio Eleitoral de fato – em torno da sucessão de Castelo Branco.” No final do governo de Castelo Branco, duas preocupações parecem estar na ordem do dia: a primeira era a eleição de seu sucessor e a segunda era a aprovação de uma nova Constituição para o Brasil³⁶. Em outubro de 1966, o Congresso Nacional foi cercado por tropas do Exército, fechado e só reaberto posteriormente para aprovar a Constituição de 1967 e eleger o marechal Artur da Costa e Silva (1967-1969), candidato único, como novo Presidente da República. Representante da “linha dura” e ministro da Guerra, o novo presidente era favorável ao aprofundamento do regime ditatorial e à sua manutenção por um longo período.³⁷

A vitória da ARENA, o fechamento do Congresso e o enfraquecimento da oposição deram ao Estado de Segurança Nacional maior margem de manobra para formular a nova Constituição. (ALVES, 2005, p. 128).

³⁴ “Nela, os estudantes explicitavam que a UNE, mais uma vez, estava assumindo a vanguarda do povo na luta contra as forças da opressão e que sabiam não estar enfrentando apenas um grupo de militares usurpadores do poder. Para a UNE, os militares estavam representando os interesses do imperialismo e monopolistas nacionais contra os direitos da classe produtora camponesa e contra a participação dos trabalhadores no resultado da produção nacional. Os estudantes afirmavam que só a união do povo poderia destruir essas forças e conduzir o processo de libertação nacional (...)”. (SANFELICE, 1986, p. 109).

³⁵ “No plano de Ação, em rápidas palavras, a UNE apresentava as suas reivindicações educacionais: luta pela Reforma Universitária, pela revogação do acordo MEC/USAID, contra a transformação das universidades federais em fundações particulares, pela escola pública gratuita, pela alfabetização de todo o povo, por um ensino secundário voltado para a formação profissional e pela revogação da Lei Suplicy.” (SANFELICE, 1986, p. 108).

³⁶ Mesmo assim segundo pesquisa de Sanfelice (1985), o governo ainda decretou, no início de 1967, a Lei “5.250, que regulou a liberdade de manifestação do pensamento e da informação”, lei esta que se tornou “bastante útil na intolerância de manifestações artísticas e culturais consideradas atentados de subversão à ordem política e social”. (SANFELICE, 1985, p. 118-90).

³⁷ “Com a posse de Costa e Silva, em março de 1967, o Brasil ganha uma nova Constituição, uma nova Lei de Segurança Nacional e uma Lei de Imprensa, que chega a estabelecer a infalibilidade do presidente da República e de alguns altos mandatários do regime”. (Projeto “Brasil Nunca Mais”, 1989, p. 62).

O Congresso Nacional foi reaberto, após seu fechamento em 1966, a fim de legitimar externamente a Nova Carta Magna³⁸. Segundo o relato do Projeto *Brasil Nunca Mais* (1989), a nova Constituição foi facilmente aprovada, principalmente após um período de cassações, recessos e cercos ao Congresso Nacional. O Ato Institucional nº 4 (AI-4), imposto em dezembro de 1966, determinava as regras para essa aprovação, neste sentido “reconvocou o Congresso para uma seção extraordinária – destinada a discutir e ratificar a Constituição – e estabeleceu as condições altamente restritivas sob as quais isso se daria.” (ALVES, 2005, p. 128).

Segundo Alves (2005), a Constituição de 1967 incorporava grande parte do caráter autoritário dos atos institucionais. Centralizando ainda mais o poder, criava um Estado quase exclusivamente baseado no Poder Executivo, com isso o poder Legislativo passa a ser esvaziado pelas inúmeras regulamentações e projetos e o judiciário perde o seu poder de controle sobre os outros dois.

A nova Carta Constitucional dava então ao poder Executivo o direito de intervir em estados e municípios quando este julgasse ser necessário para manter a ordem contra qualquer tentativa de macular o Estado de Segurança. Uma outra mudança importante diz respeito a vários municípios considerados prioritários para o comando militar. Muitos foram considerados área de segurança nacional, prerrogativa assegurada pelo Conselho de Segurança Nacional à presidência da República, sendo assim os prefeitos destes municípios deixaram de ser eleitos e passaram a ser nomeados. O governo federal vai aumentando seu poder de controle sobre todas as esferas públicas – união, estados e municípios – além do poder legislativo e judiciário.

No âmbito da educação não foi diferente. O Ministério da Educação no governo Costa e Silva foi ocupado por Tarso de Moraes Dutra em um período de grandes mudanças e de radicalização entre governo e movimentos organizados.

³⁸ “A Constituição de 1967 legalizava muitas das medidas excepcionais decretadas nos atos institucionais e complementares. Modificada em 1969, ela fornecia ao Estado de Segurança Nacional os fundamentos de uma ordem política institucionalizada. Em algumas de suas seções mais importantes a Constituição de 1967 regulamentava a separação de poderes e os direitos dos estados e federações, definia o conceito de Segurança Nacional, caracterizava os direitos políticos e individuais e institucionalizava o modelo econômico.” (ALVES, 2005, p. 128).

Palma Filho (2005) lista uma série de modificações implementadas nesta nova gestão presidencial e ministerial no campo da educação. Entre elas é possível citar: o acordo entre o MEC e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros, visando estabelecer cooperação para a publicação de livros técnicos, científicos e educacionais; a assinatura do acordo MEC/USAID de assessoria para a modernização da universidade brasileira³⁹, para orientação vocacional, para a reforma do ensino médio e treinamento de técnicos rurais. Foi criado também o Projeto Rondon, integrado por estudantes universitários sob a supervisão dos militares. Constituiu-se a comissão Meira Mattos (Coronel do Exército) para analisar a crise estudantil e sugerir mudanças no sistema de ensino, principalmente no meio universitário. Foi promulgada a Lei Federal nº 5.370, que criava o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Promulgou-se também o Decreto nº 252 que tinha por objetivo proceder à reforma universitária e criar a estrutura de departamentos. Foi formado o GT da Reforma Universitária, que elaboraria o anteprojeto posteriormente transformado na Lei 5.540 (Reforma Universitária). Editou-se o Decreto federal 63.341, que fixava os critérios para a expansão do ensino superior. E, por fim, foi promulgada a Lei Federal nº 5.537 que criava o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e, em 1968, o Decreto-Lei nº 405 que fixava normas para o incremento de matrículas no ensino superior.

Com relação à radicalização do conflito entre governo e movimentos organizados, ainda de acordo com Palma Filho (2005), podem ser citados os seguintes fatos: no ano de 1968 acirraram-se os conflitos entre estudantes e o regime; os operários aumentaram a resistência, principalmente nas cidades de Osasco, em São Paulo, e de Contagem, em Minas Gerais; no Rio de Janeiro, o restaurante universitário do Calabouço foi invadido com o assassinato do estudante Edson Luiz Souto; ainda no Rio aconteceu a “passeata dos cem mil”; a Universidade de Brasília foi novamente invadida; perto de 900 estudantes foram presos na cidade de Ibiúna, onde estavam realizando o XXX Congresso da UNE.

³⁹ Retomaremos esta discussão mais à frente.

Em 1967 e 1968⁴⁰, a oposição ao governo intensificou-se. Embora os sindicatos já estivessem praticamente silenciados, os políticos civis e os estudantes ainda tinham algumas condições de ação política. Cresciam as denúncias sobre a penetração abusiva dos grupos estrangeiros em todos os setores da vida nacional. Os estudantes vinham intensificando cada vez mais os protestos contra o regime, mesmo com a repressão cada dia mais acentuada. O ponto central da radicalização entre os estudantes e o regime foi em março de 1968, com a já mencionada morte do estudante Edson Luís Lima Souto.⁴¹

Pode-se dizer que, no ano de 1968, a mobilização contra o processo de violência e dos rumos do governo militar ultrapassou o meio estudantil. A liberalização que naquele ano atingia tantos outros países parecia ter chegado ao Brasil. Aos milhares, as pessoas foram às ruas das grandes cidades em passeatas pacíficas que, em alguns casos, contaram com mais de cem mil participantes. As “Passeatas dos Cem Mil”, como ficaram conhecidas, chegaram a dar a ilusória idéia de que o país aproximava-se de uma abertura democrática. (POENER, 1979, 297-302 *apud* SANFELICE, 1985, p. 147).

Em dezembro de 1968, o governo decretou o Ato Institucional nº 5 (AI-5)⁴². O mais autoritário de todos os atos fora decretado, após intensa mobilização popular, principalmente estudantil. A partir deste ato, o governo estava autorizado, por exemplo, a decretar intervenção federal em estados e municípios, suspender direitos políticos, cassar mandatos eletivos, demitir e aposentar sumariamente funcionários públicos, decretar estado de sítio, além de suspender a garantia do

⁴⁰ Internacionalmente, 1968 é também um ano de intensos protestos contra a ordem estabelecida, a ressaltar o “maio francês”, a “primavera de Praga” e as mobilizações em todo o mundo – notadamente nos Estados Unidos – contra a “guerra no Vietnã”. (GERMANO, 2000, p.116).

⁴¹ Seguiram-se várias manifestações, em diversos pontos do país, que culminaram, em 1º de abril, no maior movimento de protesto contra o regime já conseguido até aquela época. Era o quarto aniversário do movimento de 64 e, na cidade de Rio de Janeiro, o choque de manifestantes com a Polícia Militar, auxiliada pelo DOPS, resultou em mais dois mortos: o estudante Jorge Aprígio de Paula e o escrivão Davi de Souza Neiva. Sessenta populares e 39 policiais ficaram feridos, 321 pessoas presas e a cidade praticamente ocupada por tropas federais. Em Goiânia, com tiro de fuzil na cabeça, morreu o estudante Ivo Vieira. (POENER, 1979, 293-6; CASTILHO, s.d., *apud* SANFELICE, 1986, p. 145).

⁴² O AI-5 foi assinado em 13-12-1968 pelo General Costa e Silva, presidente da República, e por todos os seus Ministros. No seu preâmbulo encontra-se uma justificativa onde podemos ler que, “se torna imperiosa a adoção de medidas que impeçam sejam frustrados os ideais superiores da Revolução...”. Quais eram estes ideais e o que objetivavam? “(...) visavam dar ao País um regime que, atendendo as exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias ao nosso povo na luta contra a corrupção...”. (GERMANO, 2000, p.68).

habeas-corpus, entre outras coisas. Some-se a isto a decretação da censura, as perseguições através do SNI, as inúmeras prisões, as torturas, os exílios de várias personalidades do país, entre eles, políticos, intelectuais e artistas. Para o Projeto Brasil Nunca Mais (1989, p.62), a decretação do AI-5 “*era a ditadura sem disfarces*” (grifo meu).

O regime se encarregou de providenciar um aparato grandioso de manipulação da opinião pública através de intensa propaganda ideológica, por meio de jornais, tevê, rádio, revistas, sempre procurando criar um clima de um Brasil próspero. Os insatisfeitos, segundo este ato, deveriam abandonar o país. A partir daí passou a ser veiculado um vasto arsenal propagandista, o famoso slogan da época foi: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

O resultado de todo esse arsenal de Atos, decretos, cassações e proibições foi a paralisação quase completa do movimento popular de denúncia, resistência e reivindicação, restando praticamente uma única forma de oposição: a clandestina. (PROJETO “BRASIL NUNCA MAIS”, 1989, p. 62).

Em setembro de 1969, o então presidente Costa e Silva encontrou-se incapacitado de governar por problemas de saúde. Uma junta militar se apressou tomando o poder, impedindo que o vice-presidente Pedro Aleixo pudesse administrar o país. A maioria dos historiadores convencionou chamar este momento de “golpe dentro do golpe”, ou “golpe branco”. Esta Junta Militar além de abandonar uma possível reforma da constituição preparada por Costa e Silva, organizou a sua própria reforma, mantendo o AI-5 e introduzindo uma Nova Lei de Segurança Nacional, ainda mais violenta que a primeira. Além disso, inseriu mais 12 atos institucionais, ampliando os poderes dos militares. Declarou vaga a presidência e tratou de conduzir o processo de escolha do novo presidente da república. Em 25 de outubro de 1969, a junta militar escolheu para governar o país, o General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), ex-chefe do SNI.

Sob o lema “Segurança e Desenvolvimento”, Médici dá início, em 30 de outubro de 1969, ao governo que representará o período mais absoluto de repressão, violência e supressão das liberdades civis de nossa história republicana. Desenvolve-se um aparato de “órgãos de segurança”, com características de poder autônomo, que levará aos cárceres políticos, milhares de cidadãos, transformando a tortura e o assassinato numa rotina. (PROJETO “BRASIL NUNCA MAIS”, 1989, p. 63).

O governo de Médici, ao mesmo tempo em que aumentou a repressão, a censura e os abusos contra os cidadãos, promovendo um verdadeiro terrorismo de estado, conseguiu os melhores índices de crescimento econômico, graças ao combate à inflação e ao aumento do número de empregos conseguidos por meio dos investimentos estrangeiros. De acordo com Saviani (2002), assumiu-se o chamado capitalismo de mercado associado-dependente⁴³, gerando crescimento da riqueza nacional acima do normal.

1.7 Da estabilização ao crescimento da economia – 1964-1973: a “Teoria do Capital Humano”

Segundo Alves (2005, p.90), “uma das primeiras medidas da Reforma Administrativa empreendida pelo governo Castelo Branco foi a criação do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica”. Desde as primeiras ações no campo da economia, os militares, amparados pela elite, tentaram reorganizar as finanças brasileiras a partir dos ditames do capitalismo internacional. Neste sentido, era necessário cercarem-se de uma série de medidas que visavam garantir a manutenção do poder.

Para a aplicação desse modelo econômico, foi necessário alterar a estrutura jurídica do país, reforçar o aparato de repressão e controle, modificar radicalmente o sistema de relação entre Executivo, Legislativo e Judiciário. Em outras palavras: foi necessário montar um Estado cada vez mais forte, apesar de se manterem alguns disfarces da normalidade democrática. (PROJETO “BRASIL NUNCA MAIS”, 1985, P. 60).

Para os economistas e técnicos do regime, o desenvolvimento brasileiro, viria da capacidade de crescimento da economia nacional. Na análise elaborada por Alves (2005, p.90), o Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica deveria “coordenar e aplicar o modelo econômico, facilitando o investimento estrangeiro e aumentando a taxa de acumulação do capital.” A palavra de ordem então era fazer a economia crescer em taxas cada dia maiores; este crescimento conseqüentemente acabaria acarretando distribuição de rendas,

⁴³ Segundo Saviani (2002), este termo é amplamente utilizado na literatura sobre o “modelo brasileiro” pós-64 apesar das diversas tendências, existe uma concordância, implícita ou explícita, em caracterizar este período como “capitalismo de mercado associado-dependente”. (p. 159)

portanto, “primeiro era necessário fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo”, ou na interpretação de Alves (2005): “sacrificar a geração presente e mesmo sucessivas gerações como preço da rápida acumulação de capital”, para depois sim se preocupar com a distribuição.

O modelo econômico posto em prática pelo governo obedecia a uma tendência definida como “produtivista”. Segundo esta visão, um país subdesenvolvido precisa criar melhores condições possíveis para o investimento, especialmente o estrangeiro, de modo a acumular suficiente capital para promover a “arrancada” do desenvolvimento econômico. (ALVES, 2005, p. 177).

A meta principal traçada era o controle da inflação, neste sentido, foram estabelecidas três estratégias: “imposição de uma severa política de crédito ao setor privado; redução do déficit governamental; e uma política de controle de salarial”. (ALVES, 2005, p. 90). Como reduzir o crédito para o setor privado e ao mesmo tempo aumentar as taxas de acumulação de capital? Esta era uma questão a ser resolvida. O passo seria então aumentar as taxas de reinvestimentos, ou seja, a ampliação dos lucros dos empresários, acelerando a acumulação de capital, para que estes pudessem ampliar seus investimentos e assim fazer o país crescer, o que conseqüentemente acabaria, em longo prazo, beneficiando a todos os trabalhadores.

Ao ampliar os horizontes da sua atuação econômica, o Estado militar revelava, ao mesmo tempo, o elevado grau de autonomia com que agia, bem como o seu nítido caráter burguês, uma vez que a sua política econômica visou conter o trabalho e acelerar a acumulação de capital. Em linhas gerais, a intervenção do Estado na economia abrangeu: gestão da força de trabalho, aumento da sua capacidade extrativa ou de exação tributária, dispêndio de vultosos investimentos em infra-estrutura e na indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais que, no limite, redundaram em corrupção e negociatas, endividamento externo e interno. (GERMANO, 2000, p.72).

Alves (2005, p. 92) reforça que o objetivo da política econômica adotada pelo regime “destinava-se a racionalizar a economia pela concentração do capital nas indústrias mais eficientes e o estímulo à penetração do capital multinacional mais moderno e produtivo”. Para atrair estes investimentos, segundo a análise dos militares, era necessário criar uma política de controle de greves e reajustes salariais. Assim foi promulgada a Lei de Greve nº 4.330 em junho de 1964 e a “política de arrocho salarial foi inaugurada com a Circular nº 10 do Ministério da Fazenda, que fixava a fórmula a ser utilizada no cálculo dos níveis salariais” (ALVES, 2005, p.93/4).

Ao estado coube, além da ampliação da intervenção na economia, pesados investimentos no setor de infra-estrutura, inclusive algumas obras faraônicas e sem grande necessidade. O maior problema para implementação desta política foi a falta de recursos para estes investimentos, o que se resolveu com vultosos empréstimos externos. Formou-se assim um tripé na economia brasileira. O Estado atuando no setor de base e infra-estrutura, as multinacionais, no setor de alta tecnologia e, por último, a indústria nacional, que atuava no setor terciário ou no que não interessava para o investimento estrangeiro. O Estado tornou-se assim também um acumulador de capital.

No âmbito econômico, estabeleceu-se a clara opção pelo capitalismo, mas com áreas reservadas à exploração por empresas estatais, notadamente nos setores considerados essenciais à Segurança Nacional – desde que não pudessem ser desenvolvidas satisfatoriamente pela iniciativa privada -, justificando assim os pesados investimentos do Estado no estabelecimento da infra-estrutura necessária à acumulação do capital. (GERMANO, 2000, p.63).

Contando com o apoio norte-americano e inspirando-se em seu modelo de política econômica, o governo brasileiro tratou de diminuir as despesas estatais e conter os salários⁴⁴. Os empréstimos voltaram graças à política de alinhamento com os EUA. O Brasil recebeu a quantia de 887 milhões de dólares que deu impulso inicial para a modernização da máquina brasileira. Graças às medidas econômicas tomadas e à política de alinhamento no contexto da guerra fria, o Brasil pôde contar, pelo menos até a primeira metade da década de 70, com vultosas somas de dólares.

Nos governos de Costa e Silva e Médici, entre os anos de 1968 até 1973, era possível verificar taxas de crescimento extraordinárias, que chegaram à média de 11,5% ao ano. Este período passou a ser conhecido como fase do “Milagre Brasileiro”. O suposto “milagre” foi gerado principalmente pela política de desvalorização dos salários, de incentivos fiscais dados às grandes empresas

⁴⁴ A Constituição de 1967, que assegurou amplos direitos ao capital, foi bastante restritiva com relação ao trabalho. Assim, a regulamentação dos salários e do mercado de trabalho ficou afeta ao Executivo, que proibia greves nos serviços públicos e nas atividades essenciais, quebrava a estabilidade no emprego ao incorporar o mecanismo do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) à Constituição, e estimulava o trabalho infantil ao reduzir a idade legal mínima de trabalho para doze anos. As conseqüências sociais e econômicas disto são conhecidas: achatamento salarial no que diz respeito à força de trabalho adulta e redução da infância para as crianças trabalhadoras, que ficavam expostas à exploração capitalista mais cedo. (GERMANO, 2000, p.64).

nacionais e, por fim, pela prática de favorecimento aos investimentos internacionais. Resultado: a economia internacional crescia muito entre os anos de 1960 e 1970, com isso o governo brasileiro, sabendo tirar proveito, aumentou as exportações, além de conceder uma série de privilégios às multinacionais. Houve também, nesta época, grandes investimentos no Brasil, ao mesmo tempo em que os bancos internacionais concediam ao país importantes somas em empréstimos. Para Germano (2000), o crescimento da dívida externa brasileira fez aumentar ainda mais nossa dependência em relação a países desenvolvidos, evidenciada pela posição ocupada pelo Brasil na divisão internacional do trabalho.

A opção do Governo Militar pelo endividamento externo fez com que este passasse de 3,2 bilhões de dólares em 1970, para 44 bilhões em 1981, correspondendo a uma taxa de crescimento anual da ordem de 26,8%. (GERMANO, 2000, p.82).

A economia cresceu, no entanto o padrão de vida de grande parte da população continuou caindo; os salários já tão defasados foram ainda mais reduzidos⁴⁵. O objetivo era a modernização a qualquer custo, mesmo que isso promovesse uma dependência crônica de nossa economia. O livro *Brasil Nunca Mais* (1985, p. 60) resume esta estratégia econômica com duas frases: “concentração da renda e desnacionalização da economia”.

Ainda no final da primeira metade da década de 70, com o excesso de concentração de renda gerado pelo suposto “Milagre”, a oferta de produtos passou a ser maior do que as reais possibilidades internas de consumo, o que acabou gerando uma crise de superprodução. A crise econômica interna, somada à crise do petróleo de 73, que se torna mundial em pouco tempo, vai fazer com que as taxas internacionais de juros subam, as exportações fiquem mais difíceis e os credores brasileiros comecem a apertar o cerco visando ao pagamento destes

⁴⁵ Segundo dados estatísticos levantados por Alves (2005), nos anos de 1968 e 1973, portanto do chamado “Milagre Brasileiro”, a economia apresentou taxas de crescimento extraordinárias, que variaram de 11,2 em 1968 para até 14,0 em 1973, no entanto, a taxa de inflação foi mantida, numa média de 20%. A dívida externa saltou de 3,9 bilhões de dólares, em 1968, para 12,5 bilhões de dólares em 1973; a concentração de rendas foi outro problema apontado, sendo que os 5% mais ricos em 1960 detinham um patrimônio de 27,6% do Produto Nacional Bruto (PNB), aumentando esta quantia para 39,0% no ano de 1976; em contradição, os mais pobres, que tinham em 1960 17,71% do PNB, caíram para 1,6% em 1976.

empréstimos, diante disso, o cenário econômico inicia um longo período de estagnação.

A herança do chamado “Milagre Econômico” é sentida até os dias atuais rondando os cofres públicos: a privatização do estado.

(...) o Estado foi “invadido” por grupos privados específicos – grandes empreiteiras, bancos, conglomerados industriais – que, num conluio com militares, tecnoburocratas e altos escalões governamentais, transformaram o aparelho estatal numa máquina de corrupção e de fraude, a serviço de seus interesses. (GERMANO, 2000, p.86).

Na análise de Germano (2000), quase metade da força de trabalho no final do “Milagre Econômico” encontrava-se no exército de reserva, abaixo da linha da pobreza. No Brasil, “a apropriação do excedente econômico foi potencializada pelo Estado durante o regime militar, sendo ele próprio um incentivador da concentração de renda”. (p. 89-90).

A lógica do crescimento a qualquer custo acabará por reger ideologicamente o sistema educacional que buscará na “Teoria do Capital Humano” seu eixo central. Neste sentido a educação brasileira nos anos pós-1964, principalmente com a Reforma Universitária, Lei 5.540/68, e com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71, passou a seguir a “cartilha” ditada pela lógica do capitalismo internacional. Foi notória a influência, neste momento, da “Teoria do Capital Humano”, desenvolvida por Theodore W. Schult, na obra *O Capital Humano – Investimentos em Educação e Pesquisa*.

(...) o conceito de capital humano foi explicitamente desenvolvido a partir da década de 60 por economistas liberais – notadamente ingleses e norte-americanos – que se preocupavam em encontrar fórmulas que compatibilizassem educação e desenvolvimento econômico à distribuição de renda, sem questionar as relações de produção capitalistas. (GERMANO, 2000, p.140).

Schultz (1973) explica sua teoria defendendo a necessidade de ampliação do conceito de capital, dizendo-se “perplexo pela omissão do capital humano nos modelos de crescimento econômico”. Baseado nos estudos de Frank Knifht (1944), o autor diz ter descoberto que “tanto as melhorias da “qualidade” da força de trabalho quanto as contribuições econômicas são advindas dos progressos no terreno das ciências e os seus efeitos sobre a taxa de rendimentos em função do investimento”. (SCHULTZ, 1973, p. 7-8). Segundo ele, seus estudos se localizam primeiro na necessidade de tornar “claros os processos de

investimentos” e segundo nas “oportunidades que fornecem os incentivos para que se possa investir no capital humano” - educação formal e pesquisa organizada.

A classificação tripartida dos fatores da produção – terra, trabalho e capital – que adveio da economia clássica ainda prevalece, a despeito de suas limitações ao analisar o crescimento econômico moderno. (SCHULTZ, 1973, p. 13).

Almeida e Pereira (2007, p.01) dizem que esta teoria ganhou força por tentar dar conta dos problemas de crescimento econômico e distribuição de renda na década de 60 do século XX. Na interpretação desses autores, “o pressuposto central dessa teoria é o de que capital humano é sempre algo produzido, isto é, algo que é o produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em treinamento”.

Na análise de Schultz (1973), muito daquilo que se considera consumo é na verdade capital humano⁴⁶. Por exemplo, os gastos diretos com educação e saúde ou treinamento de trabalhadores. Este autor sustenta que “a qualidade de esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada” se houver investimento no capital humano, ou seja, nas pessoas. Isso acabaria ampliando os rendimentos dos trabalhadores e, pensando no contexto social, acarretaria o crescimento da própria economia.

Não pelo fato de que os indivíduos e familiares não sabem fazer escolhas educacionais adequadas, como afirma a teoria do capital humano. Mas, sim pelo fato de este modelo ser superficial e insuficiente para responder à questão central que deve nortear a oferta dos serviços educacionais: qual o tipo de escolas que queremos? E qual a quantidade de escolarização que queremos? (SCHULTZ, 1973, p. 7).

De acordo com Schultz (1973), as diferenças de rendimentos correspondem ao grau de educação e saúde, portanto, as grandes diferenças sociais podem refletir o grau de escolaridade e as condições de saúde dos indivíduos. Sendo assim, se uma pessoa é mal remunerada, isto estará diretamente ligado à precariedade de sua saúde ou à capacidade específica de qualificação para exercer aquela tarefa, ou seja, “executar trabalho útil”. De

⁴⁶ Baseados na análise de Shaffer (1961), Almeida e Pereira (2007) dizem que é “desaconselhável tratar o homem como capital humano, corroborando com aqueles que acreditam que é moralmente errado aplicar-se os conceitos de investimento e de capital às pessoas”. (p. 02).

acordo com Almeida e Pereira (2007), análises marxistas rejeitam o modelo de escolhas individuais como base para a teoria da oferta de serviços educacionais, pois estas análises relevam a categoria da luta de classes e privilegiam visões individualistas desconectadas da realidade social.

O capitalismo é um sistema no qual o meio de produção é propriedade de uma pequena minoria. A massa de indivíduos que não detém o controle dos recursos produtivos é forçada a vender sua força de trabalho para sobreviver. Educação, treinamento profissional, saúde, desempenham duas funções econômicas: têm um papel importante, ainda que indireto, na produção e são essenciais para a perpetuação da ordem econômica e social. Esse processo não pode ser compreendido sem a referência aos requerimentos sociais necessários para a reprodução da estrutura de classes vigente no capitalismo. Assim, uma adequada teoria de recursos humanos deveria abranger tanto a teoria de produção como a de reprodução social. (ALMEIDA e PEREIRA, 2007, p. 5).

Schultz (1973) em sua obra elabora várias perguntas-guia, tais como: o que são investimentos humanos? Seria possível separar estes investimentos do consumo? Poder-se-ia identificar e medir os investimentos? Em que medida estes investimentos contribuiriam para o aumento da renda? O autor responde suas indagações dizendo que os recursos humanos apresentam dimensão quantitativa e qualitativa. O número de pessoas e a quantidade de trabalho representariam assim a dimensão quantitativa; já a capacitação técnica, os conhecimentos e atributos similares que contribuem para a capacitação das habilidades humanas para a execução de determinadas tarefas representariam a dimensão qualitativa. Segundo Schultz (1973), é na dimensão qualitativa que sua discussão está centrada. O aumento das despesas com capacitação resultaria em um crescimento do valor da produtividade do esforço humano.

Na visão de Germano (2000), a teoria do “Capital Humano” desenvolvida por Schultz representa uma visão empresarial da educação, pois é baseada nos pressupostos da economia liberal, reprodutivista e individualista, que não leva em consideração as articulações do poder, não questiona o funcionamento e as articulações do sistema capitalista. Para este autor, uma política educacional não deve levar em consideração apenas planejamento, construído de forma tecnicista e empresarial; a escola não deve ser tratada como o capitalismo trata as empresas. Uma sociedade que vise apenas a formar mão-de-obra para o mercado de trabalho acabará gerando dificuldades insuperáveis

para o sistema educacional, o qual, embora mantenha ligação com o sistema produtivo, segundo Germano (2000), produz a sua própria especificidade.

Tudo isso revela a impossibilidade de o sistema educacional suprir, quantitativa e qualitativamente, de “forma duradora e adequada”, as necessidades da força de trabalho do sistema ocupacional. Desse modo, atender ao sistema ocupacional – às suas necessidades quantitativas e qualitativas – com força de trabalho qualificada por parte do sistema educacional só é possível, de acordo com Offe (1990:28) “se ele não se restringe à percepção desta função (...)”. (GERMANO, 2000, p.142).

A tese de Schultz (1973) sublinha que nenhum fruto poderia ser colhido, seja na agricultura ou na indústria, sem o devido investimento nos seres humanos. A “característica mais assinalada do nosso sistema econômico é o crescimento que se observa no campo do capital humano”, sem isso, Schultz diz que o homem sem capacitações técnicas e sem conhecimentos estará se apoiando no nada.

Nesta linha de pensamento, a educação é vista como uma “atividade de investimento realizada para o fim de aquisição de capacitações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa”, uma parte é bem de consumidor visível e outra um bem de produtor. A partir desta compreensão Schultz (1973) classifica a educação como investimento e suas conseqüências como forma de capital. Se a educação se incorpora à pessoa que a recebe, o autor entende que pode chamar a educação de capital humano.

Rebatendo as críticas sobre sua teoria por parte daqueles que, segundo ele, condenam a visão da educação enquanto investimento, portanto maneira de acumular capital, Schultz (1973, p. 83) diz que não nega a educação com objetivos culturais e de cidadania, não obstante reforçar a teoria do capital humano. Para ele, os “estudantes estudam, que é trabalho, e esse trabalho, entre outras coisas, ajuda a criar o capital humano.”

O que está implícito é que, além de realizar esses objetivos culturais, algumas espécies de educação podem incrementar as capacitações de um povo na medida do seu trabalho e da administração dos seus negócios e que tais incrementos podem aumentar a renda nacional. (SCHULTZ, 1973, p. 83).

O autor destaca ainda que a formação de capital pela via da educação necessita de planejamento econômico e objetivos definidos claramente, caso contrário, não é possível atingir eficiência nos recursos investidos. É preciso ainda tratar a educação como capital humano rumo à capacitação consciente de capital.

A partir desta análise, poder-se-ia dizer que, no relacionamento entre educação e economia, ambos podem ganhar. O investimento na educação pode gerar capital humano e este, crescimento econômico. Mas isso seria impossível sem o devido planejamento.

A educação pode contribuir positiva ou negativamente para o crescimento econômico, dependendo do que se considera como qualidade do trabalhador: se é uma função dependente da extensão e reprodução do sistema de remuneração do trabalho, isto é, função de sua produtividade; ou é a sua capacidade para alterar a taxa de acumulação de capital. À medida que o aumento da escolarização pode levar à maior consciência de classe e fortalecer a organização de trabalhadores, a sua contribuição para o crescimento capitalista pode resultar em balanço negativo. (ALMEIDA e PEREIRA, 2007, p.10).

Para Almeida e Pereira (2007), a “Teoria do Capital Humano” ignora os aspectos macroeconômicos para a compreensão da distribuição de renda. Os autores avaliam como muito grave o fato de esta teoria considerar o processo de exploração como categoria regular e normal e desconsiderar o fato da escola servir na legitimação das desigualdades sociais, além de acreditar que maiores investimentos na educação por si só possam rapidamente reduzir as desigualdades sociais. Indiretamente a melhora na qualidade da educação poderá acelerar o processo de conscientização e questionamento da própria lógica do capital.⁴⁷

O uso do conceito de capital humano propicia uma visão parcial da produção e reprodução social que ocorre no processo de educação. (...) Para os marxistas, a teoria do capital humano, baseada no arcabouço teórico da economia neoclássica, ao adotar como fatores explicativos da miséria e da pobreza as preferências e habilidades do indivíduo, acaba por ser uma forte defensora da manutenção do *status quo* e da exclusão social. (ALMEIDA e PEREIRA, 2007, p.11-2).

Analisando a “Teoria do Capital Humano” e os caminhos adotados pela política econômica dos governos que se seguiram ao regime militar, é possível entender o “quão estreitamente ligados eram os interesses das minorias responsáveis pelo golpe militar de 1964 e os da burguesia internacional, que iriam

⁴⁷ Para os teóricos do capital humano a desigualdade de renda é decorrente das diferenças de recursos humanos. Os marxistas contra-argumentam afirmando que a diferença de recursos humanos facilita a escolha de indivíduos para assumirem determinadas posições de destaque econômico, mas não determina a estrutura da distribuição de renda, que é determinada pelas características estruturais da economia capitalista. (ALMEIDA e PEREIRA, 2007, p. 11).

determinar o texto legal e, mais ainda, os efeitos práticos sobre a ordenação da educação brasileira das Leis nº 5.540/680e 5.692/71”. (RIBEIRO, 2003, p.193)

1.8 A educação brasileira a serviço do Estado autoritário: a reforma universitária

Romanelli (1991), num capítulo em que se propõe a estudar a educação brasileira após 64, diz ser importante para se ter a devida profundidade sobre o assunto analisar os caminhos da política nacional, a fim de entender os caminhos percorridos e as opções realizadas. Segundo esta autora, o governo de Juscelino Kubitschek acelerou “a expansão industrial, abrindo mais as portas da economia nacional para o capital estrangeiro” (p. 193). Continuando sua linha de raciocínio, aponta que as contradições entre nacionalistas e internacionalistas chegaram a um ponto crítico.

Os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma revolução social e econômica de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. (ROMANELLI, 1991, p. 193).

Segundo esta autora, a que privilegiava o capital internacional foi a via que vigorou a partir do movimento de 1964. Desde então, o modelo de desenvolvimento organizou-se no sentido de primeiro elaborar um plano de recuperação e estabilização econômica e, num segundo momento, de retomar o crescimento. No entanto, esclarece Romanelli (1991), este modelo era altamente concentrador de renda e promoveu um enorme arrocho salarial, como já foi tratado anteriormente.

A educação dentro deste projeto é pensada como fator de desenvolvimento e as mudanças nesta área se farão sentir a partir de 1968. Para Romanelli (1991), o sistema educacional foi marcado por dois momentos a partir de 1964: o primeiro ligado à estabilização da economia, contenção e repressão – o acelerado ritmo de crescimento gerou uma demanda social de educação, o que agravou ainda mais a crise do sistema educacional. Esta crise serviu como

justificativa para a reativação dos acordos MEC/USAID⁴⁸. O segundo momento iniciou-se com medidas de curto prazo para enfrentar a crise. O governo percebeu a necessidade de tomar medidas definitivas “para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.” (ROMANELLI, 1991, p. 196).

Iniciam-se então uma série de medidas no sentido de reformar o ensino superior. Medidas de longo e de curto prazo. A organização do sistema educacional brasileiro foi entregue aos técnicos da AID, o que acabou gerando uma série de protestos, principalmente organizados pela UNE. Este acordo acabou servindo como base para a Comissão Meira Matos⁴⁹. Na expressão de Sanfelice (1986), utilizada por Germano (2000), esta era uma comissão de “grosso calibre”, dada sua composição. A missão desta comissão era organizar um relatório sobre a situação da educação brasileira.

(...) o Relatório concedeu particular atenção aos itens referentes à ordem e à disciplina. Esse Relatório enfatizou a necessidade de restaurar a autoridade, no âmbito escolar. Para isso, propunha uma mudança no processo de escolha dos dirigentes universitários, excluindo a participação dos seus próprios pares e centralizando o poder nas mãos do Presidente da República. (GERMANO, 2000, p.127-128).

Para dar continuidade aos estudos da realidade educacional, foi criado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT), cuja missão era repensar a Universidade brasileira, objetivando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa, bem como, formar mão-de-obra de alto nível, a fim de garantir o desenvolvimento do Brasil. Na visão de Romanelli (1991), os mesmos princípios do Relatório Meira Matos estavam contidos no GT, por exemplo: o ensino universitário deveria se pautar por eficiência e racionalidade em termos técnico-profissionais, visando ao aumento da produtividade.

⁴⁸ “No período 1960-1964, no Brasil, a “Aliança para o Progresso” e a USAID destinaram recursos à educação primária e à alfabetização de adultos – sobretudo no Nordeste – tendo mesmo financiado as experiências iniciais de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte. Discordando dos rumos do Governo Goulart, a USAID suspendeu os seus financiamentos para retomá-los após o golpe de 1964.” (GERMANO, 2000, p.125).

⁴⁹ A Comissão Meira Matos teve assim uma dupla função: a) atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e b) estudar a crise em si, para propor medidas de reforma. Sob este aspecto, o relatório que ela apresentou nada mais fez do que reforçar as propostas surgidas com os Acordos MEC-USAID (...). (ROMANELLI, 1991, P. 193).

A questão central parecia ser então buscar atender à expansão do mercado, isto é, atender às demandas impostas pelo mercado que se constituía no Brasil industrializado. Neste sentido seria necessário acelerar a formação e especialização para atender à demanda que parecia ser cada dia maior. O mercado necessitava, segundo esta análise, tanto de mão-de-obra com mais tempo de escola, ou seja, que havia freqüentado os bancos das universidades, quanto daqueles que, na divisão do trabalho, serviriam para atender às necessidades mais imediatas, logo, com menor remuneração. Neste sentido, algumas das propostas eram:

(...) criar as carreiras de curta duração para servir à indústria e incentivar a implantação da pós-graduação, para a criação do nosso *know-how*; reorganizar o ensino médio, a fim de que ele profissionalize nesse nível e qualifique a mão-de-obra reivindicada pela expansão econômica, ao mesmo tempo em que desvie do ensino superior boa parte de sua demanda, etc. (ROMANELLI, 1991, p. 193).

Foi do trabalho deste GT que saiu o anteprojeto que deu origem tanto à Lei nº 5.540/68, ou seja, à Reforma Universitária, quanto aos Decretos-Leis 405, de 31 de dezembro de 1968, e 574, de 8 de maio de 1969, os quais tratavam da questão do aumento da matrícula no ensino superior; bem como ao Decreto-Lei 477, de 11 de fevereiro de 1969, que tratava da contenção dos protestos estudantis.

Germano (2000) diz que sem manifestação da sociedade civil organizada e sem debates no Parlamento, o projeto elaborado pelo GT foi aprovado e transformado em Lei pelo Congresso. Esta lei foi sancionada pelo Presidente da República Costa e Silva no dia 28 de novembro de 1968. A Reforma Universitária fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. O presidente da República, ainda evocando o Ato Institucional nº 5, editou o Decreto-lei nº 464, de 11/2/1969, estabelecendo normas complementares à Lei nº 5.540/68.

Uma análise mais atenta do Relatório do GTRU revelará que ele tinha uma preocupação muito grande com a formação de produtores, consumidores, além de força de trabalho para o mercado. Analisando o Artigo 4º, parágrafo único, Germano (2000) sublinha o trecho que menciona a obrigatoriedade de representantes da comunidade e das *classes produtoras* no colegiado responsável pela administração das universidades. Isso, somado ao Decreto-lei

464/69, marcou os novos caminhos da universidade brasileira: criar um ensino universitário preocupado com o desenvolvimento nacional, plenamente atrelado às exigências do mercado.

Para Germano (2000, p. 140), a concepção empresarialista da educação vem principalmente da influência da “teoria do capital humano” ou economia (liberal), “que se preocupavam em encontrar fórmulas que compatibilizassem educação e desenvolvimento econômico à distribuição de renda, sem questionar as relações de produção capitalistas”.

A reforma universitária do Regime Militar representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescida das recomendações privatistas da Atcon, dos assessores da Usaid e de outras comissões – como a comissão Meira Mattos – criadas para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro. Conceptualmente, ela tomou por base a “teoria do capital humano” – que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção – e a Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se de reformar para desmobilizar os estudantes. (GERMANO, 2000, p.123).

Segundo Cunha (2002), a Reforma Universitária foi “vendida” como um instrumento de desenvolvimento e progresso social supostamente atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação, no entanto, seu objetivo era a desmobilização do movimento estudantil. Esta reforma atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior.

Indubitavelmente algumas bandeiras de luta de professores e alunos foram incorporadas à reforma, como a extinção da cátedra vitalícia e a universidade como padrão de organização do ensino superior, no entanto, “ao invés de propiciar a existência de diversos padrões de organização da carreira docente, a Lei 5.540 simplesmente extinguiu o regime de cátedra.” (CUNHA, 2002, p. 84). Embora o regime de cátedra privilegiasse alguns professores estéreis, para outros este regime funcionou promovendo o “desenvolvimento de padrões elevados de ensino, pesquisa e de prestação de serviços” (Idem, ibidem, p.84).

A departamentalização, sem uma hierarquia acadêmica, abriu caminho para o individualismo docente, principalmente a concorrência por bolsas e incentivos à pesquisa. Instituiu-se ainda o regime de créditos, fazendo com que as

turmas discentes se desorganizassem, inviabilizando a antiga solidariedade entre os estudantes que caracterizava a força viva do movimento estudantil. No fim, a reforma pareceria ter como principal objetivo separar os estudantes e os professores, assim promovendo o enfraquecimento do movimento organizado e a implantação de um modelo de educação que atenderia aos principais pressupostos do empresariamento da educação.

Departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o “ajustamento” da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes. (FONSECA, 2005, p. 21).

Sobre este assunto, Chauí (2001) reforça o alerta para o caráter mercadológico e repressivo da Reforma Universitária. Segundo ela, esta reforma era a combinação do Relatório Atcon (1966) e do Relatório Meira Mattos (1968).⁵⁰

O primeiro preconizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão, sendo o caminho adequado para tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas. (...) O segundo preocupava-se com a falta de disciplina e de autoridade, exigindo a recondução das escolas superiores ao regime de nova ordem administrativa e disciplinar; refutava a idéia de autonomia universitária, que seria o privilégio para ensinar conteúdos prejudiciais à ordem social e à democracia; e interessava-se pela formação de uma juventude realmente democrática e responsável que, ao exigir, tornaria viável o reaparecimento das entidades estudantis de âmbito nacional e estadual. (CHAUÍ, 2001, p.47).

⁵⁰ Entre as várias iniciativas do Estado pós-1964, no âmbito do ensino superior, podemos apontar:

a) O relatório encomendado pelo MEC ao professor norte-americano Rudolph Atcon, concluído em 1966. A principal contribuição de Atcon diz respeito ao aspecto privatizante da política universitária do Regime. Em seu relatório ele afirma explicitamente: “Um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no meu entender, tem que implantar um sistema administrativo do tipo empresa privada e não de serviço público. Porque é um fato inegável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública” (Atcon, 1966:82).

b) Na esteira dos Acordos MEC-Usaid foi constituído um grupo de trabalho denominado Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes). Tal equipe também produziu um documento, concluído em 1968, que continha análises sobre a educação brasileira e proposições acerca da reforma universitária. O Relatório partia do pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade e sugeria a adoção de medidas já comentadas anteriormente, como: sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional, etc. (GERMANO, 2000, p.123).

A reforma universitária em grande parte assimilou as experiências construídas no decorrer da formação das instituições na constituição do estado nacional brasileiro e também boa parte das reivindicações estudantis. No entanto, isso não significou continuidade, mas sim liquidação. Esta reforma tentou a todo custo dificultar a construção de uma universidade crítica e despolitizada na medida em que perseguiu o movimento estudantil. Afinal o momento vivido não se tratava da “democracia populista”, mas da implantação de um Estado de Segurança Nacional de cunho ditatorial.

Na análise de Romanelli (1991), a Reforma Universitária, assim como a Reforma do ensino de 1º e 2º graus, que analisaremos a seguir, caracterizou-se pela integração do planejamento educacional ao Plano Nacional de Desenvolvimento, que tratava a área da educação como área prioritária, novamente reforçando a idéia de atendimento às regras mercadológicas e alienação da luta reivindicatória. Na análise de Germano (2000), a ordem foi restabelecida e a autonomia universitária transformada em mera ficção, não obstante tenha havido avanços, sobretudo com a pós-graduação, que possibilitava, contraditoriamente à política de repressão, crítica ao regime e ao sistema capitalista.

1.9 A reforma do ensino de 1º e 2º graus: a licenciatura curta em Estudos Sociais, críticas e resistência.

Segundo Romanelli (1991), os documentos MEC-USAID, o Relatório Meira Matos e o Relatório produzido pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária já demonstravam clara preocupação também com a reformulação do modelo de educação primária e média no Brasil, embora houvesse algumas divergências entre estes documentos. Nos relatórios do MEC-USAID, a tônica se dava na integração das escolas primárias e médias, ou seja, na reorganização da escola fundamental. Já no Relatório Meira Matos e GTRU, a questão era uma “reformulação do ensino médio em consonância com a problemática existente na Universidade”, ou seja, “com vista a um desvio de demanda social da escola superior”. Na avaliação de Romanelli (1991), nos dois relatórios é possível perceber uma nítida preocupação com o aumento dos números de estudantes que almejavam o ingresso nas universidades, tratados pelos relatórios como

excedentes. A reformulação do ensino médio era então uma necessidade para conter este aumento, causa, segundo os dois relatórios, da crise da Universidade brasileira. Como conter este excedente então? Segundo a autora “eles entenderam que isso só seria possível na medida em que aquele grau de ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional”. (ROMANELLI, 1991, p. 234).

Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior. (ROMANELLI, 1991, p. 234)

Na visão de Romanelli (1991), essa diferença de posicionamento pode parecer sutil e destituída de importância, mas revela uma certa divergência entre os setores externos e internos sobre os caminhos da política educacional. Na visão dos documentos MEC-USAID, “a reformulação do ensino de 1º grau era mais importante e atendia melhor aos interesses da retomada da expansão econômica, do que a reformulação do ensino do 2º grau”, portanto, exigiria um aumento de nível da escola primária, compatível com a condição periférica do Brasil, visando atender às demandas do mercado de trabalho, ou seja, baixos salários. Neste caso, era interessante para o empresário que ele se responsabilizasse por um algum treinamento, mas que ao mesmo tempo, fosse razoavelmente barato.

As comissões, segundo Romanelli (1991), embora seguindo em linhas gerais os Acordos MEC-USAID e Relatório Atcon, falavam da reformulação do ensino médio e não do primário. Propunham que no ginásio já houvesse alguma sondagem acerca de possíveis aptidões para o trabalho e que o colégio tornasse obrigatória a formação especial e profissional, além dos “estudos gerais” para todos. Isso acabaria fazendo uma seleção: os mais capazes iriam para as Universidades e os outros, já com alguma profissão, poderiam inserir-se no mercado de trabalho, evitando assim a marginalização anteriormente existente daqueles que encerravam seus estudos no ensino médio⁵¹. Para Romanelli

⁵¹ “A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos

(1991), as divergências existentes entre os relatórios acabarão criando na Lei 5.692/71⁵² contradições que dificultarão a sua implantação.

(...) Lei nº 5.692/71 é de base liberal (humanista moderna), causada pelo exame dos objetivos proclamados, passa-se à conclusão de que a inspiração é em última instância de base tecnicista, quando do exame dos objetivos reais, orientados por uma compreensão sobre o contexto no bojo do qual a lei foi projetada e aprovada. (RIBEIRO, 2003, p.195).

Analisando a Lei 5.692/71, Capítulo V, mais especificamente nos Art. 29 e 30, que tratam respectivamente da formação de professores e especialistas para lecionarem no 1º e 2º graus e das exigências para o exercício do magistério, ficou estabelecido que estes profissionais poderiam ser formados da seguinte maneira:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de *grau superior*, ao nível de graduação, representada *por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração*;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.
- § 2º. Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
- § 3º. Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (grifos meus)⁵³

O Decreto 547, de 18 de abril, amparado pelo AI 05 de 1968, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Segundo Fonseca (2005), este decreto representou um ataque direto à formação de professores de História. Demonstra então que quanto mais

capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos". (ROMANELLI, 1991, p. 235)

⁵² Lei criada e aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente da República, Emílio Garrastazú Médici. "No dia 11 de agosto de 1971, é promulgada a Lei Federal nº 5.692, que fixa as diretrizes e bases para o funcionamento dos ensinos de 1º e 2º graus (antigo primário e ensino médio). Entre outras implicações, amplia a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos; acopla ao ensino primário de quatro séries o antigo curso ginásial, eliminando, dessa forma, o exame de admissão. O ensino médio, agora sob a denominação de ensino de 2º grau, passa a ser profissionalizante". (PALMA FILHO, 2005, P. 85-6)

⁵³ LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

despreparados forem os professores, maiores as dificuldades de tratar com os educandos, portanto, melhor para a organização do Estado opressor e para seus propósitos. Além disso, inicia-se neste momento um processo de desvalorização das disciplinas de humanas, diminuindo a carga horária e fragmentando os conteúdos de História e Geografia. Profissionalização e manipulação parecem metas perseguidas pelo novo sistema educacional a partir da regulamentação da Lei 5.692/71.

Isto pode ser observado na regulamentação do ensino de 2º grau, no parecer do Conselho de Educação (CFE) nº 853/71 e Resolução 8/71, que dispõem sobre o núcleo comum da educação geral, fixado para todos os níveis de ensino (1º e 2º graus). O núcleo de Estudos Sociais abrangia, no 2º grau, as disciplinas de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira, revelando, como assinala Romanelli (1991), a preocupação em situar as disciplinas na dimensão de todo o 'Conhecimento Humano', sem, no entanto, enfatizar um repertório vasto de informações.

Na formação docente, a licenciatura de Estudos Sociais estabelecia como currículo mínimo as seguintes áreas: História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB e as obrigatórias: EPB e Educação Física, além de Pedagogia. A licenciatura curta seria constituída de 1.200 horas, portanto, um ano e meio; enquanto, a licenciatura longa seria de 2.200 horas, três anos.

Revela-se assim a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral. (RIBEIRO, 2003, p.195)

De acordo com Fenelon (1984), a maior preocupação naquele momento era com a formação de um profissional dócil. Dócil no sentido de atender às demandas impostas pelo sistema capitalista, quando este deseja mão-de-obra barata e em quantidade de reserva, subserviente ao Estado repressor e manipulada a ponto de aceitar a precariedade de vida como um "desígnio divino". Portanto, o acesso ao conhecimento, que poderia possibilitar uma reflexão acerca da estrutura econômica e social não estava nos planos das reformas que ora se projetavam.

Importante lembrar que as reformas promovidas na educação seguiam o planejamento realizado pela economia brasileira, de crescimento e depois divisão, ou mesmo, sacrifício das gerações presentes e até futuras, tendo em vista um salto no desenvolvimento posterior. Seguiam, por fim, as orientações teóricas do “Capital Humano”, consubstanciadas primeiro nos Acordos MEC-USAID, nos Relatórios Meira Matos e GTRU. Isso é o que se percebe, por exemplo, na forma como esta teoria considera a melhora da educação.

O planejamento educacional devia procurar meios e maneiras de melhorar a educação superior a este respeito, substituindo componentes de instrução de longa duração por outros de curta duração, de modo que pudessem servir melhor às demandas flutuantes em relação às altas capacitações técnicas. A continuação da educação depois da diplomação é uma manutenção. A formação de capital pela educação prepara o terreno para que se pense na educação como investimento. (SCHULTZ, 1973, p. 157).

Em relação ao ensino básico, Fenelon (1984) lembra que existiu um pressuposto consagrado como válido de que o ensino, sobretudo do 1º grau, deveria ser esvaziado de seu sentido formativo, pois isto seria inteiramente desnecessário: o aluno do 1º grau seria passivo, mero receptor de informações, e, como tal, não precisaria ter nenhuma de suas habilidades desenvolvidas. Não precisaria aprender a refletir, deveria apenas apreender, favorecendo assim a alienação dos estudantes. A disciplina de Estudos Sociais, praticada no 1º grau, teria a função de repensar o passado de maneira informativa, acrítica, impossibilitando assim, a formação de cidadãos com capacidade de poder influenciar nas tomadas de decisões e na construção de uma nação de fato soberana, mesmo que o Art. 1º da Lei 5.692 dissesse o contrário.

No dia-a-dia escolar, os professores formados a partir da licenciatura curta “cumpriram bem o seu papel”. Na maioria das vezes, quando não estavam imbuídos do ideal de resistência, acabavam por praticar um ensino arquitetado pelos livros didáticos, com conteúdos extremamente positivistas, eurocêtricos e estigmatizados por valores da guerra fria, portanto, pró-EUA. Além disso, os alunos acabavam, principalmente nos anos 70, obrigados a decorar datas e nomes de heróis construídos ao longo da história pelo pensamento dominante, ou seja, pela elite. Foi sendo massificada a idéia de que as disciplinas de humanas e, em especial, a disciplina de História eram apenas uma eterna rotina de decoração (no popular: “decoreba”), que até os dias atuais ainda aparece em muitas aulas e

no discurso popular. Portanto, serviram aos interesses do regime que ora se articulava.

A reforma de ensino de 1º e 2º graus em 1971, através da Lei 5.692/71, propôs a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos de Geografia e História, provocando, assim, significativa mudança no âmbito da concepção de ensino dessas disciplinas e de seus respectivos objetos de estudo. Com essa medida, os planos curriculares tornaram-se vazios e descaracterizados, voltados muito mais a atender os interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política do que propriamente o desenvolvimento das ciências humanas. (HORN e GERMANARI, 2006, p. 29).

Além dessa questão “pedagógica”, as chamadas licenciaturas curtas satisfaziam também, segundo Chauí (2001), “a demanda crescente dos estudantes” por vagas nas universidades, porém com diminuição de despesas ao mantê-los por um período extremamente curto nas universidades, e, em longo prazo, propiciavam a formação de mão-de-obra barata. Resultado: salários cada dia mais defasados, precariedade nas condições de vida do professorado e alienação das massas. Segundo Fonseca:

ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessário uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. (FONSECA, 2005, p. 26).

Fenelon (1984) alerta ainda para uma série de questões que vinham imbricadas com as licenciaturas curtas. Segundo ela, proliferaram-se as licenciaturas curtas e depois plenas em Estudos Sociais, o que acabou por contribuir para a adoção de Estudos Sociais como disciplina, não como área de estudo. Afirma também que a inclusão de OSBP prejudicava ainda mais o ensino de História e Geografia na medida em que diminuía a sua carga horária. Logicamente isto trazia mais prejuízos, quando se analisa o quanto esta fragmentação e, de certa maneira, confusão acabam por diminuir a qualidade do ensino, contribuindo para a desvalorização dos professores de humanas e em especial de História e Geografia.

Outra questão apontada por Fenelon (1984) diz respeito à definição do profissional que deveria ministrar estas disciplinas. Segundo ela, a exigência era a de que fosse um professor “polivalente” dada a existência de “áreas carentes” no mercado. O argumento encontrado como justificativa para isso era o de que seria preferível um professor “curto” a um leigo, portanto a licenciatura curta era

reconhecida como um mal necessário. A autora chama atenção para o desastre que isso representou, pois, quando da autorização para estas licenciaturas, nunca se levou de fato em conta as reais necessidades do mercado. Por exemplo, nos grandes centros, onde o mercado já estava saturado, estes cursos se multiplicaram em faculdades privadas atentas ao maior poder aquisitivo da população. Com isso, era inserido no mercado um número enorme de profissionais, com baixíssima qualificação, aumentando o exército de reserva nesta área e contribuindo com a diminuição dos salários e com o rebaixamento das condições de trabalho destes profissionais. O resultado é que de fato quem acabou se beneficiando com as licenciaturas curtas foram os proprietários das faculdades, a partir da exploração, vendendo uma mercadoria de péssima qualidade.

Segundo Fenelon, de maneira vulgarizada, este tipo de ensino favoreceu interesses ideológicos do regime para a formação da juventude, cada dia mais passiva e alienada. Abusando deste contexto, ora favorável, foram cometidas atrocidades no plano político brasileiro acima mencionado. Na educação, isso ficou muito claro, dados os inúmeros ataques arbitrários cometidos através de uma legislação que ignorava o desenvolvimento intelectual em nome da submissão dos estudantes e professores e da intelectualidade de forma geral. Neste sentido, combinam-se os bons resultados aparentes da economia com reformas na educação, com uma intensa manipulação das massas através de forte propaganda, além da usurpação dos direitos civis através de uma legislação extremamente autoritária e de uma violenta repressão àqueles que ousavam se rebelar. Veja-se, por exemplo, o Decreto-lei 477/69⁵⁴, no auge da repressão. Este proibia qualquer forma de manifestação política “não autorizada”, “provocativa” ou “subversiva”.

Art. 1º: comete infração disciplinar o professor, aluno ou empregado (...) que:

⁵⁴ A escalada repressiva do Governo, por sua vez, disseminava-se por toda a sociedade, feria de morte a liberdade de expressão ao instituir a censura prévia à imprensa e ao ampliar o controle político-ideológico das universidades e demais instituições educativas, mediante a edição do Decreto-Lei 477 de fevereiro de 1969. (GERMANO, 2000, p.68).

III – Pratique atos destinados à organização dos movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados ou dele participe;

IV – Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

VI – Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (*apud*: FONSECA, 2005, p. 39)

Este decreto demonstra claramente a face do regime pós-64. Representa a política de dominação ideológica que recaiu sobre a universidade brasileira. Professores, alunos, funcionários, sejam do ensino público ou privado, que cometessem os “deslizes”, ou seja, atos de subversão exemplificados acima pelo Artigo 1º, seriam enquadrados pela lei, tendo de responder por seus atos. Muitos estudantes, sem outra saída, rumaram para a resistência, isto é, a luta armada.

O policiamento ideológico, como se vê, está distribuído em várias frentes: a Reforma Universitária, claramente objetivada para fins mercadológicos, como diz Chauí (2001), baseada no modelo administrativo das grandes empresas, que encurta e desqualifica a formação na área de humanas; a repressão a qualquer mobilização de estudantes e professores, com medidas autoritárias que poderiam ir de suspensão, aposentadoria, prisão, tortura ou mesmo exílio; além do doutrinação dos estudantes secundaristas com a disciplina de Educação Moral e Cívica e, no ensino superior, com a co-irmã do civismo doutrinário, Estudos dos Problemas Brasileiros - EPB.

A idéia de incorporar ao currículo, o ensino de Educação Moral e Cívica, não era nova, já constava no discurso do General Góis Monteiro por ocasião da instauração da ditadura do Estado Novo. A Moral e o Civismo eram encarados como uma necessidade para se organizar um Estado Forte e poderoso, sem isso não seria possível alcançar o desenvolvimento econômico. A partir deste raciocínio, tais pressupostos eram de suma importância para a Segurança Nacional, e vão ser adotados pelos militares como ideologia de norteamento do regime. Daí decorre a necessidade de adotá-los no ensino, como forma de já ir criando uma mentalidade a favor da segurança nacional. Esta ideologia foi institucionalizada no Brasil por intermédio dos cursos da Escola

Superior de Guerra (ESG) e consta da reforma do ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71, conforme artigo sétimo⁵⁵.

Para melhor visualizar o objetivo desta disciplina, é interessante analisar o conteúdo de alguns livros. Atente-se, por exemplo, para o que o autor Gilberto Cotrim escreve na Introdução de um livro de Educação Moral e Cívica para o 1º Grau.

Através da Educação Moral e Cívica, vamos mostrar que a tão procurada felicidade não é um tesouro perdido em alguma parte do mundo. E que jamais alguém vai encontrá-la por sorte ou por destino, pois a *felicidade só existe para quem sabe construí-la*. (COTRIM, 1991, p.3)

No livro intitulado *Educação Moral, Cívica e Política*, dos autores, Douglas Michalany – Bacharel em Ciências Sociais e Políticas, Bacharel em Ciências Jurídicas e Oficial do Exército (informação ilustrada na contra-capla) e do autor Ciro de Moura Ramos (este sem nenhuma orientação biográfica), nota-se, além da biografia acima mencionada, uma preocupação em identificar o Decreto-lei Federal nº 869m de 12/09/1969 e todos os pareceres e regulamentações que deram origem legal a esta disciplina⁵⁶. Na quarta parte, que trata sobre as instituições brasileiras, propõe-se no tópico fazer uma diferenciação entre Democracia e Comunismo. O conteúdo, apesar de tratar o comunismo com verdades relativas, apegase aos valores religiosos como linha central de crítica. Para finalizar o texto, os autores dizem que: “Embora sendo teoricamente o *melhor* sistema político, a democracia pode ser facilmente vítima da corrupção (...) para conservá-la é preciso corrigi-la”. (p. 167- grifos meus). Termina dizendo

⁵⁵ Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

⁵⁶ A editora parece ser da família Michalany, pois o editor é Sylvio Michalany, que faz uma mensagem de homenagem a Pátria Brasileira, além de um editorial, onde diz por que “surgia uma campanha em prol do Brasil”, para manter segundo ele, “as fontes vivas da nacionalidade” que “se encontravam destruídas”. Diz ainda que “estava tardando a reação, e angustioso foi aquele período de incertezas e radicalismos nefastos”. De forma sublinhada ainda no editorial, ele diz: “Eis a nossa missão: A eternidade do Brasil, sustentáculo da unidade nacional”. Para finalizar, apresenta-se a frase de efeito também sublinhada - “A Pátria precisa de mim. Não faltarei a seu chamado!” (p. 9). Vale citar ainda que no livro está impressa uma mensagem de felicitações emitida pelo então Comandante da 2ª Região Militar – General-de-Divisão Vicente Dale Coutinho, em papel timbrado e reproduzida no livro.

que “Esta é a força maior da democracia, pois o seu fundamento continua sendo a *moralidade geral*”. (grifos dos autores).

Para Cunha (2002) tanto as disciplinas de Educação Moral e Cívica, no ensino secundário, quanto a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros⁵⁷, no ensino superior, receberam a missão de tentar suprir o “vácuo ideológico” nas cabeças dos estudantes e jovens da década de 60, antes que este espaço fosse preenchido por idéias de extrema-esquerda - pelo materialismo histórico. O grande objetivo então era formar jovens com sentimento de amor à Pátria, homens livres e responsáveis, obedientes às leis existentes no país e à própria consciência moral.

O conteúdo dessa pedagogia era a inculcação de princípios de disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições (p.67) ou, em outras palavras, “a ordem, a disciplina, a hierarquia e o amor pela pátria adquirem prioridade nessa proposta de ação pedagógica” (Schwartzman ET alii, 1984:69 *apud* GERMANO, 2000, p.135).

Na visão de Cunha (2002, p.74), os objetivos e finalidades pretendidas quando da instituição das disciplinas ligadas à ordem cívica e moral “representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra, já que o relator da Comissão Especial do Conselho Federal de Educação, encarregado destas diretrizes, era o arcebispo de Aracaju, Luciano José Cabral Duarte. Cunha diz ainda que mesmo tendo o parecer do arcebispo-conselheiro proclamado este ensino como ‘aconfessional’, isso não acontecia na prática.

No livro de Cotrim (1991), mencionado acima, por exemplo, o primeiro capítulo trabalha o surgimento do Universo somente sobre a perspectiva do criacionismo: “o universo, sendo o conjunto de todos os seres existentes, também teve uma causa, também teve um criador. ‘Deus é o criador do Universo’.” (p. 11). Portanto, segundo a fala de Cunha (2002) e o verificado no livro de Cotrim, as

⁵⁷ Isso ocorreu com a institucionalização da “Educação Moral e Cívica” e seu prolongamento para o ensino superior (inclusive a pós-graduação), com a denominação de “Estudos de Problemas Brasileiros”, que segundo estabelece o Decreto-Lei 869/69, assinado pela Junta Militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias. (GERMANO, 2000, p.134).

doutrinas religiosas eram parte do doutrinamento político-religioso amplamente empregado pelos militares.

Embora o governo, através das regulamentações, tentasse exercer o controle das atitudes e das mentes, fornecendo ideologias que primavam pelo controle e manipulação das massas, foi possível verificar que, no dia-a-dia, muitos professores universitários e secundários criaram maneiras, deliberadas ou não, de resistência ao regime. Fonseca (2005) menciona que era possível que isso acontecesse em salas de aula quando o professor era munido de objetivos de resistência. Mesmo teoricamente ministrando aulas de E.P.B., E.M.C. ou O.S.P.B., substituía o conteúdo destas disciplinas por História do Brasil, por exemplo. E mesmo professores que haviam se especializado em E.P.B, E.M.C, e O.S.P.B. conscientemente as utilizavam para criticar o próprio regime militar e seu autoritarismo. Desta forma, de acordo com Fonseca (2005), o controle e a dominação não eram assim tão absolutos.

A professora Fenelon (1984) narra que, após a Reforma Universitária e a implantação da licenciatura de Estudos Sociais, começam a existir, por força dos resultados imediatos e ideológicos que esta medida acarretaria principalmente aos professores de História, Geografia e Filosofia, algum tipo de mobilização dos atingidos, principalmente na USP (Universidade de São Paulo), na UFF (Universidade Federal Fluminense) e na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Desta mobilização, surgiram manifestações mais organizadas, como o Fórum de Debates sobre Estudos Sociais, realizado na Universidade de São Paulo, em 1973, entre outras. No entanto, segundo esta autora, essas manifestações só ocorriam quando objetivavam ações mais concretas, como por exemplo, realização de concursos, atribuição de aulas, etc., ou seja, quando os professores de História e Geografia se sentiam atingidos diretamente.

Para Fenelon (1984), no ano de 1974, em particular em São Paulo, a campanha contra o Ensino de Estudos Sociais ganha força, com vários protestos contra a implantação da Licenciatura curta de Estudos Sociais, principalmente quando tentam criar, através da Resolução nº 30 do Conselho Federal de Educação, a licenciatura curta de Ciências. Com isso, uma luta que até então estava restrita às ciências humanas ganha mais aliados. Para esta autora,

também foi neste ano que as questões focadas deixaram de ser apenas profissionais para serem ampliadas. A discussão ganhou em qualidade, na medida em que foram sendo incluídos reflexões e questionamentos acerca das reais necessidades desta disciplina. Fenelon cita ainda a recusa da Universidade Federal de Minas Gerais em inserir esta licenciatura no seu currículo em 1976, o grande fechamento de faculdades particulares por falta de clientela interessada e a tentativa do MEC de fechar questão e implantar esta licenciatura através da Portaria 790. No entanto, com a grande reação ocorrida, o MEC recuou.

Em 1980, o então Conselheiro Paulo Natanael tentou desferir um golpe final, produzindo um novo parecer acerca da licenciatura de Estudos Sociais. De acordo com este parecer, os “cursos de História e Geografia seriam oferecidos em um curso unitário de Estudos Sociais, que, além da História e da Geografia, forneceria também habilitação em OSPB e Educação Moral e Cívica, todas no mesmo nível.” (FENELON, 1984, p. 18). Após a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) pronunciar-se contrária e lançar campanha em nível nacional, o parecer foi retirado.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, paulatinamente foram ocorrendo mudanças no ensino de História, paralelamente ao período de abertura da política nacional e reorganização dos movimentos populares e partidos políticos.

Aproveitando a abertura dada, as escolas do estado de São Paulo, a partir do ano de 1983/84, voltam a incluir na parte diversificada dos currículos as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia. Cabia à escola decidir a inclusão das três, duas, uma ou nenhuma delas. (PALMA FILHO, 2005, p. 90).

Segundo Fonseca (2005), em cada estado da confederação, a luta foi se encaminhando. Na Bahia, por exemplo, História e Geografia passam a ser ministradas a partir da 5ª série como disciplinas autônomas; no estado de Minas Gerais, a luta é pela ampliação da carga horária de História e Geografia, além de um redimensionamento do ensino de E.M.C. e O.S.P.B. Fonseca analisa que esta foi uma maneira de contornar a obrigatoriedade legal. Os anos 80 se caracterizaram pelo amplo debate acerca das várias áreas do ensino, ao mesmo tempo em que a legislação permanecia a mesma elaborada pela ditadura. Educação Moral e Cívica e OSPB permaneceram no ensino de 1º e 2º graus,

enquanto Estudo dos Problemas Brasileiros permaneceu para o ensino superior. No entanto, citando a fala de alguns professores, Fonseca menciona que, à medida que o tempo passava, os conteúdos praticados nestas disciplinas foram sendo substituídos pelo conteúdo de História.

O que pesa para este amontoado de problemas é que se vivia em um período no qual ninguém poderia se manifestar, portanto, o ataque à escola, às disciplinas como História, Geografia, Filosofia, Sociologia, enfim a falta de liberdade política, a propaganda governamental, o controle da imprensa através da censura e as arbitrariedades cometidas contra os movimentos sociais organizados, os intelectuais e artistas, não deixavam vir à tona os erros cometidos, impediram momentaneamente a reação, fazendo recuar o avanço do processo de conscientização.

1.10 Da desaceleração à recessão – 1974-1985: “Abertura lenta, gradual e segura”.

O último ano do governo Médici assistiu ao colapso do “milagre econômico” e este quadro foi agravado pela crise do petróleo. Embora a taxa de crescimento econômico ainda estivesse elevada, a inflação voltou a crescer e praticamente todos os indicadores da evolução econômica mostravam que a fase ufanista chegava ao fim.

Em 1974, assume o poder o General Ernesto Geisel (1974-1979), considerado representante da linha menos dura do exército brasileiro. A linha básica de seu governo seria a abertura política e a recuperação do crescimento econômico.

(...) revigoração do prestígio do regime, a reativação da vida partidária, a reabertura do diálogo com setores marginalizados das elites e a contenção da dinâmica oposicionista dentro dos limites que não ameaçassem a chama Segurança Nacional. (PROJETO “BRASIL NUNCA MAIS”, 1986, p. 64).

O que isso poderia significar? Um novo governo mais flexível, menos radical, o que não pode ser entendido como democrático, mas de alguma maneira moderado e disposto a promover alguma abertura na política nacional. Repressão e abertura, tudo visando à manutenção do regime instaurado em 1964.

Mesmo lançando uma série de programas, como o Proálcool, o Projeto Nuclear, investindo na Petrobrás, tentando desenvolver a indústria e a agricultura, ou seja, tentando dar ânimo novo para a economia, o Brasil não apresentava sinais de recuperação e mergulhava cada dia mais na estagnação e no seu endividamento externo.

(...) para fazer face à desaceleração de crescimento em 1974 – ou seja, ao início da crise de acumulação - e ao primeiro choque do petróleo, o II Plano Nacional de Desenvolvimento – 1975-1979 (PND) – define um papel ainda mais destacado para as estatais. Em decorrência, o denominado “tripé” (empresas estatais, capital privado nacional e capital privado estrangeiro), que comanda a economia brasileira, apresentava, em 1979, no quadro das 200 maiores, empresas não-financeiras (...) (GERMANO, 2000, p.75).

A euforia do Milagre estava se encerrando. Dentro do próprio exército já havia divisão de pensamento acerca do continuísmo da política de repressão. Em meio a esta situação de crise econômica, o Brasil dá início à chamada política de abertura - “lenta, gradual e segura” - desenvolvida com segurança. Em 1973, setores médios começaram a se agitar devido aos problemas econômicos e à desaceleração da economia. As reclamações ocorriam, segundo Germano, principalmente pelos “excessos estatizantes” num contexto de crise. Alguns membros da burguesia, classe que sempre dera apoio ao regime, começaram a partir para uma oposição mais conservadora ao regime.

Na análise de Alves (2005, p.215), “os grupos revolucionários armados haviam sido derrotados, e os custos sociais do modelo econômico adquiriram considerável peso”, daí as pressões por reformas. O governo Geisel então desenvolve a chamada abertura controlada, visando abrir um canal de negociações entre Estado e grupos-chaves da elite oposicionista.

Em conjunto com o General Golbery, principal formulador da política de distensão, o Presidente Geisel promove um abrandamento da política de censura à imprensa. Como resultado, nas eleições de 1974 a oposição obteve considerável vitória no parlamento brasileiro. Isso não significou que os órgãos de repressão não estivessem atuando. Agiam assim muito mais à surdina, tornando freqüentes os “desaparecimentos”, “atropelamentos”, “suicídios” e “tentativas de fuga”, além dos organismos de segurança manterem a prática de seqüestros,

torturas e assassinatos, não obstante tomarem algum cuidado, em função das constantes denúncias ao desrespeito dos Direitos Humanos⁵⁸.

Em 1976 ocorreriam as eleições municipais. O governo Geisel, dando prosseguimento à “abertura com segurança”, baixou o Decreto-Lei nº 6.639 que foi assinado por Armando Falcão, Ministro da Justiça, daí passar a ser conhecida como Lei Falcão. Esta lei “determinava que, durante as campanhas para eleições municipais, os partidos limitar-se-iam a apresentar, no rádio e na televisão, seu nome, o número, o currículo do candidato e uma fotografia”, nada mais poderia ser veiculado. Em 1977, o MDB conseguiu rejeitar no Congresso Nacional um projeto de reforma judiciária apresentado pelo governo. Este, lembrando os tempos mais duros da ditadura, mandou fechar o Congresso e decretou o “Pacote de Abril”, um conjunto de medidas eleitorais que incluíam a instituição do colégio eleitoral para eleger um dos três senadores a que cada estado tinha direito, por isso este senador ficaria conhecido como “senador biônico”. (ALVES, 2005).

Em 1977 começaram as agitações para a sucessão presidencial. Em poucos meses, o presidente Geisel anunciou que seu sucessor seria o general João Batista de Oliveira Figueiredo, chefe do SNI e ex-chefe da Casa Militar da era Médici.

Em primeiro de janeiro de 1979, é revogado o AI-5, a face mais ostensiva da ditadura, embora parte de seus dispositivos passassem a estar embutidos na Constituição, como o “estado de emergência”, que o Executivo poderia decretar em momentos de crise, atribuindo-se poderes excepcionais e suspendendo as garantias dos cidadãos por um prazo de 60 dias, prorrogáveis por mais 60. (PROJETO “BRASIL NUNCA MAIS”, 1986, p. 68).

Em março de 1979, o general João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985) toma posse e inicia oficialmente uma política de “abertura”. Alguns grupos, aqueles que não eram assim tão radicais, puderam se organizar, já aqueles ligados mais aos movimentos sociais enfrentavam forte repressão. “Os setores de elite da oposição (a CNBB, a OAB, a ABI e os grupos organizados do MDB) desempenharam papel decisivo em ambos os governos, de Geisel e de Figueiredo”. (ALVES, 2005, p. 273).

⁵⁸ Cf. relato do “Projeto Brasil Nunca Mais”, 1986.

Neste novo governo, as taxas anuais de crescimento econômico chegaram a zero, descendo mesmo à escala negativa, representando assim um dos piores indicadores econômicos na história brasileira. O país entra em uma era de redução de investimentos, especulações financeiras, falências de empresas, além do desemprego que cresceu assustadoramente, o que acabou acarretando diminuição da média salarial e diminuição do consumo, ou seja, recessão. A inflação subiu em índices jamais presenciados e a dívida externa mais que dobrou. Resultado: o Brasil teve que recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI) logo após as eleições de 1982.

Na mesma semana em que o Presidente Ronald Reagan, dos Estados Unidos, visitava o Brasil, o Ministro da Fazenda Ernane Galveas anunciou que o governo precisaria recorrer aos mecanismos de assistência do FMI. Segundo o Ministro, era isto necessário à obtenção de U\$ 6 bilhões em empréstimos parcelados no decorrer de 1983. Os novos empréstimos serviriam para minorar a crise de liquidez extremamente grave que o país enfrentava e honrar o pagamento de serviços. (ALVES, 2005, p. 346).

Segundo Alves (2005, p.348), “a situação econômica e social era conseqüência de anteriores diretrizes dos governos militares que se sucederam desde 1964”. Isso gerou uma situação de empobrecimento da população jamais vista. Os reflexos dessa crise poderão ser sentidos em todos os setores da sociedade. Dos básicos, como aumento da cesta básica, custo de habitação, de transporte, de saúde, policiamento e logicamente educação até comércio e serviços.

Multiplicam-se neste período os movimentos organizados. Por exemplo, podemos citar as Organizações de Base, ligadas à Igreja, institucionalizadas pelas organizações da CNBB e as diferentes pastorais, o movimento sindical se reorganiza como “resultado de anos de luta para readquirir o controle dos sindicatos sob intervenção, organizar outros, ativar os sindicatos “fantasmas” e fortalecer a organização de base em fábricas, fazendas ou outros locais de trabalho” (ALVES, 2005, p. 291). Ficaram conhecidos nacionalmente os movimentos grevistas promovidos pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, nos anos de 1978, 1979 e 1980.

Em agosto de 1979 foi aprovada a Lei de Anistia, na qual ficavam “perdoados” os presos e exilados políticos, e também os membros dos órgãos de segurança, acusados de terem cometido crimes de abuso de poder, tortura e

assassinato por entidades ligadas à defesa dos Direitos Humanos. Ainda neste ano, no mês de novembro, foi aprovada a reforma partidária, que acabava com o bipartidarismo. Foi acusada pela oposição de se tratar na verdade de uma artimanha do governo para desmembrá-la. Com esta reforma, surgiram vários partidos que já puderam concorrer nas eleições para governador no ano de 1982, inclusive obtendo vitória em onze estados.

Fortalecida a oposição, iniciou-se uma nova quebra-de-braços em torno da reivindicação para Convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte e para eleição direta para a escolha do próximo presidente da República. Se por um lado as pressões oposicionistas eram cada dia mais intensas, por outro lado havia sempre a ameaça velada de mudança drástica, inclusive com alguns episódios caracterizados como atentados terroristas, como o que aconteceu no Riocentro, no Rio de Janeiro, em 1981.

Em 1983, a oposição, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), surgido nas greves do final dos anos 70 do século XX, iniciou uma campanha que visava à realização de eleições diretas para presidência da República já em 1984. Muitos partidos aderiram à campanha, que passou a contar também com intensa mobilização popular, arrastando milhares de pessoas por todo o Brasil. Este movimento ficou nacionalmente conhecido como “Diretas Já”. O Deputado Dante de Oliveira enviou um projeto de emenda Constitucional restabelecendo as eleições diretas para presidente, no entanto, o governo acabou impedindo que a emenda fosse aprovada, assim a eleição ocorreriam de forma indireta, pela via do Colégio Eleitoral.

O povo, na medida em que exerceu sua força coletiva para romper com as estruturas básicas de domínio do poder central, exigindo o fim do Colégio Eleitoral, também limitou a ação de grupos de elite da oposição no sentido de chegar a um acordo negociado e de conciliação com os militares. Uma conciliação, em torno do Colégio Eleitoral, frustraria a opção majoritária demonstrada em pesquisa e na praça. (ALVES, 2005, p. 374).

Concorreram nestas eleições, o governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, representante da direita do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o representante da direita do Partido Democrático Social (PDS), antiga ARENA, Paulo Salim Maluf. Em 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves e José Sarney, para a Presidência e Vice-presidência da

República. O Brasil iniciou então um novo período de Redemocratização, tendo que recolher os cacos e novamente tentar recomeçar um processo que traria consigo altos custos pela longa Ditadura Militar.

Por via da força, militares em conjunto com a elite, preocupados com o avanço dos movimentos populares, colocam em prática um antigo projeto no golpe civil-militar de 1964. A partir deste momento, a democracia brasileira passará a viver segundo os ditames da Teoria de Segurança Nacional.

A educação brasileira não foi poupada. Após 1964 o governo instituiu a Reforma Universitária, Lei 5.540/68 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71, demonstrando assim, sua preocupação com a condução das mentes, via autoritarismo. Por meio de regulamentações autoritárias, o governo militar implantou a licenciatura curta em Estudos Sociais e incluiu na grade do ensino superior a disciplina de EPB e na grade do ensino de 1º grau as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB. Partindo do pressuposto de que o ensino de História e de Ciências Humanas tinha um papel importante para o processo de conscientização dentro da perspectiva de luta no seio da sociedade capitalista, não foram casuais os constantes ataques sofridos por esta disciplina durante o regime militar, seja pela via do tecnicismo ou do autoritarismo.

O regime militar, preocupado com o avanço dos movimentos populares e em consonância com o grande capital, fez um ataque direto à democracia construída nos anos de 1946, depois da Ditadura do Estado Novo, portanto, impediu o avanço de análises mais reflexivas, perpetuando a História decorativa e subserviente aos interesses da ideologia de segurança nacional e do capitalismo internacional.

Após a análise, no capítulo 1, da educação nacional, mais especificamente da formação de professores, e dos movimentos populares, a partir dos caminhos trilhados pela política nacional, num contexto entendido aqui como democrático liberal, repleto de contradições, avanços e retrocessos, chegou-se, neste capítulo à ruptura que este processo sofreu em 1964 e seus reflexos na educação brasileira, principalmente na formação de professores de História como forma de reflexão sobre a realidade vivida e seu grau de comprometimento a este entendimento. A principal mudança encontrada nessa formação foi a inclusão das disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e

Cívica e O.S.P.B, nos ensinos de 1.º e 2.º graus, como se viu. A formação desses professores passou então a ser diferenciada e regida por outra lógica. Um pouco dessa lógica é possível de ser identificada comparando-se os currículos dos cursos de formação dos professores de História e dos professores dessas disciplinas específicas. É o que se pretende discutir no próximo capítulo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE E DISCUSSÃO DA INCLUSÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS E SEUS REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO

O objetivo central deste capítulo será apresentar e analisar o sentido das modificações provocadas pelo projeto educacional do regime militar na formação do professor de História, mais especificamente com as mudanças na legislação educacional que criou a licenciatura curta em Estudos Sociais e a implementou no ensino de 1º grau, em conjunto com as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), no ensino de 2.º grau, e Educação Política do Brasil (EPB) no ensino superior.

Tomaremos como base de análise neste capítulo alguns textos publicados pela *Revista de Estudos Pedagógicos*, produzida oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura, e pela *Revista de História*, publicada pela Faculdade de História da FFCL/USP, entre os anos 40, 50, 60 e 70 do século passado, por entendermos serem estas revistas importantes veículos de informação e debate acerca da formação de professores, das tendências pedagógicas e de produção de conhecimento no seio das principais universidades brasileiras para os futuros professores. Partindo do estudo destes textos e comparando-os com a bibliografia utilizada nos dois primeiros capítulos, o que se pretende aqui é pensar, ainda que parcialmente, os caminhos percorridos pela produção intelectual brasileira acerca da formação de professores, tendo claro que esta análise é uma visão parcial que reflete apenas um determinado momento, mas pode ser significativa para se compreender o todo.

A partir da segunda metade dos anos 40, é possível perceber dentro do contexto do processo de democratização do Brasil uma série de debates cuja maior preocupação parecia ser pensar e repensar a educação. A realidade política nacional, devidamente imbricada com o contexto internacional, refletirá a qualidade do debate educacional no Brasil. É possível verificar na literatura acadêmica ou não dos anos 40, 50 e 60, textos cuja temática central era a formação de professores, assumida como estratégia para melhorar a qualidade de ensino, portanto para um país que tinha como meta a busca de seu desenvolvimento.

Mesmo que o debate acerca da educação tenha sido em muitos momentos fruto do pensamento idealista ou que tenha se espelhado na realidade norte-americana e europeia, nota-se nele grande preocupação com o futuro da educação brasileira, ainda que em nenhum momento se proponha de fato a transformação da realidade nacional.

Uma vez que os projetos políticos desenvolvimentistas estavam na ordem do dia, no campo educacional, não era diferente. Os papéis da educação e do professor eram sublinhados com muito entusiasmo. Chegar ao desenvolvimento então, segundo este pensamento, dependeria da multiplicação das instituições escolares e da educação. Seria necessário incorporar a população até então fora da escola. Isso poderia colocar o Brasil no caminho do progresso, a fim de que pudesse ser comparado aos países desenvolvidos. Percebe-se então que o modelo de escolarização característico dos anos 20, proveniente do movimento *escolanovista*, ainda estava muito presente na mentalidade nacional e intelectual na segunda metade do século XX. É possível comprovar esta mentalidade através de uma série de artigos publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, por exemplo.

Em 1956, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. XXVI, nº 64, publicou o Relatório apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional, realizada em Pendleu, Inglaterra, em 1954, com a colaboração da Unesco. O artigo intitulado “A Formação de Professores”, apresenta algumas das principais questões discutidas no relatório acerca deste aspecto.

O primeiro subtítulo, por exemplo, citava a importância da Escola Secundária. O argumento para esta defesa eram as transformações que o mundo estava passando e as necessidades que a nova realidade iria criar. Neste sentido o ato de ensinar e as influências negativas ou positivas na vida de uma criança muitas vezes poderiam ser decisivos, não obstante a conferência ter reconhecido ser impossível não encontrar erros durante o processo educacional. Como parte da conclusão da conferência, destacava-se o papel da escola secundária como fundamental para a formação de professores. Seria nela que o professor definiria a qualidade de suas relações humanas e os alvos de seus interesses. Estas

escolhas certamente estariam refletidas em seu modo de lecionar e na seleção de conteúdos a serem ministrados.

Dobinson⁵⁹ (1956), responsável pelo *Intróito* do Relatório, assinala, segundo conclusão dos conferencistas, que a missão do professor era dar alguma coisa além da simples instrução. Ele deveria criar nos alunos os processos que os levassem a se tornar cidadãos do país e do mundo, bons e plenamente amadurecidos. No entanto, se o professor seria responsável por dar o máximo, ele também deveria ser respeitado, não só por seus alunos, mas por toda a comunidade. Portanto, um evidente sinal de prestígio seria a sua avaliação econômica, a remuneração que este professor receberia. Muitas vezes, argumenta ainda este autor, o salário do professor era inferior ao dos trabalhadores semi-especializados. Importante, lembrar que este relatório, em primeiro lugar representa o pensamento liberal. Seu significado reflète o que se considerava novo, moderno, no entanto, em pleno século XXI, se ainda considerássemos o resultado deste relatório como ideal, seria fácil perceber que a realidade de descaso com a educação e com a valorização dos professores persiste.

Na esteira desta discussão acerca da importância do professor para o desenvolvimento do país, em 1957, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos⁶⁰ publicava, no seu número 65, um artigo intitulado “Seleção e Treinamento de Professores e Docentes” – “Os “déficits” culturais dos países subdesenvolvidos”, cuja autoria era de Benedito Silva, reclamando da insuficiência do número de salas de aula, da quantidade e da qualidade dos professores formados, além de denunciar a falta de uma série de necessidades básicas do país. Este artigo abria sua discussão promovendo uma comparação cujo principal objetivo parecia ser discutir os aspectos que definiam, segundo ele, o desenvolvimento ou o subdesenvolvimento de cada país. O objetivo desta

⁵⁹ O Professor C.H. Dobinson, da Universidade de Reading (Inglaterra), foi o responsável pela redação do *Intróito* do Relatório apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional, em colaboração com a Unesco, em 1955.

⁶⁰ Publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. XXVIII Nº 65, P. 207/216, 1957, retirado da Revista do Serviço Público. Rio de Janeiro.

discussão sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento seria chegar a seu assunto principal: a formação de professores no Brasil dos anos 50 do século XX.

Dentre os muitos déficits que dificultam o progresso dos países subdesenvolvidos, o mais pernicioso é o déficit cultural de professores. Com efeito, só é possível acelerar a marcha dos países subdesenvolvidos mediante o desenvolvimento dos recursos disponíveis em cada um deles. Destes recursos, o humano se avanteja a todos em importância; seu desenvolvimento é a chave mestra do desenvolvimento de qualquer um. Ora, o desenvolvimento dos recursos humanos é, sobretudo, tarefa de professores. (SILVA, 1957, p. 208).

Anísio Teixeira (1958) sobre este assunto, dizia que se o Brasil pleiteasse de fato o desenvolvimento, a educação teria de deixar de ser um tema sentimental para fazer parte das necessidades do povo. Deveria receber dos políticos atenção maior, portanto, os homens públicos, deveriam retirar recursos de onde fosse possível para viabilizar, planejar, o “mais complexo dos serviços sociais de uma democracia”. Segundo esta análise, as escolas brasileiras ainda eram insuficientes para atender à grande procura por vagas, sendo assim, a limitação de matrículas representaria um grande problema social.

Investindo na formação, indiretamente estaríamos investindo no desenvolvimento do país, pois na medida em que todos os demais profissionais passariam necessariamente pelos bancos escolares acabariam sofrendo diretamente a influência benigna ou maligna dos seus professores. A partir desta análise seria possível concluir que aos professores caberia a responsabilidade sobre a má ou boa formação de todos os outros profissionais que comporiam a sociedade. Para fortalecer esta teoria, reclamava-se ainda de que o número de professores não era suficiente para atender à demanda da época, por isso o investimento no humano e em especial na formação de professores era de suma importância para um país que se pretendesse desenvolvido.

O professor é a alma da universidade. Pode a organização ter todas as suas peças admiravelmente construídas e aparelhadas, mas fracassará, se tiver professorado medíocre. Reconhecemos que a seleção é difícil, pois que o ótimo professor deve apresentar um conjunto de qualidades difíceis de coexistirem no mesmo indivíduo. Além dos conhecimentos necessários ao exercício do magistério, é preciso que o professor possua *boa cultura geral, seja pesquisador, bom expositor, disponha de inclinação natural para formar escola, saiba atrair discípulos e constituir equipe auxiliar de alto nível.* (CAMPOS, 1945, p.39)

Pois bem, se ao professor caberia tão nobre tarefa, como seria possível escolher os melhores candidatos ao curso de formação de professores?

Esta questão parece ser uma das tendências do debate acadêmico nos anos da democratização, aparecendo assim, também no texto de Otão (1957). Este autor propunha-se então a dar algumas orientações para esta seleção, mais ou menos como um passo a passo. Segundo ele, a seleção deveria ser feita em dois momentos: primeiro na hora da formação e depois no momento de colocar em prática a profissão. Primeiro seria importante identificar então os mais capazes a freqüentar os cursos de formação e depois, já no curso de formação, selecionar aqueles que de fato seriam capazes de exercer a profissão.

Assim, segundo este artigo, evitar-se-ia colocar no magistério pessoas “sem as qualidades pessoais e intelectuais” para exercício do cargo, podendo prevenir inclusive futuras frustrações. Entre as provas para averiguar se o candidato, pós-formado, teria de fato condições de exercer o magistério, estaria o teste psicotécnico de personalidade. Isso poderia evitar que, mesmo gozando de condições intelectuais e saúde física, indivíduos “epileptóides, superagressivos, desajustados ou homossexuais, ou pessoas com outras anomalias” cuja descoberta só seria possível pela provas psicoténicas, assumissem cadeiras no magistério. A inserção de indivíduos sem condições de fato para a carreira da cátedra poderia colocar em risco a educação e a boa formação dos jovens profissionais, portanto, observar o desenvolvimento intelectual não bastaria, seria necessário observar se os indivíduos possuíam “valores pessoais e morais” também.

Este tipo de análise, exemplificada pelo texto de Otão⁶¹ (1957) sublinha a importância dos professores e da educação (a despeito da carga de preconceito presente no texto), porém, desconsidera os outros aspectos que faziam e fazem funcionar a sociedade e a própria dinâmica do sistema capitalista, pois como afirma Mészáros (2005) existe uma ligação entre os processos educacionais e os processos sociais, assim:

(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (p.25).

⁶¹ Publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. XXVIII Nº 65, P. 216/230, 1957. Veritas. Porto Alegre.

No que diz respeito à responsabilidade pela formação do professor, o religioso aponta o ensino superior como única instituição capaz de cumprir esta tarefa de modo eficaz.

Um requisito básico desde logo se impõe: o treinamento de professores, para a maioria das disciplinas, só poderá ser feito em nível universitário, seja em universidade, seja em estabelecimento de ensino superior, e desde que o país disponha de recursos humanos e materiais adequados ao desempenho satisfatório dessa tarefa. (OTÃO, 1957, p. 212).

As faculdades de filosofia, encarregadas de formar os novos professores passariam então a se preocupar também com a formação didática dos futuros mestres. No entanto, salienta este artigo, o objetivo ainda estava muito longe de ser alcançado. Nos concursos para ingresso de futuros professores, a ênfase na didática ainda não acontecia, pois a seleção atribuía mais valor às provas, o que acabava privilegiando a formação especializada em detrimento da didática. A prática do magistério era vista como forma de complementar os rendimentos de muitos profissionais que decidiam então lecionar.

Outro aspecto que vale ressaltar é que, antes os professores, quase sempre, eram egressos de outras profissões que faziam do magistério um “bico”, ou, não raro, fracassados nessas mesmas profissões. (OTÃO, 1957, p. 216)

Depreende-se deste artigo que o professor secundário exercia valioso papel na formação dos adolescentes. A adolescência, como um período muito difícil para o jovem, época em que necessitava de valores morais a fim de lidar com as mais diversas situações que apareceriam em sua vida, demandava alguém que pudesse conduzi-la apropriadamente. Esta pessoa, responsável pela formação de jovens, não poderia ser qualquer um, diante disso, o autor elaboraria uma lista de 17 (dezessete) itens do tipo de conduta não recomendáveis praticadas por alguns professores em sala. Esta lista procurava enquadrar as pessoas de acordo com algumas características psicológicas, como por exemplo, cínicas, não-analíticas, psicóticas e estereotipadas. Por fim, o texto se propunha a definir o que ele chamaria de bom professor. Este seria: aquele que conseguisse manter boas relações com seus alunos – simpatia e compreensão –, aquele que gostasse e fosse querido por seus alunos, que conseguisse trabalhar junto e em clima de cooperação com os seus alunos e demonstrasse, por fim, interesse pelo que fazia.

Se nos anos 40 e 50, o professor era visto como um salvador, responsável pela educação também redentora, a partir da segunda metade da década de 60 a realidade tanto da formação quanto do dia-a-dia do professor estaria bem longe daquela idealizada e planejada nas décadas anteriores. Um artigo de 1957, intitulado “O ensino de História no primário e no ginásio – cinco anos depois”, de Miriam Lifchitz Moreira Leite⁶² revela essa situação ao trazer uma análise entre os anos de 1968 e 1972 no que diz respeito à situação do ensino de Humanas e em especial do ensino de História, bem como os problemas da formação de professores e os problemas frente à realidade vivenciada, muito embora em nenhum momento faça explicitamente qualquer referência à responsabilidade do regime civil/militar instaurado em 1964.

O ponto inicial desta análise é o livro publicado pela editora Cultrix em 1969, cujo título era o *Ensino de História no Primário e no Ginásio*. Segundo Leite (1975, p. 627) este livro corresponderia “a uma descrição de alguns elementos humanos e materiais da escola brasileira e do ensino de História que se fazia ou se poderia tentar, nas condições vigentes”, além de fornecer a futuros professores de História e Estudos Sociais, através dos estudos de alguns elementos, condições para chegar a uma escolha mais consciente da profissão, uma espécie de manual.

Leite (1975) chama atenção para os elementos que mudaram e os que permaneceram nos cinco anos analisados. Para ela, mudaram as escolas e a situação do professor: a escola, no sentido de atender e proporcionar educação à população de 7 aos 14 anos, abolindo o exame de admissão ao ginásio e aumentando sua clientela, principalmente nas cidades grandes e médias, onde o mercado de trabalho exigia maior formação. No que dizia respeito à situação do professor, esta autora ressalta que, apesar de algumas melhoras na preparação, ainda era muito freqüente o ensino de História ser dado por professores de classe média, exaustos e mal pagos. Alguns professores até tentavam evitar repetir no ensino de 1º grau os erros cometidos em suas formações, no entanto, era muito difícil que isso não acontecesse. Além disso, segundo esta análise, na época já

⁶² *Revista de História*, vol. LII, ano XXVI, n. 103, seção ‘Questões Pedagógicas’, 1975.

havia uma diferença bastante acentuada entre as escolas públicas e particulares no diz respeito aos recursos pedagógicos disponíveis, portanto a situação continuava a mesma de cinco anos atrás: professores com mapas e giz, que na maioria das vezes nunca se atualizavam. As classes eram excessivamente cheias e muitos professores ainda eram extremamente apegados a métodos tradicionais, por outro lado, os alunos estavam exaustos e famintos, não se importando assim com os novos métodos de ensino.

Havia ainda a agravante de os professores enfrentarem a saturação do mercado de trabalho⁶³, devido à redução progressiva das aulas de História disponíveis no ensino de 1º grau, principalmente com a introdução de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos Sociais. Além disso, dever-se-ia observar, segundo esta análise, que a distribuição do corpo docente não era uniforme, concentrando-se basicamente nas capitais dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com preponderância dos cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Estudos Sociais e História. A situação do professor, portanto, não teria mudado, continuava a ser uma profissão mal remunerada e socialmente desprestigiada.

Segundo esta análise, o trabalho do professor exigiria gosto pelo estudo e amadurecimento para lidar com jovens, além de constante atualização e conhecimento integrado de outras disciplinas. Em 1969, ocorria exatamente o contrário, faltava tempo e dinheiro. O professor tinha que superlotar sua jornada com aulas, sem possibilidade assim de se atualizar. Além disso, o mercado de trabalho estava cada dia mais saturado. As péssimas condições de trabalho e o descrédito da profissão eram transmitidos às novas gerações de educadores pelos professores que estavam há mais tempo no magistério e não mais acreditavam nesta profissão. A História ensinada nos bancos universitários e no ensino secundário continuava a seguir a falsa idéia de História evolutiva, verdade apenas para uma parte da população. Os desdobramentos decorrentes da

⁶³ O número de 9.743 professores que concluiu Faculdades de Filosofia no Brasil, em 1968, subiu a 13.225 em 1969, para 23.631 em 1970, havendo no início de 1971, 156.187 alunos nela matriculados. (...) No caso específico de História, formaram-se em 1968, 910 professores em 1969, 1054, em 1970, 1909, havendo-se matriculado em 1971, nos Departamentos de História das Faculdades de Filosofia do Brasil 11.112 alunos. (LEITE, 1976, p. 629)

industrialização, como o desemprego crônico, as inúmeras crises econômicas, bem como os problemas ambientais, entre outros, não constavam nos manuais. Somado a tudo isso havia o agravamento dos problemas na formação e no ensino promovido a partir da reforma feita pela lei 5692/71, que estabelecia os Estudos Sociais, e a própria conjuntura política e econômica do Brasil e do capitalismo mundial cada dia mais selvagem.

Portanto esta discussão sobre o currículo, a formação e as condições de trabalho do professor, e em especial do professor de História, não é recente, mas certamente é cada dia mais preocupante, uma vez que os professores, principalmente das disciplinas da área de ciências humanas, no Brasil e principalmente a partir do regime civil/militar, sofreram um processo de desqualificação e perda do prestígio social diante dos ataques constantes à educação e aos seus salários. Como já tratamos no Capítulo 2, o Brasil nos anos do regime civil/militar buscou o crescimento a qualquer custo, aderindo assim, ideologicamente à “Teoria do Capital Humano” no que diz respeito à educação. Com a Reforma Universitária, Lei 5.540/68 e com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71, a educação no Brasil passaria a se organizar segundo a cartilha ditada pela lógica do capitalismo internacional. A “Teoria do Capital Humano”, desenvolvida por Theodore W. Schultz, na obra *O Capital Humano – Investimentos em Educação e Pesquisa* parecia ser o eixo central das medidas tomadas pelo governo militar. Para Germano (2000) estas medidas, desenvolvidas por economistas liberais se preocupavam em encontrar fórmulas que compatibilizassem educação e desenvolvimento econômico à distribuição de renda, no entanto, sem questionar as relações de produção capitalistas.

Além disso, as discussões acerca da educação e da conjuntura política e econômica praticamente foram caladas pelo autoritarismo pós-64. O desprestígio social poder-se-ia explicar, por exemplo, pela continuidade da má preparação dos professores que ainda enfrentam duplas, triplas, jornadas de trabalho, reflexo do sistema educacional brasileiro, cada dia mais inserido no contexto do capitalismo internacional e a seu serviço. O regime civil/militar certamente teve e tem grande parte desta responsabilidade.

1.11 Uma análise do Currículo nas Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras: o currículo de História e Geografia nos anos 40, 50 e 60 no século XX

Como já foi analisada no Capítulo II, a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ao mesmo tempo em que era criada a Universidade de São Paulo, tinha como função a formação de professores secundários de carreira, já que até então estes professores não tinham qualquer preparação, vinham de outras profissões e na maioria das vezes viam o ensino secundário como complementar ou mesmo única opção. Isso comprometia muito a qualidade deste ensino, refletindo mais tarde no ensino superior e na baixa qualidade de alguns profissionais. Dreyfus (1947)⁶⁴, um dos criadores da USP, reclamava que, passados 13 anos após a fundação da FFCL, ainda existia no Ministério da Educação um serviço de registro de professores de ensino secundário. Este ensino ainda era procurado por “para-qedistas” das mais variadas origens, ou seja, a situação continuava sendo a falta de professores, por conseguinte a desqualificação permanecia muito grande. Preocupado com esta situação, este autor lança a seguinte questão, ironizando o despreparo de muitos professores: como poderá ser bom o ensino secundário, se maus são os professores? Qual a reforma de ensino que dará conhecimentos a quem deles for desprovido? Num tom menos severo, salienta, porém, haver honrosas exceções que, mesmo em condições deploráveis, desenvolveram-se quase que por milagre. Salvavam-se alguns bons professores, uns aqui e outros acolá.

A criação das Faculdades de Filosofia atenderia a outras finalidades, não menos importantes do que a formação de professores secundários. O Art. 1º do decreto que regia a FFCL dizia que a faculdade deveria preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, além de realizar pesquisas em vários domínios da cultura. Comparando com a realidade europeia e norte-americana — comparações, aliás, muito presentes nos textos dos anos 40, 50 e 60 do século XX —, os professores universitários brasileiros, com exceção dos catedráticos da USP, comportavam-se como meros expositores de matérias nas poucas vezes

⁶⁴ Artigo publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. X, Jan/Fev, nº 26 de 1947

que iam à universidade durante a semana, portanto, ainda não estava em nossa realidade acadêmica a prática da pesquisa, o que certamente dificultava o pleno desenvolvimento das áreas dos saberes.

Analisando a formação de professores, Dreyfus (1947) colocava em cheque a especialização fornecida pelo curso de bacharelado que correspondia aos três primeiros anos nas Faculdades de Filosofia. Segundo ele, as FFCL's davam aos estudantes várias possibilidades de escolha de disciplinas, no entanto, o Regimento da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, lei federal que regia estas instituições, ao contrário, obrigava estas faculdades a cumprirem um rígido esquema de disciplinas por séries, se os estudantes quisessem se formar. O governo federal alegava que esta rigidez se dava pelas lacunas trazidas pelos estudantes durante sua preparação no ensino secundário, portanto as FFCL's tinham o dever de preencher estes espaços no sentido de melhorar a especialização do estudante. O autor alegava, contradizendo a fala oficial, que tal rigidez se dava muito em função do centralismo excessivo que conduzia as decisões federais. Outra explicação para esta rigidez era que o conjunto de disciplinas impostas para cada série representava o mínimo necessário para a formação, havendo tempo suficiente para sua superação.

Para Dreyfus (1947) cada faculdade, dependendo de sua região de origem, tinha necessidades próprias, por isso a imposição de um padrão de currículo seria o mesmo que padronizar o ensino e desmerecer as necessidades regionais. Para este autor, as FFCL's só seriam de fato dignas deste nome se oferecessem aos seus alunos aprofundamentos sobre os assuntos tratados. Diante dessa argumentação, a Congregação da Faculdade de São Paulo solicitou ao Ministro da Educação que obtivesse junto ao governo federal um decreto-lei modificando o regime vigente⁶⁵. Este pedido foi aceito e transformado no decreto-

⁶⁵ As idéias básicas eram: 1) simplificação da formação pedagógica. Passando-se os olhos pela enumeração das cadeiras exigidas para o 4º ano, ver-se-ia desde logo que há duas delas que são plenamente justificadas, a Didática (que visa dar ao futuro professor as regras e o treino para o magistério) e a psicologia do adolescente (com o qual ele se vai haver). As demais disciplinas, por interessantes, que possam sejam, não devem ser obrigatórias. 2) O curso de bacharel passa de 3 para 4 anos e no 4º o estudante escolhe livremente um certo número de cursos de especialização, de aperfeiçoamento ou de extensão cultural, que irá precisamente dar-lhe aquilo de que ele quer

lei nº 9.092, de 26 de março. Assim as faculdades de Filosofia poderiam ser regidas pelo velho sistema ou pelo novo proposto por São Paulo, o que demonstra que a USP, neste momento histórico, já obtivera bastante prestígio junto aos órgãos públicos. Essa modificação permitiu que a Faculdade realizasse uma das suas finalidades regulamentares: a formação de técnicos de categoria. Quanto àqueles que desejassem o magistério, no 4º ano ainda restavam duas cadeiras de formação pedagógica, consideradas suficientes para atender às necessidades de formação.

Analisando o Currículo do Curso de Graduação para 1966, da seção de História da Faculdade de FFCL⁶⁶, da USP, é possível perceber no item 1 (um) que nenhuma seriação é estabelecida, dando independência para o aluno decidir as disciplinas que iria freqüentar; caberia ao aluno então a inteira responsabilidade na distribuição de seus estudos. Para obtenção do diploma de bacharel, o aluno deveria obter 14 (catorze) certificados, 12 (doze) disciplinas obrigatórias⁶⁷ e 2 (duas) disciplinas opcionais que deveriam ser escolhidas dentre 18 (dezoito) oferecidas.⁶⁸ O item 5 (cinco) propunha que este currículo seria desenvolvido em 4 anos, observado o limite de 4 (quatro) disciplinas (inclusive as didáticas) por ano e proibida a matrícula em disciplinas de horários coincidentes. A disciplina de Metodologia de História teria que ser feita no primeiro ano. O curso noturno se

se dedicar, seja de especialização técnica, seja o estudo de questões pelas quais está interessado, mas que são colaterais em relação a seu domínio próprio. (DREYFUS, 1947, p. 23)

⁶⁶ O número de matrículas entre os anos de 1955 e 1961 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que nasceu com a responsabilidade de formar professores para o ensino secundário, gira em torno de 85%, com média, anual de mais ou menos 12%. Em graduação, homens e mulheres representam basicamente o mesmo número, no entanto, na pós-graduação o número de mulheres é o dobre do número de homens. O número de matrículas, entre os anos de 1955 e 1961 de 17.216 alunos, no entanto, o número de formados contados a partir da fundação 1934, até 1961, não passa de 3.796, o que representa uma imensa evasão escolar. (Quadros Fornecidos pela USP - *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1963, nº 90, Vol. XXXIX)

⁶⁷ 1 – Metodologia da História, 2 – História Antiga, 3 – História Medieval, 4 – História Ibérica, 5 – História do Brasil Colonial, 6 – História da América Colonial, 7 – História Moderna, 8 – História do Brasil Independente, 9 – História da América Independente, 10 – História Contemporânea, 11 – Teoria da História e 12 – Geografia Humana Geral e do Brasil. (PAULA, 1966, p. 263)

⁶⁸ 1 – História da Arte, 2 – Antropologia Cultural, 3 – Economia, 4 – Sociologia, 5 – Toponímia, 6 – Política, 7 – História das Idéias, 8 – Paleografia, 9 – Elementos de Estatística, 10 – História das Doutrinas Econômicas, 11 – História do Japão, 12 – História Bizantina, 13 – História das Religiões, 14 – História da Palestina, 15 – História da Armênia, 16 – História da Rússia, 17 – História do Islão e 18 – Arqueologia. (PAULA, 1966, p. 263)

estenderia por mais um ano, portanto com 5 (cinco) anos, com 3 (três) disciplinas anuais, segundo o item 7 (sete). Para obtenção do diploma de *licenciado*, o item 8 (oito) dizia que o aluno deveria reunir mais 4 (quatro) certificados das disciplinas pedagógicas⁶⁹, de acordo com o parecer 292 da Comissão do Ensino Superior do CFE, que estariam fora dos limites estabelecidos nos itens 5 (cinco) e 7 (sete).

No texto mencionado anteriormente, publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 65, de 1957, de autoria de Ir José Otão, quando este se refere à formação de professores, é possível perceber em sua análise uma necessidade de organizar o debate. Para melhor compreender a maneira como se processava a formação de professores para o ensino secundário, Otão (1957) dividiu-a em três modelos: o primeiro seria denominado como a “Formação do especialista”, neste caso a maior preocupação seria o bom conhecimento da matéria, intuindo-se que a didática naturalmente. O segundo modelo seria denominado “Formação em função da escola secundária”; nele o estudante aprenderia a ensinar. Segundo o autor, este tipo pecaria pelo excesso, assim reclamaria por uma formação mais ampla. No terceiro modelo, denominado de “Formação justaposta”, utilizado no Brasil pelas Faculdades de Filosofia, o estudante, em um primeiro momento, realizaria um curso de 3 anos no qual se especializaria em determinado ramo (bacharelado), depois faria um curso de 1 ano – de formação didática (licenciatura), o chamado três mais um. O artigo conclui que muitos estudantes, ao final dos três primeiros anos⁷⁰, por julgarem já terem terminado o curso, não se importavam muito com o último ano, prejudicando assim toda sua formação para o magistério secundário. Segundo este autor, o curso de bacharelado formaria novos profissionais especialistas

⁶⁹ 1 – Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizado, 2 – Elementos de Administração Escolar, 3 – Didática e 4 – Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado. (PAULA, 1966, p. 264)

⁷⁰ A organização primitiva da Faculdade previa um curso de 3 anos para qualquer de nossas 11 seções (Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Néio-Latinas(*sic*), Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia). Ao cabo de 3 anos o aluno aprovado era graduado como bacharel. A seguir num quarto ano estudada Didática Geral e Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Educação Comparada, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Aprovado nessas disciplinas, que visavam sua formação pedagógica, recebia o diploma de licenciado que lhe abria as portas do magistério secundário. (DREYFUS, 1947, p. 21/22)

muito mais preocupados com o próprio ensino superior, esquecendo-se assim do ensino secundário⁷¹.

Otão (1957) reclama ainda da péssima qualidade dos cursos de didática, o que acabaria desqualificando mais as ciências pedagógicas. Durante a formação, o futuro professor não aprenderia a ver o aluno, mas sim se a sua disciplina estava condizente com o bom andamento da aula. Para finalizar, o artigo recomenda que seria necessário modificar a estrutura das faculdades para que se ajustassem às necessidades da escola secundária e assume como preparação mais conveniente a mista, por meio da qual o estudante iria se especializando na área escolhida e ao mesmo tempo teria disciplinas ligadas às práticas pedagógicas e técnicas de ensino.

Analisando as informações obtidas nos dois artigos, tem-se que a FFCL da USP conseguiu uma lei ampliando o bacharelado de três para quatro anos, deixando as disciplinas pedagógicas para quem se interessasse pelo magistério no quarto ano, alegando que a função maior era formar especialistas. Pois bem, estes especialistas necessariamente teriam que atuar em pesquisas, no caso de História, por exemplo, dentro do ambiente acadêmico ou em centros de pesquisas, institutos, museus, enfim no campo do desenvolvimento de conhecimentos.

Naquele momento da história da disciplina, divulgava-se uma concepção de saber escolar pautada no caráter de formação científica. A criação dos cursos superiores para a formação de professores de História começou a evidenciar a organização mais profissional de especialistas e afetou as “matérias escolares”, conferindo-lhes um *status* acadêmico. Para a História ensinada, a formação intelectual dos alunos passou a integrar os objetivos das propostas curriculares, independentemente dos conteúdos selecionados. (BITTENCOURT, 1998, p. 131).

⁷¹ Sobre o mesmo assunto, cinco anos mais tarde, num artigo sem assinatura a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Nº 85 de 1962, o autor faz primeiro uma avaliação sobre o crescimento do número de alunos em todos os níveis, entre os anos de 1950 e 1960, mostrando-se muito preocupado com a grande evasão (o aluno ficaria em média 2 anos e pouco nas escolas, apenas 10% chegariam ao final da 4ª série) no decorrer dos anos letivos, por fim terminava falando da formação dos professores. Segundo ele, somente o professor poderia constituir a força de liberação forças tão imobilizantes, para isso acontecesse seria necessário que a formação fugisse do tradicionalismo, no entanto, as faculdades de filosofia, encarregadas pela formação de professores e especialistas, oscilava entre dois objetivos não dando conta nem de um, nem de outro. Para este artigo nada era mais grave do que a formação de professores. Somente uma boa formação poderia garantir a reforma com qualidade do sistema escolar brasileiro. (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1962, p. 103).

A licenciatura ficaria como uma opção e não mais como princípio básico. Cabe deixar, no entanto, uma reflexão: as disciplinas que foram deixadas como partes do currículo dariam conta de atender às situações-problema acerca do ensino secundário?

Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. XI nº 31, de 1947, referente aos Atos da Administração Federal, no tocante ao Regimento da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o Capítulo III dedicava-se a falar da carreira de professorado. No título I, o Art. 1º, item V dizia que a Faculdade Nacional de Filosofia, parte integrante da Universidade do Brasil, tinha como finalidade formar trabalhadores intelectuais para o magistério, orientação e administração de escolas e de sistemas escolares. No título II, Capítulo I, que tratava sobre Cursos e Currículos, o Art. 2º dizia que os cursos de formação, em conformidade com a lei federal de 1939 (Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, e Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946), teriam a duração de quatro anos. Entre as modalidades exemplificadas estava o curso de Geografia e História, na época, oferecidos em conjunto. O Art. 8º dedicava-se exclusivamente a nortear as séries e disciplinas que deveriam ser ministradas em cada ano⁷².

Verificando os atos da administração federal, no que se refere à grade curricular do curso de História e Geografia, é possível fazer a seguinte análise: na primeira série, teríamos duas disciplinas de geografia e duas de história, mesmo que elas estivessem relacionadas como um único item (antiga e medieval), mais Antropologia. Na segunda série, teríamos duas disciplinas de geografia e duas de história, mais etnografia. Partindo da análise de que tanto a Antropologia quanto a Etnografia fossem de fato ciências complementares à história, é possível afirmar que, no curso de geografia e história, o ensino de História levaria alguma vantagem em relação à geografia, não obstante reconhecer que Antropologia e

⁷² Primeira série: 1. Geografia física, 2. Geografia humana, 3. Antropologia e 4. História da Antiguidade e da Idade Média. Segunda série: 1 Geografia física, 2. Geografia humana, 3. História moderna, 4. História do Brasil e 5. Etnografia. Terceira série: 1 Geografia do Brasil, 2. História contemporânea, 3. História do Brasil, 4. História da América e 5. Etnografia do Brasil. Em parágrafo único, o Art. 8º diz que: a quarta série do curso de Geografia e História constará de duas disciplinas eletivas, sendo obrigatoriamente uma de História e uma de Geografia, dentre as constantes nos currículos da Faculdade.

Etnografia também forneçam conhecimentos que podem ser utilizados pela geografia humana. Na terceira série, teríamos uma disciplina de geografia e três de história, além de etnografia do Brasil. Novamente História acabaria sendo privilegiada em relação a geografia. Na quarta série, as duas disciplinas seriam ministradas de maneira equânime, ou seja, uma disciplina eletiva para cada uma das áreas.

Na educação brasileira embora não se tivesse optado em princípio pelos Estudos Sociais, na prática, no ensino universitário, História e Geografia eram oferecidas em conjunto pelo menos até o seu desdobramento em 1955⁷³. No ensino secundário, estas áreas de ensino eram lecionadas de maneira separadas até a Reforma do ensino de 1º e 2º graus, com a Lei 5692/71, que instituiu a licenciatura curta de Estudos Sociais e a sua implementação no ensino de 1º grau em substituição de História e Geografia.

1.12 Estudos Sociais: totalidade ou fragmentação/profundidade e complexidade ou superficialidade e manipulação/simplificação, eis o debate no campo da História

Segundo Carvalho (1953), o termo “Estudos Sociais” se referia ao conjunto das matérias de ensino cujo conteúdo científico era proporcionado aos educadores de grau secundário pelas “Ciências Sociais” propriamente ditas, isto é, a Geografia, a História, a Política, a Sociologia e a Economia. Para este autor, as disciplinas de caráter social foram tardiamente incorporadas aos currículos modernos e isso se deu pela demasiada imitação das épocas clássicas. Somente com o advento do Renascimento esta situação começou a mudar, mesmo assim ainda ficou muito presa a estereótipos antigos, que continuavam refletidos nos currículos e pensamentos dos anos 50 do século XX. O resultado é que a educação não conseguia “prender o espírito dos educandos”, não despertava a curiosidade, o interesse pelas matérias do ensino secundário. Isso acontecia porque as disciplinas ministradas eram ainda demasiadamente tradicionais e

⁷³ Lei federal nº 2.594, de 08 de setembro de 1955 e regulamentado pelo decreto estadual nº 25.701, de 4 de abril de 1956.

antiquadas, não refletiam assim as reais preocupações do momento histórico vivido.

Carvalho (1953) no subtítulo que trata dos objetivos dos Estudos Sociais dizia que a vida em sociedade era complexa e formada de elementos interdependentes, era sociológica e interativa e não exclusivamente geográfica, histórica ou econômica. A vida era resultado da dosagem desses elementos, por isso, só seria possível explicá-la se a análise tomasse com referência o conjunto dessa idéias e não uma parte separada. Neste sentido, os ensinamentos, segundo esta análise, deveriam restituir ao educando o sentido de complexidade e a única matéria capaz de fazê-lo seria os Estudos Sociais. Só assim os currículos poderiam discutir a realidade social. As matérias separadas, na tentativa de dividir e classificar fenômenos para melhor aprendê-los ou permitir o aprofundamento de cada um deles, só forneceriam visões parciais, fragmentadas, portanto um aspecto somente da situação-problema.

Ora, o objetivo moderno da educação é a visão global dos fenômenos, porque desta visão, tão completa quanto possível, é de ressaltar a significação dos fatos e a sua explicação. A simples memorização dos fatos é talvez recomendável, mas, em si, é inútil, visto que a sua utilidade está subordinada a suas relações com outros fatos da mesma ordem ou de ordem diferentes. (CARVALHO, 1953, p. 56)

No item que discute o que deve ser ensinado, Carvalho (1953) toma como referência o ensino de História. Segundo ele, na medida em que o tempo fosse passando, a precipitação de alguns acontecimentos, neste texto tratados como relevantes e significativos, somados à quantidade cada dia maior de documentos guardados, arquivados, acabaria por tornar impossível a reconstituição integral do passado⁷⁴. Salienta ainda que quanto maior fosse a

⁷⁴ É importante ressaltar, portanto, que repensar a história não é somente buscar o isolamento do fato, é antes de tudo tentar encontrar suas conexões, cada uma delas que juntas possam nos fornecer elementos para tentarmos olhar para o passado. Os fatos do passado não podem ser trazidos à tona sem que haja uma interferência do tempo presente. A história tem sido sempre apresentada como uma ciência do passado. Para HOBBSAWN (2006), o passado é o sentido, é a extensão e a possibilidade de avaliação da consciência humana, pois está diretamente ligado aos valores, às verdades estabelecidas pela sociedade humana. O problema seria então como os historiadores analisam a natureza, o “sentido do passado” na sociedade a fins de localizar suas mudanças e transformações. Quando se escreve sobre o passado, ele está sendo fundado, quando não se escreve é como se não existisse. O passado não deve ser observado como uma verdade estática e absoluta, deve ser entendido como uma versão construída, já que a História é um conhecimento construído e não há temporalidade sem o homem. Os homens respondem

documentação sobre o passado, maior seria o interesse humano acerca daquele acontecimento. Por isso seria necessário eleger temas históricos que tivessem de fato relevância para o estudo.

Outra questão a ser observada, a partir dessa análise, seria o enciclopedismo dos programas. Este impediria que muitas turmas conseguissem estudar temas de fato importantes. O autor cita a Revolução Francesa, por exemplo, que quase sempre ficava relegada ao esquecimento nos programas escolares da disciplina de História por falta de tempo. Isso significaria um prejuízo, argumenta Carvalho (1953). Sem essa compreensão o educando não conseguiria entender a vida contemporânea. Outra questão dizia respeito aos fatos, nomes, datas e lugares, que não deveriam ser dispensados, no entanto, seria necessário um cuidado maior em sua seleção, assim eles estariam presos ao contexto e não o contrário.

Seria fundamental pensar a respeito da riqueza inesgotável das situações históricas. Diante disso, caberia ao professor selecionar os fatos a serem estudados procurando atender aos interesses do público a que se dedicava. No entanto, haveria de se reconhecer que o critério para esta seleção era problemático e delicado. Por fim, o professor de História, ou de outra área, poderia acrescentar à sua discussão conteúdos de outras áreas, sem prejuízo ou tentativa de invasão dessas. O ensino de modo geral e, neste caso analisado, o ensino de História deveria privilegiar a discussão com maior profundidade, dar maior atenção ao ensino contemporâneo, atraindo assim também a atenção dos educandos, normalmente desinteressados nas temáticas abordadas. Com temas mais atuais o professor conseguiria atrair mais a atenção dos seus alunos, pois estes estariam muito mais próximos da realidade vivenciada pelos educandos.

Mesmo não mencionando diretamente a questão dos Estudos Sociais, em publicação da Revista da História nº 29, Costa (1957) permite-nos fazer algumas análises e comparações. Por exemplo, esta autora diz ser essencial para

historicamente ao tempo histórico a que pertencem, pois o tempo é a própria historicidade humana.

a educação o conhecimento seguro dos seus objetivos. Segundo ela, esta afirmação soaria banal se no Brasil a fórmula normalmente encontrada não fosse a cópia curricular de programas estrangeiros, esquecendo-se assim do princípio básico da educação: a consciência clara dos seus objetivos, uma filosofia para a vida. A partir deste raciocínio a autora lança uma série de perguntas sobre os indivíduos e sua relação com o meio e com a sociedade. Para responder suas indagações, diz que a falta de clareza dos objetivos provocava a falência que o sistema educacional estava vivendo, assim chamava atenção dizendo que possíveis cópias de modelos estrangeiros não representariam a realidade vivenciada no Brasil. Além disso, mostrava-se bastante preocupada com a generalização que os Estudos Sociais proporcionavam.

O professor a quem falta plena consciência do que pretende ensinar é como um barco desgovernado que não sabe aonde irá aportar. Seu ensino sofre a deficiência, a insegurança da falta de objetivo. (COSTA, 1957, p. 117)

Para Costa (1957), os objetivos do ensino de História⁷⁵ ou de qualquer outra matéria no curso secundário se prendiam a alvos mais altos, deveriam buscar o significado da educação. O maior problema, respondendo às afirmações da necessidade de garantir a atenção do educando, tão discutida pelos defensores dos Estudos Sociais, seria separar os objetivos da História. Para que isso acontecesse seria necessário separar e distinguir a História “ciência” da História “matéria”. Quanto à História “ciência”, apoiada em Marc Bloc, Costa (1957) dizia que ela se justifica por si mesma. O que acontecia é que as discussões naquele momento estavam carregadas de utilitarismo, fruto do mundo extremamente materialista. Tudo precisava ter um fim imediatista, uma utilidade. Daí constantemente as pessoas se perguntavam: para que serviria tal ensino? Cabe lembrar que estas questões até hoje se encontram presentes nas indagações de muitos alunos e até mesmo de professores, os quais dificilmente encontram respostas, pois os questionamentos baseiam-se no utilitarismo, cada

⁷⁵ Importante lembrar que o Curso de História em 1955, segundo Paula (1956) no campo acabara de ser desdobrado do Curso de Geografia na FFCL da USP, de acordo com a lei federal nº 2.594, de 8 de setembro de 1955. O então governador de São Paulo, Jânio Quadros, através do decreto nº 25.701, de 04 de abril de 1956, regulamentou e aplicou esta lei federal na FFCL da USP. Este decreto apresenta uma nova proposta no que se refere ao Curso de História.

dia mais presente no modelo de sociedade espalhada por quase todo o mundo. Estas perguntas pareciam estar na ordem do dia nos anos 50.

Não há necessidade de se buscar finalidade externa, embora, talvez, estas possam ser encontradas. O desejo de lhe dar uma utilidade tem levado muitas vezes a sérios erros. A História feita, propositada, conscientemente, a serviço de uma idéia política, por exemplo. A História demagógica que surge em todos os tempos ditatoriais, quando a liberdade de pensamento é cerceada, não tem valor. Deixa de ser História. É uma imitação grosseira. (COSTA, 1957, p. 119)

No que se refere à disciplina, segundo Costa (1957) não se deveria desprezar o seu conceito utilitarista, pois este teria a finalidade de preencher e realizar os objetivos do ensino secundário, desde que não se considerasse a matéria como um objetivo em si mesma. Nesta análise, o ensino desta disciplina deveria formar a personalidade integral do adolescente e em segundo plano, fornecer-lhe conhecimentos básicos específicos. Em seguida, Costa (1957) afirma que o caráter informativo e expositivo da História ampliaria a visão intelectual do aluno, pois forneceria conhecimentos novos, dando ao educando expansão oral e escrita, além disso, forneceria segurança e domínio ao falar em público ao estudante. Desenvolveria ainda, hábitos de expressão e sistematização do pensamento. A autora, porém reconhecia que esta expansão dependeria da orientação dada pelo professor. Aqui novamente institui-se a importância de professores bem formados.

A História ajuda também a desenvolver o raciocínio. Educa a imaginação. Formulando problemas, analisando os “porquês”, as razões, as condições que explicam um determinado fenômeno histórico, cria-se o hábito de propor questões, de refletir sobre os problemas da sociedade. Mas tudo isso sempre que a História ensinada permaneça num plano explicativo e não se restrinja a fastidiosa enumeração de fatos, dados, nomes, geralmente sem significado, e que são obrigatoriamente decorados pelos alunos. (COSTA, 1957, p. 119)

É destacado ainda por Costa (1957) que o espírito crítico, a capacidade de julgamento, quando bem orientados, ampliariam o estudo de História. A análise de situações passadas poderia contribuir para o hábito de analisar situações contemporâneas, portanto, ampliaria o interesse em discutir problemas humanos, assim contribuindo para a formação moral do indivíduo. O texto continua dizendo que o ensino de História forneceria um maior sentido de relatividade, libertaria do preconceito, das superstições, contribuiria para a formação estética do indivíduo, no entanto, frisa a autora, tudo isso dependeria da maneira de tratar a História no que diz respeito ao ensino. O professor não

deveria se limitar aos fatos políticos, mas deveria procurar ver o homem através de todas as suas atividades. A História ensinada a partir desta preocupação ampliaria então a compreensão dos problemas humanos.

A História é antes de mais nada um esforço de compreensão da vida do homem, pois é ele que ela busca todos os tempos. (COSTA, 1957, p. 120)

O artigo de Carvalho (1953), apesar de não defender claramente a substituição das disciplinas de História, Geografia e Sociologia por Estudos Sociais, apresentava uma crítica direta à maneira como estas disciplinas eram ensinadas, pois entendia que elas não davam conta de conectar-se com a realidade dos estudantes, tornando assim o ensino desinteressante, não sem razão. Importante lembrar que esta discussão ainda permeia a realidade dos currículos das humanidades de forma geral, e em especial da disciplina de História, em muitos cursos de formação de professores e em muitas escolas secundárias.

A análise feita a partir da defesa dos Estudos Sociais focava sua discussão no desinteresse dos alunos, pois entendia que as disciplinas de História, Geografia e Sociologia eram ensinadas de maneira desarticuladas, portanto, não davam conta de atingir o espírito curioso e crítico dos educandos. Além disso, dizia que o tradicionalismo imperava nos cursos secundários, ampliando ainda mais o desinteresse, uma vez que os alunos ficavam presos a fatos distantes de sua realidade objetiva. Comparando esta análise com a de Costa (1957) é possível perceber que os especialistas de História também estavam preocupados com a maneira como a História vinha sendo ensinada. Reconheciam por exemplo o caráter utilitarista da História para o ensino secundário. Reconheciam ainda que havia problemas na maneira como esta disciplina vinha sendo ministrada, porém, na visão destes autores, o problema do desinteresse não seria sanado trocando História, Geografia e Sociologia por Estudos Sociais.

Os historiadores brasileiros entendiam que o problema estaria na formação de professores capazes de, em sala de aula, através do ensino do passado, conseguirem dos seus alunos reflexão, análise crítica frente aos problemas que a sociedade vivenciava. Portanto, trocar apenas estas disciplinas por Estudos Sociais poderia não atender à necessidade reconhecida pelos

autores destas décadas, o que ficaria provado mais tarde na segunda metade dos anos 60, 70 e 80, quando a disciplina de Estudos Sociais foi adotada e o caráter tradicional de História continuou de forma bastante acentuada no currículo e no ensino em sala de aula, servindo aos interesses ideológicos do regime civil/militar instaurado a partir de 1964.

Leite (1975) vai além desta discussão. Para a autora, em todo mundo a educação passava por uma crise, principalmente na área de ciências humanas. Segundo ela, era necessário aproximar a escola do desenvolvimento científico, preparar o aluno para tal desenvolvimento. Portanto, a introdução de Estudo do Meio, Estudos Sociais, de Economia, de Organização Social e Política nestes países correspondia a essa necessidade: dar instrumentos para a compreensão da realidade em que viviam. Segundo esta autora, um bom curso de História contemporânea poderia ser um meio para isso. Dependeria da qualidade do curso. Por último, alertava que tanto História quanto Geografia continuavam sendo ministradas de acordo com a qualidade dos professores que dispunham, sem nenhuma integração. Havia uma reação dos professores de História e Geografia contra a imposição dos Estudos Sociais, segundo Leite, com razão, uma vez que os Estudos Sociais aplicados no Brasil não passavam de uma justaposição entre História e Geografia, bem diferente daquele articulado em outros países, onde, na verdade, o que havia era uma integração das Ciências Humanas.

Segundo análise realizada por Bittencourt (1998), nos anos 40, 50 e primeira metade da década de 60 viveu-se um momento histórico cercado por muitas discussões acerca dos objetivos e métodos para o ensino de História. Foi nessa época que um grupo de intelectuais inspirados nos pressupostos da Escola Nova intensificou a defesa dos Estudos Sociais, que integraria a princípio a Geografia, a História e a Sociologia⁷⁶.

A introdução dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia se fazia dentro de uma configuração mais global de currículo ligada aos

⁷⁶ Algumas escolas experimentais da década de sessenta iniciaram o trabalho pedagógico com Estudos Sociais sem, no entanto, delimitarem o campo de conhecimento abrangente que integra o conjunto de áreas de Ciências Sociais e que afetaria a formação docente. (BITTENCOURT, 1998, p. 131/132).

denominados “Projetos de Ciência Integrada”, oriundos da teoria cognitiva piagetiana. Os estágios de desenvolvimento cognitivo, segundo concepções piagetianas, fundamentavam propostas curriculares dos variados países. (BITTENCOURT, 1998, p. 132)

Para Bittencourt (1998), esta integração, no caso de História, a partir da interpretação da teoria piagetiana, teve conseqüências perniciosas. Alguns estudiosos passaram a acreditar que a falta de maturidade acabava por impedir que os estudantes conseguissem fazer algumas discussões mais complexas acerca de determinadas concepções históricas, ou conexões de tempo, pela dificuldade de abstração, por isso passou-se a acreditar que o ensino mais complexo só poderia ocorrer a partir dos dezesseis anos.

Retomando o texto de Carvalho em 1953, a inclusão de Estudos Sociais⁷⁷ ao currículo secundário era defendida, num primeiro momento, porque este estudo poderia analisar de maneira mais abrangente o conteúdo ministrado, dando-lhe um caráter interdisciplinar, objetivo ainda hoje bastante presente nas discussões acerca da melhoria de qualidade de ensino. Nesta linha de argumentação, os Estudos Sociais poderiam trazer a discussão sobre um aspecto novo - a realidade vivida pelo educando de maneira mais complexa -, portanto mais próximo ao dia-a-dia do estudante. Isso contrastaria com o tradicionalismo comumente detectado nos currículos secundários, por isso conseguia atrair mais a atenção dos estudantes, deixando-os cada dia mais interessados. Sobre isso, vale a pena pensar em uma aula em que o professor, discutindo a decadência do império romano, por exemplo, possa discutir os problemas econômicos até hoje presentes em nossa realidade brasileira ou mundial.

⁷⁷ A idéia chave dos Estudos Sociais é bastante atraente: levar o aluno ao conhecimento da parte ao conhecimento do todo, do conhecimento de sua rua, ao conhecimento de seu bairro e deste ao conhecimento de sua cidade e finalmente do próprio mundo e das relações que os homens estabelecem ao longo do tempo até o presente. Para se forjar esse conhecimento era necessário o entrelaçamento da sociologia, geografia e história. (MANOEL,2007)

1.12.1 Estudos Sociais e História: regulamentação, contradição e debate: uma análise curricular

Na contramão do pensamento de Carvalho (1953) e Costa (1957), quando estes defendiam os Estudos Sociais como forma de aproximação da realidade do educando, a Lei 5.692/71 criou uma disciplina a ser lecionada no 1º grau, com este mesmo nome, bem como uma licenciatura que deveria cuidar da formação de professores para atender à demanda que se impunha a partir desta regulamentação. O mais estranho é que a licenciatura criada teria uma duração reduzida quase que pela metade das existentes até então, promovendo assim, uma verdadeira contradição entre a defesa dos Estudos Sociais no pensamento articulado nos anos 50 e a justificativa para o estabelecimento desta nova modalidade de formação.

Nos anos 50, a defesa dos Estudos Sociais estava respaldada pela necessidade de aproximação do ensino escolar à realidade do educando, o que supostamente tornaria o ensino atrativo e mais interessante, diferente daquele que se praticava: demasiadamente preso aos manuais, portanto, meramente decorativo. A justificativa apresentada pelos militares, quando da imposição dos Estudos Sociais no ensino de 1º grau, substituindo História e Geografia, entendia que nesse período, no 1º grau, o educando não necessitaria de grandes aprofundamentos e discussões, daí não haver necessidade de uma formação muito especializada, podendo então a formação ser encurtada.

Fazendo uso de uma discussão que já vinha ocorrendo, os militares impuseram a licenciatura curta em Estudos Sociais, aligeirando a formação e colocando no mercado profissionais que, se por um lado atenderiam à demanda do mercado, por outro lado atenderiam também aos propósitos ideológicos do regime civil/militar. Cabe lembrar que a licenciatura curta em Estudos Sociais, realizada em um ano e meio, 1.200 horas de curso, também formava professores para Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil⁷⁸.

⁷⁸ Resolução Nº 8/72, de 9 de Agosto de 1972.

Pois bem, estes profissionais dificilmente estariam dotados de ferramentas para fazer críticas ao regime por incapacidade ou por autoritarismo. Seguiriam assim os manuais previamente concretizados a partir da lei de censura. Portanto, a criação da licenciatura curta em Estudos Sociais e a sua transformação em disciplina ministrada no 1º grau, em conjunto com a disciplina de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, representou, como bem disse Fenelon (1984), um ataque direto à formação de professores de História, aos profissionais que já atuavam no magistério e ao próprio processo de discussão dos anos 40, 50 e 60, impedindo assim o amadurecimento do debate no campo educacional e por isso significou um atraso substancial principalmente para as humanidades.

Além disso, evidentemente não poderíamos deixar de considerar o prejuízo para as gerações futuras da interrupção do processo de democratização que vinha ocorrendo no Brasil a partir da segunda metade dos anos 40, ainda que este processo caminhasse para o modelo liberal e não propusesse grandes mudanças estruturais. Portanto, a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais, nos moldes adotados a partir de 1964, não representava a discussão e as propostas que se articulavam através do debate acadêmico e democrático do Brasil dos anos 40, 50 e primeira metade dos anos 60.

A convicção da impossibilidade de um conhecimento sólido da História em idade escolar teve conseqüências importantes, tendendo a considerá-la como um conhecimento secundário. E, embora haja outros fatores que levem a este sentido a partir da visão de uma sociedade industrial e tecnológica, o certo é que essa teoria concedeu durante um tempo, respaldo científico a esta limitação distorcida do papel da História no currículo. (MAESTRO, 1991, p. 58 *apud*. BITTENCOURT, 1998, p. 133)

Bittencourt (1998) relata que os Estudos Sociais foram uma imposição dos militares, porém o maior problema em relação a esta área estaria na sua indefinição filosófica, o que permitiria interpretações aleatórias para ela. Segundo Manoel (1998), o ensino empobreceu-se a partir dessa imposição, principalmente por razões teóricas e metodológicas. Comparando a proposta pedagógica dos Estudos Sociais com o ensino até então ministrado, este autor diz que notadamente o ensino, a partir da reforma da lei 5692/71, passou a ser declaradamente tecnicista, enquanto o anterior era de caráter mais humanista. O ensino de história através de Estudos Sociais no 1º grau e de História como

disciplina autônoma no 2º, assim como a licenciatura curta em Estudos Sociais, o ensino de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e também Estudos dos Problemas Brasileiros nas faculdades não tinham nenhum caráter filosófico, salvo pela resistência de alguns professores ao ministrarem suas aulas, muito embora isso dificilmente acontecesse nos anos mais duros do regime, dado o clima de policiamento que o ensino e os profissionais de educação enfrentaram durante este período. Manoel (1998) esclarece, porém, que não se podia afirmar ter o ensino de História anterior às reformas este caráter filosófico, fosse ele positivista ou católico, no entanto era possível verificar grande evolução do processo histórico deste ensino, interrompido pelo golpe civil/militar de 1964.

Conforme a Resolução Nº 8/72, de 9 de agosto de 1972, em consonância com a Lei 5.540/68, de acordo ainda com o que dispõem os artigos 7º do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e 36 do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, e também com os termos do Parecer nº 554/72, além da reforma do Ensino do ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71, Capítulo V, Art. 29 e 30, item b, a formação de professores e especialistas para lecionarem na escola secundária poderia ser realizada para a licenciatura de 1º grau em *cursos de curta duração*⁷⁹. O Artigo 1º estabelecia ainda que a formação de professores de Educação Moral e Cívica para o ensino de 1º e 2º graus seria feita como habilitação do curso de Estudos Sociais. Já o Artigo 2º determinava o chamado currículo mínimo para a licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais. A partir da análise destes dois artigos, é possível dizer que o fato da licenciatura curta em Estudos Sociais dar habilitação para professores lecionarem Educação Moral e

⁷⁹ O Parecer Nº 889/71, aprovado em 9.12.1971, determinava que na área de Humanidades, a licenciatura de curta duração para o ensino de 1º grau seria de 1200 horas. Estas reformas, como já foram trabalhadas no capítulo 2, seguia o planejamento realizado pela economia brasileira, cujo principal objetivo era o crescimento da economia, mesmo que este significasse o sacrifício de algumas gerações. Orientava-se nas teóricas do “Capital Humano”, haja visto os Acordos MEC-USAID, nos Relatórios Meira Matos e Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Nas palavras de Schultz (1973) o planejamento educacional devia procurar meio e maneiras de melhorar a educação superior. Para isso era necessário substituir componentes de *instrução de longa duração por outros de curta duração*, de modo que pudessem servir melhor às demandas flutuantes em relação às altas capacitações técnicas.

Cívica e Organização Social e Política do Brasil⁸⁰ demonstrava que os dois projetos estavam intimamente relacionados e faziam assim parte dos planos para a educação de jovens, pensados a partir dos pressupostos militares que visavam normatizar o regime civil/militar instaurado a partir de 1964.

O currículo mínimo⁸¹ para a licenciatura curta em Estudos Sociais, com habilitação também para lecionar Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, de acordo com a resolução acima era:

- a) História: incluindo Antiga, Medieval, Contemporânea e do Brasil;
- b) Geografia: incluindo elementos de Geografia Física, de Geografia Humana e Geografia do Brasil;
- c) Fundamentos de Ciências Sociais: incluindo estudo da realidade social, sobretudo em seus aspectos sociológicos e antropológico-culturais;
- d) Filosofia: incluindo Problemas Fundamentais e relação com a Ética Geral e a Ética Especial e com a Religião;
- e) Teoria Geral do Estado: incluindo elementos da ciência política, formas de Estado e de governo. Os regimes políticos. As Constituições. O caso brasileiro;
- f) Organização Social e Política do Brasil;
- g) Educação Física.

O item *a* incluía quase que a totalidade do ensino de História até então tratada e dividida segundo a tradicional escola francesa, não obstante não estar contemplado o ensino de História Moderna. Também não incluía ou fazia qualquer menção ao estudo da América. Assim ocorria também com o ensino de Geografia, que previa geografia física, humana e do Brasil, no entanto, também

⁸⁰ A Resolução nº 45/75 do Conselho Federal de Educação (CFE) alteraria o Art. 5º, § 1º, da Resolução 8/72 da CFE, os licenciados em Estudos Sociais também poderiam lecionar Organização Social e Política do Brasil nas escolas de 1º e 2º graus.

⁸¹ De acordo com Artigo 2º, §1º, era também obrigatória a formação pedagógica prescrita na Resolução oriunda do Parecer nº 672/69, do Conselho Federal de Educação (CFE).

não de se dispunha a pensar a geopolítica. Em 'Fundamentos de Ciências Sociais', sublinhava-se a idéia de realidade social em seus aspectos sociológicos e antropológico-culturais. Neste aspecto tentava-se contemplar a idéia de analisar a realidade do educando, frente aos problemas do dia-a-dia, de certa forma em consonância com as reivindicações por Estudos Sociais das décadas de 40 e 50.

À Filosofia atribuía-se a tarefa de pensar os Problemas Fundamentais, muito embora estes problemas não fossem especificados. De qualquer maneira, os Problemas Fundamentais deveriam ser relacionados com a descrita Ética Geral, com a Ética Especial e a Religião. Novamente não ficava claro, na resolução, o que significaria Ética Geral ou Ética Especial. Já a questão da Religião era possível perceber lendo os manuais de Estudos Sociais, EMC e OSPB. O item e dizia respeito à Teoria Geral do Estado. Esta disciplina deveria pensar a política, as formas de Estado e governo e os regimes políticos. Em separado deveria pensar o caso brasileiro, procurando assim refletir o Brasil, seu modo de lidar e aplicar estas teorias em seu território.

Os dois itens seguintes tratavam da Organização Social e Política do Brasil e do Estudo de Problemas Brasileiros. Teoricamente, tentando interpretar a nomenclatura apresentada, estas duas disciplinas deveriam, a partir do contexto social e político nacional e de todos os problemas enfrentados frente à realidade e à conjuntura nacional, discutir a realidade brasileira, embora os itens não apresentassem em seu enunciado qualquer menção a isso. Não se propunham, portanto, a fazer qualquer crítica ao sistema vigente. Por último, a Educação Física era sublinhada dentro deste currículo como um item de mesmo peso, assim como os demais itens teóricos. A dúvida que ficava era entender as reais motivações para inclusão da educação física.

Introduzida no ensino superior com a Reforma Universitária, a adoção da Educação Física certamente estava ligada à ideologia militarista de valorização do físico, da força e da disciplina, além de servir ao propósito de desorganizar o movimento estudantil, tendo também como missão despolitizar, racionalizar,

formar “corpos dóceis”⁸², produtivos economicamente, mas sem condições de contestar o regime de ordem estabelecido a partir de 1964, obedecendo assim aos ditames da doutrina de Segurança Nacional.

De acordo com o Decreto-lei nº 69.450/71

a Educação Física (...) por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas e sociais no educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. (SOUZA e VAGO, 1997 *apud* FERREIRA, DI NOLLETO, SOUZA e BRITO, 1998, p. 2)

A partir dessa proposta curricular mínima as licenciaturas curtas em Estudos Sociais passaram a ser oferecidas principalmente por instituições privadas que viram aí um nicho mercadológico lucrativo. No entanto, os cursos longos de História continuaram a existir e os dois tipos de profissionais eram lançados no mercado de trabalho. Comparando os currículos de História e Estudos Sociais institucionalizados em das faculdades brasileiras, é possível refletir mais especificamente sobre a formação desses dois tipos de profissionais.

Tomaremos como parte desta análise o artigo de Lourenço (2007) que investigou o currículo de três faculdades. Nossa análise, porém, ficará restrita a apenas dois currículos: o da Faculdade de História da Universidade de São Paulo, baseada no texto de Eduardo D’Oliveira França do Departamento de História da FFCL de São Paulo, publicado pela Revista de História em 1971, e o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Nove de Julho”⁸³, estabelecida em 1971. Como foi possível ir também ao texto de França (1971) utilizado por Lourenço (2007) em seu artigo, esta análise procurará avançar na discussão.

⁸² Retomando o que disse Fenelon (1984), já trabalho no capítulo 2: a maior preocupação naquele momento era com a formação de um profissional dócil. Dócil no sentido de atender às demandas impostas pelo sistema capitalista, quando este deseja mão-de-obra barata e em quantidade de reserva, subserviente ao Estado repressor e manipulada a ponto de aceitar a precariedade de vida como um “designo divino”. (Capítulo 2, p. 81)

⁸³ Suas primeiras turmas ingressaram em 1972, entre elas a de Estudos Sociais. A faculdade foi criada com a expansão do ensino superior privado que se deu no período, e situava-se na Vila Maria, tradicional bairro de classe média de São Paulo. Sua história é semelhante à de outras instituições do período: a família Storópoli dedicava-se ao ensino desde os anos 50 e já formara escola de datilografia, de curso preparatório ao exame de admissão, de ensino infantil, de primeiro e de segundo graus. A faculdade era um desdobramento desta trajetória. Os cursos iniciais se situam no campo de educação, voltados à licenciatura: Letras, Pedagogia, Estudos Sociais e Matemática. (LOURENÇO, 2007, p. 7/8)

Quadro 1. USP – FFLC – HISTÓRIA.

DISCIPLINAS	AULAS TEÓRICAS	SEMINÁRIOS
1. História Antiga	120	120
2. História Medieval	120	120
3. História Moderna	90	60
4. História do Brasil (A)	120	60
5. História da América (A)	90	60
6. História Ibérica	60	60
7. História Contemporânea	120	60
8. História do Brasil (B)	120	120
9. História da América (B)	90	60
10. Metodologia	60	120
11. Teoria da História	90	60
12. Geografia	60	-
13. Optativa I	60	-
14. Optativa II	60	-
15. Optativa III	60	-
TOTAIS	1320	900
LICENCIATURA		480
TOTAL		2700

Quadro 2 - UNINOVE – FFCL – ESTUDOS SOCIAIS

Disciplinas	Carga horária (h/a)
1 ^o Semestre	
Língua Portuguesa I	75
Estudo de Problemas Brasileiros I	30
História Antiga	45
Geografia Física (Geral)	45
Filosofia (Geral) I	45
Fundamentos de Ciências Sociais I	30
Elementos de Estatística	30
Educação Física	30
2 ^o Semestre	
Língua Portuguesa II	75
Estudo dos Problemas Brasileiros II	30
História Medieval	45
Geografia Humana (Geral)	45
Filosofia (Geral) II	45
Fundamentos de Ciências Sociais II	30
Educação Física II	30
3 ^o Semestre	
Psicologia da Educação I	45
Filosofia III	45
História Moderna	60
História do Brasil I	75
Geografia do Brasil I (Física)	45
Teoria Geral do Estado	60
Educação Física III	30
4 ^o Semestre	
Psicologia da Educação II	45
História Contemporânea	60
História do Brasil II	75
TOTAL	1425

Partindo do texto de França (1971), quando este analisa o currículo do curso de História da FFLC da USP, é possível fazer algumas observações. A primeira observação diz respeito à distribuição de disciplinas. Pois bem, esta distribuição seguia um esquema bastante tradicional. O antigo esquema francês

estava presente na distribuição das disciplinas, provando que o eurocentrismo continuava muito forte no currículo de História⁸⁴.

A partir de uma análise, a princípio quantitativa, poder-se-ia verificar que o total de aulas, entre História Antiga, Medieval, Moderna, Ibérica, Contemporânea e América, seria de 40 aulas semanais. Pois bem, somente a título de comparação e imaginando que no Brasil deveríamos dar à história nacional mais atenção, a História do Brasil, neste currículo, estava dividida em duas frentes: História Colonial e do Brasil Independente, cada uma lecionada em 2 semestres. A frente de História Colonial estava subdividida em História do Brasil século XVIII, com 4 aulas semanais, e História do Reino Unido, também com 4 aulas semanais, totalizando 8 aulas semanais. A frente 'Brasil Independente' estava dividida em duas disciplinas: História do Brasil Império, com 4 aulas semanais, e História do Brasil República, também com 4 aulas semanais, totalizando 16 aulas semanais. Comparando a carga horária de aulas de História Antiga, Medieval, Moderna, Ibérica, Contemporânea e da América com a História do Brasil, a história nacional representaria 40% do total de aulas somadas das matérias específicas e representava a mesma carga horária disponível nas frentes de História Antiga e Medieval. Se fosse incluída, para fins de comparação, a carga horária destinada aos seminários, esta diferença seria ainda maior.

Segundo Lourenço (2007) esta divisão de disciplinas revelaria um pouco da importância dada ou não a determinadas áreas em comparação com outras. O que se observa é que o esquema tradicional, oriundo da escola

⁸⁴ Segundo França (1971) História Antiga estaria dividida em três disciplinas – História do Oriente, História da Grécia e História de Roma. As três são lecionadas em três semestres, sendo que a História do Oriente e Roma teriam 3 aulas semanais, e Grécia 2 aulas semanais. História Medieval seria lecionada em três semestres, sendo dividida em Alta Idade Média, Baixa Idade Média e História Ibérica Medieval. As três disciplinas seriam lecionadas também em três semestres, sendo que Alta e Baixa Idade Média teriam 3 aulas por semana, enquanto História Ibérica Medieval teria 2 aulas por semana. Já História Moderna seria lecionada em 2 semestres, sendo dividida em duas disciplinas: História Econômica-social com 3 aulas semanais e História da Cultura com mais três aulas. Em seguida, História Ibérica, seria lecionada em dois semestres, também com duas disciplinas: História Moderna de Portugal com 2 aulas e História Moderna da Espanha também com 2 aulas. História Contemporânea seria lecionada por três semestres e estaria dividida em História Política com 3 aulas semanais, História Econômica, também com três aulas e História da Ásia e África com 2 aulas semanais. Além dessas disciplinas, aparece neste currículo História da América que seria lecionada em 2 semestres, dividida em duas disciplinas, História dos Estados Unidos com 3 aulas semanais e História do Rio Prata, também 3 aulas semanais. (tabela, p. 538).

francesa, estava muito presente no currículo da FFCL da USP no curso de História. A razão poder-se-ia encontrar na criação desta universidade com forte presença de professores europeus, em sua maioria francesa.

A História dos EUA também aparece com alguma relevância, principalmente se observarmos a carga horária destinada a cada uma destas disciplinas. A História da América Latina era tratada como História do Rio Prata, nomenclatura que parece descartar parte do conteúdo econômico, social, político e cultural do povo latino-americano, com realidade muito mais próxima à história do povo brasileiro, do que a história norte-americana. Tanto a História dos Estados Unidos, quanto a História do Rio Prata seriam ministradas em 2 semestres, com 3 aulas semanais. Uma primeira análise é tentar entender o porquê da História dos EUA, como disciplina autônoma. Uma possível explicação seria pela forte influência do imperialismo norte-americano na América Latina principalmente a partir da primeira metade do século XX, no pós Primeira Guerra Mundial. Outra explicação poderia ser decorrente da tentativa de estabelecer modelos a serem copiados. O modelo norte-americano de desenvolvimento passava a substituir o antigo modelo eurocêntrico, amplamente copiado pelo mundo subdesenvolvido.

O currículo, no item 10, apresentava a disciplina de Metodologia que deveria ser lecionada em 2 semestres, dividido em 2 disciplinas, portanto, uma em cada semestre: Iniciação à Pesquisa A e B, com 2 aulas semanais cada uma. O item 11 apresentava ainda a disciplina Teoria da História, que deveria ser lecionada também em dois semestres: Teoria da História, com 3 aulas semanais, e Historiografia também com 3 aulas semanais. A partir da análise destas três últimas disciplinas, é possível verificar que a FFCL e a faculdade de História apresentam uma preocupação já acalentada nos anos 50: a questão da formação de professores que estivessem também preocupados com a pesquisa, com as questões teórico-metodológicas. Esta discussão ainda se encontra muito presente nos dias atuais, demonstrando que não foi possível sanar este problema.

Surge também a preocupação em discutir as Teorias da História, com um subitem que leva o mesmo nome, e Historiografia, preocupação com a origem teórica e versões acerca da história produzida e reproduzida no meio acadêmico

e seus reflexos no contexto do ensino e no pensamento humano. Por fim aparece no item 12 Geografia, que deveria ser lecionada em apenas 1 semestre, com 4 aulas semanais, o fato desta disciplina ainda constar no currículo de História, segundo Lourenço (2007), seria reflexo de certa reminiscência da fundação do curso, quando História e Geografia ainda eram cursadas em conjunto nas FFCL. Outra hipótese seria preservar alguma interdisciplinaridade, principalmente a fim de localizar no espaço geográfico os episódios históricos construídos e reconstruídos e sua influência sobre o meio, assim como também analisar a influência do meio em relação a estas construções e reconstruções historicizadas. Importante ressaltar ainda que o Curso de Geografia, após 1955, quando houve o desdobramento de História, manteve em seu curso de graduação as disciplinas relativas a História, demonstrando assim, também haver uma preocupação com o conteúdo histórico no sentido de melhor entender o conteúdo geográfico⁸⁵.

Os itens 13, 14 e 15 propõem que os alunos escolham três disciplinas optativas que poderiam ser cursadas dentro ou fora do Departamento. Seriam oferecidas no 1º semestre as disciplinas de Arqueologia, Introdução à Economia e História das Idéias e no 2º Semestre História das Ciências, dentro do Departamento. Fora do Departamento os alunos ainda teriam 13 (treze) opções de disciplinas. Eram oferecidas as disciplinas de História das Doutrinas Econômicas, no Departamento de Ciências Sociais, Toponímia no Departamento de Lingüística, mas a grande maioria das disciplinas oferecidas fora do Departamento, no 1º semestre, diziam respeito a Línguas Orientais.

No 2º semestre aparecia a possibilidade tanto de cursar 2 (duas) novas disciplinas: Pré-História, no Instituto de Pré-História; História da Arte, na Escola de Comunicação e Artes, ou ainda escolher qualquer uma das disciplinas que haviam sido oferecidas no 1º semestre. Todas as disciplinas optativas seriam oferecidas em caráter semestral. Nenhuma disciplina oferecida em caráter optativo tratava ou tinha diretamente qualquer ligação com a História do Brasil.

⁸⁵ Na primeira série o graduando teria Antropologia e História da Civilização Moderna. Na segunda série, o graduando teria Etnografia Geral e História da Civilização Contemporânea e na terceira série, o graduando teria Etnografia do Brasil e Noções de Tupi-Guarani e História da Civilização Brasileira, evidentemente, além das disciplinas específicas de Geografia. Lei federal nº 2.594, de 8 de setembro de 1955 In: Revista de História, Vol. XII, Ano VII, nº 25, 1956. L

Em comparação com o currículo mínimo para História certamente a inclusão das disciplinas optativas, bem como Metodologia e Teoria da História, davam ao curso caráter inovador e de preocupação com a discussão histórica. Cabe lembrar ainda que esta composição daria ao aluno o título de bacharel. Para obter o título de licenciado o aluno deveria ainda cursar mais quatro disciplinas pedagógicas: 1 no terceiro ano e 3 no quarto ano.

Na observação de França (1971), o currículo do Departamento de História era determinado pelo mínimo federal, mas as disciplinas obrigatórias foram ampliadas por decisão da Faculdade. Foram incorporadas as disciplinas de História da Ásia e África, como disciplinas da frente História Contemporânea; Historiografia como disciplina da frente Teoria da História; História Ibérica Medieval como disciplina da frente de História Medieval; todas aprovadas pelo Conselho Interdepartamental (CID). Na análise deste autor, esta reforma não mexeu na estrutura curricular, ainda muito tradicional, apenas fez um ajustamento de acordo com a legislação federal.

Ao ensejo da Reforma não foi possível fazer-se uma real modernização do currículo, propondo-se nova nomenclatura e nova orientação, em razão do caráter tradicional do currículo mínimo federal e das linhas também tradicionais das especializações dos docentes, em função da nomenclatura das antigas cadeiras. Esta nomenclatura é definida pelo critério cronológico ou geográfico, e assim foi mantida. (FRANÇA, 1971, p. 535)

Segundo Lourenço (2007), a grande novidade deste currículo ficaria pela implantação dos Seminários, ampliando assim a maior participação dos alunos. De acordo com França (1971) o objetivo destes seminários seria a dinamização do ensino, o que daria maior participação aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, estes seminários poderiam representar uma grande inovação, uma vez que os estudos seriam mais individualizados, já que os estudantes deveriam ser organizados em grupos pequenos, favorecendo a aproximação com os professores, rompendo assim, com o tradicionalismo das aulas já consagradas pelo seu caráter expositivo. Por último, França (1971) frisa que esta reforma curricular representaria mais uma acomodação e que a verdadeira reforma viria num futuro próximo. Para isso seria necessária uma revisão nas atitudes dos professores e dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando assim, o contexto político e econômico vivenciado no Brasil pós 64.

Nosso objetivo agora será comparar os quadros apresentados anteriormente sobre a distribuição curricular do curso de História da FFCL/USP e do curso de Estudos Sociais da FFCL/UNINOVE quanto às disciplinas oferecidas em cada uma, à carga horária apresentada, bem como realizar uma análise quantitativa e qualitativa desta distribuição. Além disso, procuraremos pensar os possíveis reflexos desta distribuição curricular para a formação de professores de História no contexto pós-golpe civil/militar em 1964.

A primeira observação possível relaciona-se à carga horária. No curso de História⁸⁶ da FFCL/USP, a carga horária total seria de 2700 h/a, enquanto no curso de Estudos Sociais⁸⁷ da Uninove a carga horária corresponderia a 1425 h/a, quase a metade do curso de História, porém maior que a exigida como mínima por lei, que seria no total de 1200 h/a. Isso nos possibilitaria pensar que o objetivo era generalizar o ensino, uma vez que seria incluída na carga horária do currículo uma série de disciplinas com baixíssima carga horária. Entre elas podemos citar Língua Portuguesa, Estudo dos Problemas Brasileiros, Filosofia, Fundamentos de Ciências Sociais, Psicologia da Educação, Elementos da Estatística Teoria Geral do Estado e Educação Física.

É importante pensar na carga horária reservada para lecionar cada uma das disciplinas para não cairmos numa primeira visão ótica da quantidade de disciplinas oferecidas. Observa-se, em uma primeira análise, a quantidade de disciplinas e com denominações atraentes, no entanto, num olhar mais minucioso, é possível perceber que a carga horária oferecida e a pretensão objetivada eram bastante incompatíveis, não obstante a lei que regulamentava as licenciaturas curtas assumir a precariedade do ensino. Para Fonseca (2005), já citada no Capítulo 2, a licenciatura curta visava atender num primeiro momento às “carências do mercado”, no entanto era possível verificar que o Estado assumiria

⁸⁶ Segundo França (1971) o curso de História diurno deveria ser cumprido em no mínimo quatro anos. A FFCL/USP, também oferecia este curso no período noturno, no entanto, este curso seria ampliado em mais um ano.

⁸⁷ Artigo 5º - A licenciatura plena em Estudos Sociais, na modalidade de Educação Moral e Cívica, para a formação desta matéria, no ensino de 2º grau, terá a duração de 2200 horas de atividade, com integralização a fazer-se no mínimo em três anos e no máximo de sete anos letivos. (Resolução N.º 8/72)

com esta medida ser desnecessária uma formação longa e sólida, uma vez que estes profissionais comporiam a mão-de-obra para a educação. Isso demonstraria, na visão de Ribeiro (2005), que o regime civil-militar implantado a partir de 1964 não se interessava de fato pela formação de cidadãos verdadeiramente pensantes e atuantes no contexto social.

Outra observação possível, diz respeito à substituição no ensino de 1º grau das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais. A carga horária dessas disciplinas deveria ser incorporada por Estudos Sociais. A partir desta análise poderíamos deixar algumas questões: Como dar conta do conteúdo programático de História e Geografia dentro da nova carga horária oferecida pelo Curso de Estudos Sociais? Como propiciar discussão, debate, seminários, etc., ou mesmo aulas expositivas suficientes para dar conta do conteúdo dessas disciplinas? A verdade é que o professor de Estudos Sociais, salvo algumas exceções, iria para a sala de aula, em condições precarizadas, formando assim alunos que dificilmente teriam condições, pré-requisitos, para discutir ou analisar a situação política nacional, ou mesmo perceber a sua realidade, como pleiteavam os defensores dos Estudos Sociais na década de 50 do século XX.

Uma das novidades do currículo de Estudos Sociais ficava a cargo da disciplina de Língua Portuguesa incorporada ao currículo da Uninove. Cabe ressaltar que Língua Portuguesa não estava contida como exigência no currículo mínimo estabelecido pelo governo federal. Sem entrar no mérito de por que esta disciplina tenha sido inserida no currículo desta faculdade no currículo de Estudos Sociais, o fato é que Língua Portuguesa deveria ser lecionada em 2 semestres, com uma carga horária total de 150 h/a. A partir da análise da carga horária e da complexidade que traz a Língua Portuguesa, em dois semestres, só seria possível tratar da produção textual, por exemplo. Trabalhar algumas noções básicas da língua, fazer algumas revisões. Enfim, isso poderia indicar certa preocupação com uma possível defasagem do ensino ginásial e colegial ou a manutenção do ensino de língua portuguesa para fortalecer o ensino e a própria produção textual a que as disciplinas de humanas normalmente recorrem, uma vez que estas disciplinas necessitam de interpretação e contextualização, ou ainda, uma tentativa de valorização nacionalista através da língua materna, já que o país passava por intensa propaganda ufanista, do tipo “Este é um país que vai para frente”, “Ame-o

ou deixe-o”. A Língua Portuguesa poderia entrar como parte deste culto ao nacionalismo pretendido pelo regime civil-militar.

Estudos dos Problemas Brasileiros deveria ser ministrada em 2 semestres, com carga horária total de 60 h/a. Com 30 h/a por semestre o professor deveria discutir os problemas brasileiros, no entanto, no currículo mínimo este item não apresentava qualquer discussão acerca do conteúdo que deveria ser tratado⁸⁸. Filosofia Geral I e II deveria ser lecionada nos dois primeiros semestres, já no 3.º semestre apareceria esta disciplina apenas como Filosofia. Somadas as disciplinas de Filosofia deveriam ser ministradas em 3 semestres, com carga horária total de 135 h/a⁸⁹. O conteúdo deveria incumbir-se de analisar os problemas fundamentais e a sua relação com a Ética Geral e a Ética Especial, além da Religião. Esta última, por exemplo, era muito presente nos livros didáticos para o ensino secundário de Estudos Sociais, OSPB e EMC. Pode-se afirmar então que a Filosofia ensinada nos cursos de Estudos Sociais, ou como conteúdo nas disciplinas de Estudos Sociais, OSPB e EMC no ensino secundário, estaria dando suporte teórico a estas disciplinas e ao próprio regime civil/militar, muito distante das reais discussões que são características desta disciplina. Também é possível pensar que por isso a carga horária reservada para Filosofia, em comparação com outras disciplinas, não era tão reduzida. Fundamentos de Ciências Sociais deveria ser ministrada em 2 semestres, com carga horária total de 60 h/a, com 30 h/a por semestre. Esta disciplina deveria dar conta de tratar da realidade social, sobretudo em seus aspectos sociológicos e antropológico-

⁸⁸ O Artigo 3º, item A10 que tratava do currículo mínimo no que se refere as disciplinas obrigatórias para o 2º grau nos fornece uma pista do que seria tratado nesta disciplina. Por exemplo, o conteúdo deveria analisar a realidade brasileira nos seus aspectos políticos, administrativos, econômicos, militares e psicossociais. (Resolução N º 8/72)

⁸⁹ No item A4, do Artigo 3º que trata da disciplina de Filosofia na formação de Estudos Sociais para 2º grau amplia esta discussão uma vez que determina que o programa deva incluir - Sistemas Filosóficos, Metafísicos (ser e valor) e Ética. No item A7, chamada de Fundamentos Filosóficos da Educação Moral, a disciplina deveria abordar ainda o estudo da Axiologia e da Epistemologia como aprofundamento dos aspectos filosóficos mais intimamente relacionados com Educação Moral e Cívica. (Resolução N º 8/72)

culturais.⁹⁰ Esta carga horária era compatível com a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros e deveria tratar de alguns aspectos da sociologia.

Teoria Geral do Estado⁹¹ deveria ser ministrada em apenas 1 Semestre, com carga horária total de 60 h/a. Deveria incluir elementos da ciência política, formas de Estado e de governo; os regimes políticos; as constituições e o caso brasileiro. A disciplina 'Elementos de Estatística' deveria ser ministrada em 1 semestre, com carga horária total de 30 h/a. Intui-se aqui que esta disciplina privilegiaria os aspectos quantitativos e econômicos, de maneira bastante superficial, embora o conteúdo se mostre bastante pretensioso em relação ao tempo que dispunha para ser ministrado. A disciplina Organização Social e Política do Brasil, nomenclatura também dada a uma disciplina incorporada ao ensino secundário, transitaria entre vários conteúdos programáticos, estabelecidos como matérias obrigatórias no Artigo 3º. Por exemplo, Sociologia, Política, Cultura brasileira, Introdução à Economia e Filosofia, esta última no que se refere ao conteúdo de Educação Moral e Cívica⁹².

Psicologia da Educação deveria ser ministrada em 2 semestres, com carga horária total de 60 h/a, menor que a carga de Educação Física que deveria ser lecionada em 4 semestres, com total de 120 h/a. Psicologia da Educação, matéria que fundamenta o pensamento educacional produzido, importante no sentido de repensar a formação e comportamento do indivíduo ou de um grupo e

⁹⁰ O conteúdo programático da disciplina Fundamentos de Ciências Sociais provavelmente vinha da disciplina de Filosofia na formação de Estudos Sociais para 2º grau, segundo item A3, do Art. 3º denominada Sociologia. Esta teria em sua obrigatoriedade a pretensão de incluir, Teoria Social e Estudo da realidade social brasileira em seus aspectos sociológicos e antropológico-culturais. (Resolução N º 8/72)

⁹¹ O item A5 do Artigo 3º que trata da disciplina de Política na formação de Estudos Sociais para 2º grau amplia esta discussão uma vez que determina que o programa deva incluir no conteúdo programático fundamentos e princípios da Ciência Política, formas de Estado, formas de Governo. O Estado e o Direito. Teoria e Organização do Estado Moderno. Doutrinas e regimes políticos e relações Internacionais. (Resolução N º 8/72)

⁹² No índice do Livro de Organização Social e Política do Brasil, de João Gabriel Montefusco, da editora moderna, editado em 1976, editora segundo o autor, para o ensino de 1º e 2º graus, o índice apresenta a seguinte organização: capítulo 1 – O Brasil no Plano Internacional, Capítulo 2 – Organização Política do Brasil, Capítulo 3 – Organização Social do Brasil, Capítulo 4 – Símbolos Nacionais e Capítulo 5 – Problemas Brasileiros. Refere-se, portanto ao item A3, A5, A7 e A10 já mencionados e ao A6 que trata da Cultura brasileira, das instituições brasileiras, origem, características, transformações, valores, aspirações e nacionalidade. Além disso, também trata das manifestações culturais do passado e presente. (Resolução N º 8/72)

o papel da educação para este desenvolvimento, tinha carga horária 50% menor que a de Educação Física. Além disso, Psicologia seria lecionada apenas em 2 semestres, já Educação Física, em 4 semestres. Poderíamos assim pensar da questão da utilidade desta disciplina para os projetos militares.

Passaremos agora a uma análise que irá privilegiar as respectivas cargas horárias por disciplina, procurando assim fazer uma comparação mais acentuada do currículo da FFCL/USP – Departamento de História com a FFCL/Uninove - Departamento de Estudos Sociais. Entendemos que a carga horária, dependendo de sua intensidade, pode fazer diferença substancial na formação final de professores e pesquisadores. Esta diferença estará refletida também obviamente no ensino ginásial e colegial, criando um ciclo vicioso extremamente prejudicial à educação formal e à formação da cidadania.

Na FFCL/USP, no curso de História, a Disciplina História Antiga era dividida em três frentes: Oriental, Grécia e Roma. História do Oriente e Roma levariam vantagem em relação à Grécia, sendo lecionadas com um total de 3 aulas semanais, enquanto a História da Grécia seria lecionada com um total de 2 aulas semanais. A carga horária total também estava dividida em duas partes: 120 h/a teóricas e 120 h/a de Seminários, totalizando então 240 h/a que deveriam ser ministradas em 3 semestres. Na FFCL/Uninove - Curso de Estudos Sociais, a disciplina de História Antiga deveria ser lecionada num total de 45 h/a. Não havia qualquer menção à divisão desta carga horária em aulas teóricas ou seminários. Esta disciplina seria lecionada em 1 semestre. Analisando a diferença de carga horária total, chegamos a 195 h/a, uma quantidade muito expressiva.

História Medieval era também lecionada nas duas faculdades. Na FFCL/USP esta disciplina estava dividida também em três frentes: Alta Idade Média, Baixa Idade Média e Idade Média Ibérica. Levava vantagem Alta e Baixa Idade Média cada disciplina era lecionada com 3 aulas semanais, já Idade Média Ibérica, era lecionada com 2 aulas semanais. A carga horária total também estava dividida em duas partes: 120 h/a teóricas e 120 h/a de Seminários, totalizando então 240 h/a que deveriam ser ministradas em 3 semestres. Na FFCL/Uninove, no curso de Estudos Sociais, a disciplina de História Medieval deveria ser lecionada num total de 45 h/a, mesma carga horária de História Antiga. Não havia qualquer menção à divisão desta carga horária em aulas teóricas ou seminários.

Esta disciplina também seria lecionada em 1 semestre. A diferença de carga horária total também era de 195 h/as, novamente uma quantidade bastante expressiva.

Assim como História Antiga e Medieval, História Moderna também era lecionada nas duas faculdades. Na FFCL/USP, História Moderna estava dividida em duas frentes: História Econômica-social e História da Cultura. Ambas seriam lecionadas com 3 aulas semanais. A carga horária estava dividida também em duas partes: seriam 90 h/a teóricas e 60 h/a de seminários, totalizando assim 150 h/a. No curso de Estudos Sociais da FFCL/Uninove, História Moderna seria lecionada em 1 semestre, no entanto, a carga horária era maior que História Antiga e Medieval, totalizando 60 h/a, sem, no entanto, apresentar novamente qualquer divisão entre aulas teóricas e seminários. A diferença entre as cargas horárias desta disciplina nas duas faculdades chega 90 h/a, menor que a diferença comparativa entre Antiga e Média, no entanto, ainda expressiva. Há de ser observado que comparando apenas a carga horária destinada às disciplinas de Antiga e Média dentro da FFCL/USP, estas recebiam certo privilégio em relação a História Moderna, chegando a uma diferença de 90 h/a, como já observamos acima, segundo Lourenço (2007, p. 5) “Uma possível razão para isto poderia ser o fato de que o professor Eurípedes Simões de Paula, docente de Antiga e Medieval, tinha grande prestígio no departamento.”

A disciplina de História do Brasil também era lecionada nas duas faculdades, no curso de História e Estudos Sociais. Na FFCL/USP, no Departamento de História, História do Brasil estava dividida em duas disciplinas: História do Brasil Colonial, dividida em duas frentes: História do Brasil século XVIII e História do Reino Unido; e a outra seria História do Brasil Independente, dividida também em outras duas frentes: História do Império e História da República. A carga horária de História Colonial era de 120 h/a teóricas e 60 h/a de seminários. A História do Brasil Independente era de 120 h/a teóricas e também 120 h/a de seminários, portanto, seriam 240 h/a teóricas e 180 h/a de seminários, totalizando assim 420 h/a que deveriam ser lecionadas em 4 semestres, com 4 horas semanais para cada frente em cada disciplina.

Na FFCL/Uninove, é possível perceber que História do Brasil também estava dividida em duas frentes, embora não seja possível identificar qual o

critério para esta divisão observando apenas o currículo. Pois bem, História do Brasil na Uninove, no Curso de Estudos Sociais, estava dividida em História do Brasil I e II. Esta disciplina só seria lecionada em 2 semestres: 3º e 4º. Também não é possível, pela análise do currículo, perceber se havia qualquer divisão entre aulas teóricas e seminários. A carga horária total era de 150 h/a. Comparando assim a carga horária de História do Brasil da FFCL/USP e da FFCL/Uninove, a diferença chega a 270 h/a, a maior diferença analisada entre as disciplinas que constam nos dois currículos.

Dada esta diferença substancial, cabem algumas reflexões. Qual seria o objetivo de estudar tão rapidamente a história brasileira? Por que os militares propunham uma análise assim tão superficial para os estudantes de Estudos Sociais? Como estes estudantes ensinariam a História Brasileira para as crianças do 1º grau? Por que valorizar mais a História Geral em detrimento da história nacional? Observando os livros didáticos de História, OSPB e Educação Moral e Cívica da época, é possível concluir que a História era lecionada sem qualquer contestação, sendo um conteúdo meramente decorativo, que se valia do mito do herói e datas festivas, selecionadas a partir dos velhos critérios tradicionais, tão criticados pelos defensores dos Estudos Sociais na década de 50 do século XX. Olhar o passado, nesta análise, serviria para não poder enxergar o presente, a realidade objetiva, que deveria ser o norte de todo professor de História.

A disciplina 'História Contemporânea' também era lecionada nas duas faculdades. Na FFCL/USP, esta disciplina estava dividida em três frentes: História Política, História Econômica e História da Ásia e África. História Política e Econômica seriam lecionadas com 3 aulas semanais, já História da África e Ásia seria lecionada com 2 aulas semanais. Cabe lembrar, segundo Lourenço (2007), que História da África e Ásia havia sido acrescentada à História Contemporânea, representava um ajustamento proporcionado pela FFCL/USP ao currículo mínimo, de acordo com as novas exigências federais, não obstante esta mudança ser tímida de acordo com as reais necessidades de mudanças curriculares. No entanto, era o que poderia ser feito naquele momento, frente ao caráter tradicional do currículo mínimo federal, de acordo com França (1971). A carga horária destas disciplinas era de 120 h/a teóricas e 60 h/a de seminários, totalizando 180 h/a.

Na FFCL/Uninove, História Contemporânea deveria ser lecionada em apenas 1 semestre, com carga horária total de 60 h/a, não havendo possibilidade de verificar qualquer divisão de área ou de metodologia. A diferença de carga horária seria de 120 h/a.

O currículo da FFCL/USP, do Departamento de História, ainda apresentava as disciplinas de História da América, dividida em duas frentes: América Colonial e Independente, devendo ser lecionadas com 3 aulas semanais em 2 semestres. O total de carga horária era de 180 h/a teóricas e 120 h/a de seminários, totalizando assim 300 h/a. Apresentava também História Ibérica dividida em duas frentes: História Moderna de Portugal e da Espanha. Estas disciplinas deveriam ter 3 aulas por semana, com carga horária de 60 h/a teóricas e 60 h/a de seminários, totalizando assim 120 h/a, devendo ser lecionadas em 2 semestres.

Metodologia era outra disciplina apresentada por este currículo. Esta disciplina estava dividida também em duas frentes: Iniciação à Pesquisa I e II. Contava com uma carga horária de 60 h/a teórica e 120 h/a de seminários, demonstrando, pela diferença de carga horária, o grau de autonomia que se dava ao educando. Metodologia deveria ser lecionada em 2 semestres. O total então da carga horária era de 180 h/a.

Teoria da História era outra disciplina oferecida no currículo da FFCL/USP no Curso de História. Estava dividida também em duas frentes: Teoria da História e Historiografia. Ambas teriam 3 aulas por semana, devendo ser lecionadas em 2 semestres. A carga horária era de 90 h/a teóricas e 60 h/a de seminários, totalizando 150 h/a. Além disso, o Curso de História da FFCL/USP oferecia três disciplinas optativas, dentro ou fora do departamento, com um total de 4 aulas semanais para cada uma. Para estas disciplinas não havia a modalidade de seminários e a carga horária teórica de cada disciplina era de 60 h/a, totalizando assim 180 h/a.

História da América, História Ibérica, Metodologia, Teoria da História e disciplinas Optativas não eram oferecidas no Curso de Estudos Sociais da FFCL/Uninove. Não com estas nomenclaturas, a não ser que o conteúdo destas disciplinas estivesse espalhado em outras. Somando o total geral de horas aulas destas disciplinas, chega-se a 1.050 h/a, ou seja, boa parte da diferença entre a

2700 h/a do curso de História da USP e das 1425 h/a do Curso de Estudos Sociais da Uninove, refletindo assim, a formação rápida e generalizante assumida pelo regime civil-militar, visando por um lado atender o mercado e por outro despolitizar o cidadão.

Para analisarmos o caso de Geografia, é preciso lembrar primeiramente que a pretensão do Departamento de História da FFCL/USP não era formar mais um professor especialista desta disciplina. Já no caso de Estudos Sociais, mesmo este curso, desde sua constituição, negando a formação de professores especialistas para lecionarem no 1º grau, observamos que a base desta área se localizava essencialmente na disciplina de História e Geografia. Na FFCL/USP, Geografia se constituía apenas de uma frente, a Geografia Humana, devendo ser lecionada com 4 aulas semanais, em 1 semestre com total de 60 h/a teóricas, não havendo neste caso a utilização dos seminários. Na FFCL/Uninove, Geografia estava dividida em três disciplinas: Geografia Física, Geografia Humana e Geografia do Brasil, devendo ser lecionada nos 4 semestres de duração do curso. O total de horas/aula era de 180. A diferença em favor da Uninove era de 120 h/a.

Organização Social e Política do Brasil era uma disciplina oferecida apenas pela Uninove. Importante lembrar que esta disciplina era também lecionada no ensino secundário com o mesmo nome e sua habilitação era concebida pelos cursos de Estudos Sociais, assim como Educação Moral e Cívica. Esta disciplina seria oferecida em 1 semestre apenas, com carga horária total de 60 h/a. Analisando mais detalhadamente, tem-se que o curso de Estudos Sociais dava habilitação em Estudos Sociais, OSPB e EMC, portanto, formava-se um professor de OSPB com apenas 1 semestre (60 h/a). No caso específico de EMC não havia qualquer formação específica, pelo menos neste currículo analisado. Se no caso de Estudos Sociais isso já era uma realidade, no caso de OSPB e EMC isso tornava o professor refém dos manuais editados durante o regime militar.

Passemos agora a analisar as disciplinas ligadas à licenciatura especificamente. Na FFCL/USP, no Departamento de História, seguindo as orientações do currículo mínimo, as disciplinas Pedagógicas seriam ministradas no 3º e 4º ano do curso. No 3º ano o aluno freqüentaria por 2 semestres a

disciplina de Psicologia de Educação: Adolescência e Aprendizado. Não há no currículo analisado como precisar a quantidade aulas por semana. No 4º ano o aluno deveria freqüentar mais três disciplinas de cunho pedagógico: Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado). O total da carga horária das quatro disciplinas era de 480 h/a. É possível verificar que o 4º ano era basicamente reservado para a realização das disciplinas pedagógicas e as disciplinas optativas, além de Teoria da História.

No caso da FFCL/Uninove - curso de Estudos Sociais, as disciplinas pedagógicas estavam divididas em Psicologia I e II, que deveriam ser lecionadas em 2 semestres; Didática, que deveria ser lecionada em 1 semestre; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, também em 1 semestre e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) também em 1 semestre. O total da carga horária reservada para as disciplinas pedagógicas nesta instituição era de 210 h/a, portanto a diferença entre a FFCL/USP do Curso de História e FFCL/Uninove do Curso de Estudos Sociais era de 270 h/a.

O curso de História da FFCL/USP, no período diurno, deveria ser concluído na modalidade Bacharelado em 4 anos, com um total de 2220 h/a e, para que os estudantes pudessem adquirir também o certificado de Licenciatura Plena, deveriam cumprir mais 480 h/a em disciplinas pedagógicas, totalizando assim 2700 h/a. Já o curso de Estudos Sociais, de acordo com a legislação que estabelecia a Licenciatura Curta, poderia ser concluído em 2 anos, com uma carga horária de 1200 h/a. A FFCL/USP, com a inclusão da disciplina de Metodologia, apresentava clara preocupação com a pesquisa, já na FFCL/Uninove, o curso de Estudos Sociais não apresentava esta preocupação, ficando, portanto, restrito à formação de professores com licenciatura curta, generalistas para suprir a falta de mão-de-obra para atender ao mercado que se expandia. Cabe lembrar que as Universidades particulares souberam bem aproveitar esta oportunidade, como já se disse no capítulo 2.

Diante do surgimento das Faculdades dedicadas à formação de professores em licenciatura curta, a FFCL/USP, apesar de nunca ter criado esta modalidade de formação, criou a possibilidade para alunos que se interessassem em obter registro no Ministério da Educação e Cultura de licenciatura em Estudos Sociais, com horários e regime próprio ministrados pelo Departamento de

Ciências Sociais. O aluno deveria então, para obter este registro, freqüentar mais duas disciplinas semestrais (com carga horária duplicada): Sociologia e Antropologia, não podendo, no entanto, serem computadas como disciplinas optativas. No que se refere ao ensino de Educação Moral e Cívica, dada a sua obrigatoriedade a partir de 1971, era ministrado na faculdade de História em conjunto com os demais departamentos, “mediante Curso de Conferência, seguido de trabalhos de escolaridade para fim de verificação do aprendizado” (FRANÇA, 1971, p. 545). Sociologia aparece no currículo da FFCL/Uninove como Estudos dos Problemas Brasileiros, já a disciplina de Antropologia não aparece no currículo desta faculdade.

A defesa dos Estudos Sociais, de longa data, aplicado aos moldes do militarismo com a inclusão da licenciatura curta e longa, instituía que o aluno do ensino ginasial, hoje fundamental II, não teria condições de discutir assuntos relacionados a História e Geografia, pois a base curricular destas disciplinas era muito tradicional ou, como já tratamos, na análise de Bittencourt (1998), muitos profissionais começaram a acreditar que a falta de maturidade poderia impedir que os alunos conseguissem fazer algumas discussões mais complexas ou ainda elaborar conexões de tempo, dada sua dificuldade de abstração. No entanto, na prática, o curso de Estudos Sociais, bem como sua reprodução no ensino secundário, em conjunto com EMC e OSPB, mostrou-se bem mais tradicional e alienante que a História e a Geografia praticadas até então, pior, impedindo o amadurecimento do debate e possíveis avanços neste sentido.

1.12.2 A licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil do militarismo em debate: o processo de luta dos profissionais de História

A partir da introdução da licenciatura curta em Estudos Sociais inicia-se uma série de discussões no Brasil acerca dessa reforma e dos possíveis prejuízos para as disciplinas de História e Geografia e evidentemente para os profissionais destas áreas. Martins (2003) diz que o Conselho Federal de Educação (CFE), diante desta discussão, insistia em dizer que História e Geografia não seriam abolidas do currículo, no entanto, assinalava com a preferência de que seus conteúdos fossem ministrados por um professor polivalente, ou por um professor de História ou Geografia que concordasse com

essa associação. História e Geografia continuariam sendo ministradas como disciplinas independentes no 2º grau. Ainda por esta análise, no 1º grau o currículo privilegiaria a estruturação do ensino enquanto o 2º grau o modelo de disciplinas.

A VIII Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, em sua 8ª Recomendação, propôs ao Conselho Federal de Educação que atualizasse com urgência, a duração das licenciaturas de 1º grau em Letras, Estudos Sociais e Ciências. O objetivo seria acabar com as discrepâncias em relação a outros cursos. Para justificar, o parecer dizia que a licenciatura plena em Pedagogia era ministrada em 2.200 horas e a de Música em 2.160 e para licenciatura de curta duração em Estudos Sociais e Letras ainda se exigia quase a mesma quantidade de horas, ou seja, 2.050, por isso, a fim de reparar este equívoco e possibilitar novas turmas já com a nova determinação, este conselho propunha que para licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais a quantidade de horas fosse regulamentada para 1.200 horas, ou seja, no mínimo um ano e meio e no máximo quatro anos letivos. Tendo sido modificada pelo plenário da Câmara, a Resolução Nº 1/72, anexada ao Parecer 889/71, fez poucas mudanças. A licenciatura curta continuou de 1200 horas – com no mínimo um ano e meio e no máximo cinco anos de duração.

Antes, porém, de estabelecer a quantidade de horas, o parecer, a fim de ratificar sua determinação, buscou justificar tal decisão a partir de uma análise da origem histórica das licenciaturas de 1º ciclo. Esta análise iniciava-se com a afirmação de que as licenciaturas curtas foram criadas em 1965, quando a Reforma Universitária ainda estava em discussão e nem se previa reformas no ensino de 1º e 2º graus, por isso elas significavam um avanço representado pela polivalência dos currículos e a duração menos longa de seus cursos. A idéia então, segundo a Lei 5540/68 e 5692/71, *era formar um professor mais ajustado às necessidades da escolarização fundamental e às possibilidades da maioria dos Estados. A justificativa para esta determinação, segundo o Parecer Nº 889/71 se encontrava na realidade vivenciada em todo o Brasil. O número de matrículas ampliava-se consideravelmente e diante dessa nova necessidade não haveria tempo de uma formação tão ambiciosa.*

No plano qualitativo, experiências em ginásios polivalentes começavam a exigir um professor mais ajustado às mais amplas áreas de estudos em que se podia estruturar um currículo⁹³. Este parecer reconhecia abertamente que não havia como atender a demanda com qualidade, chamando a formação especializada de ambiciosa e em certa medida desnecessária, justificava-se ainda a substituição da licenciatura plena pelas curtas pela falta de tempo para formar e colocar no mercado professores que atendessem à crescente demanda. Aligeirar a formação seria então importante, uma vez que no ensino de 1º grau não haveria necessidade de um profissional assim tão bem preparado, pois neste momento os estudantes não necessitariam de tanta profundidade no ensino, já que não poderiam acompanhar por “falta de maturidade”.

Importante refletir sobre o que se esconde por trás dessas premissas. A partir do projeto político/ideológico e econômico dos militares, era necessário colocar no mercado mão-de-obra ideologicamente dominada e barata, ou seja, a escola de fato estava ampliando-se, tornando-se cada dia mais inclusiva, no entanto, o aspecto que parecia determinante estava no fato de uma segregação realizada dentro da escola nos seguintes termos: os que teriam condições, a partir da formação articulada no ensino secundário, de freqüentar as melhores faculdades; os que provavelmente iriam para os cursos aligeirados e de qualidade questionável, em instituições particulares, contraditoriamente pessoas pobres; e os que comporiam a triste realidade até hoje presente: evadiriam para trabalharem durante ou ao final do ensino secundário⁹⁴.

⁹³ Os argumentos usados nas respostas do CFE eram de caráter pedagógico, sempre buscando subsídios da área do currículo para justificar as suas decisões. Entre os argumentos dizia-se da necessidade de inter-relação dos conteúdos afins e da adequação à localidade para definir, na prática e em virtude das características do sistema de ensino, se seria um ou mais professores para ministrar a matéria. (MARTINS, 2003, p. 152).

⁹⁴ Os problemas postos pela necessidade de inserção do Brasil nos marcos do mundo industrializado somente passam a freqüentar os projetos educacionais nas décadas de 1960 e 1970 em face de um outro agravante no já problemático ensino de História: como conciliar estruturas curriculares demasiadamente “filosóficas”, herança dos tempos de Capanema, com as exigências técnicas da economia que já iniciava o processo de globalização? Como fazer do Brasil uma potência tecnológica e industrial, se seu sistema escolar continuava livresco e bacharelesco, sem cuidados quanto à formação de mão-de-obra tecnicamente qualificada? A resposta a essa questão iniciou-se na década de 1960 e completou-se com a lei 5692/71: diminuiu-se o espaço do ensino de História, e também o da Geografia, em favor de disciplinas mais “úteis” (matemática, física, etc.). (MANOEL, 1998, p.27)

Como já tratado no capítulo 2, Fenelon (1984) apontava que a argumentação encontrada na época para a licenciatura curta era a carência de mercado, daí a necessidade de um professor “polivalente”. Era então preferível um professor “curto” a um leigo, portanto a licenciatura curta era reconhecida como um mal necessário. Isso representou segundo esta autora, um verdadeiro desastre, pois quando da autorização para estas licenciaturas, nunca se levou de fato em conta as reais necessidades do mercado. Estes cursos de licenciaturas curtas se multiplicaram em faculdades privadas do país, com isso era inserido no mercado um número enorme de profissionais com baixíssima qualificação, contribuindo assim para o achatamento dos salários e das condições de trabalho e o próprio desmerecimento da profissão do professor e em especial dos que lecionavam as disciplinas de humanas.

Quem de fato acabou se beneficiando com as licenciaturas curtas foram os proprietários das faculdades, a partir da exploração vendendo uma mercadoria de péssima qualidade e o próprio regime que não precisava se preocupar com a reorganização dos movimentos populares, já que estes cursos dificilmente valorizavam a discussão politizada, sendo assim formava-se um círculo vicioso há tanto tempo debatido pelos educadores brasileiros. Professores mal-formados formavam também alunos sem a devida compreensão da realidade vivida. Fenelon (1984) dizia que a maior preocupação naquele momento era a formação de um profissional dócil para atender às demandas impostas pelo sistema capitalista. O acesso ao conhecimento, que poderia possibilitar reflexão acerca da estrutura econômica e social, não era interessante ao regime que havia se instalado no Brasil a partir de 1964.

O ataque sofrido por História e Geografia acabou por mobilizar universidades e associações científicas, principalmente a ANPUH e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), contrárias a imposição desta disciplina. No período de abertura do regime militar é possível visualizar com maior clareza o debate acerca de História e Estudos Sociais. Martins (2003) cita, por exemplo, o jornal Movimento, na seção “Cartas Abertas” do dia 10/1/1977, que publicou um manifesto da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) – Núcleo Regional do Rio Grande do Sul, em conjunto com Associação Gaúcha dos Sociólogos. Além de comunicar que as manifestações de professores

e estudantes haviam conseguido suspender temporariamente as decisões do Ministério da Educação e Cultura acerca da Portaria 760/76, intimava os professores a tomarem uma decisão sobre as licenciaturas curtas.

A reivindicação básica desse documento, na análise de Martins (2003), era o retorno das disciplinas autônomas, afirmando ainda que Estudos Sociais não era uma área de conhecimento. Conforme citação do documento transcrito por Martins (2003), a implantação dos Estudos Sociais como disciplina e não como área de estudos (com professores trabalhando em conjunto) desviaria a educação de sua formação humanística e da pesquisa. A melhoria na qualidade do ensino só viria com a interdisciplinaridade e não com um professor polivalente, ou seja, vários professores de áreas autônomas trabalhando com projetos comuns, portanto, valorizando a pesquisa. Importante, porém ressaltar, que embora estas disciplinas tenham adquirido autonomia, a interdisciplinaridade, pelo menos no que se refere ao ensino secundário, ainda não acontece de fato nos dias atuais, salvo alguns poucos exemplos. Outra questão abordada por Martins (2003) dizia respeito à qualidade do ensino de Estudos Sociais. Segundo o documento, o próprio CFE já havia reconhecido a piora no nível de ensino a partir da implantação das licenciaturas curtas.

A Universidade de São Paulo (USP) também organizou uma comissão para lutar contra os Estudos Sociais. Em 1977 esta comissão lançou um documento, denominado “Licenciatura Curta, ‘Estudos Sociais’ e Ensino de Filosofia – Informe Crítico”. O objeto evidentemente era analisar a situação dos Estudos Sociais, muito embora a FFCL não tivesse adotado este tipo de licenciatura, graças ao processo de luta principalmente da ANPUH e da AGB. Os Estudos Sociais, em licenciatura curta, eram apresentados como uma coletânea de noções gerais a serem transmitidas com pedagógica superficialidade. Este documento atacava a idéia amplamente fomentada de que um professor especialista não daria conta de selecionar adequadamente o ensino conforme a maturidade de seus alunos. Daí a defesa dos Estudos Sociais, de um professor de pouco saber, polivalente. Este documento ainda dizia que este tipo de formação acelerada só poderia agradar a estabelecimentos de ensino privado onde aulas e diplomas eram dados com a máxima rotatividade e sem o mínimo de compromisso com a pesquisa e com a qualidade do ensino.

Na análise feita por Martins (2003) a partir do jornal o Movimento, seção “Cartas Abertas”, tanto os Estudos Sociais como disciplina de formação de professores, quanto inseridos no currículo escolar de 1º grau foram uma criação do sistema escolar (que ora atendia e representava os interesses políticos vigentes), no entanto, não encontravam reconhecimento e legitimidade científica.

O *Informe Crítico* expressa claramente preocupação da comissão quanto ao enfraquecimento da universidade pública, a procriação desordenada dos estabelecimentos de ensino superior privado e da má qualidade e, especialmente, condena o fato de que uma premissa pedagógica (a possibilidade de uma coordenação entre os conteúdos das áreas de humanas para um ensino coerente) pudesse gerar uma série de alterações na formação profissional do país. O documento denuncia a criação do que eles denominaram de uma *disciplina heteróclita*, ou seja, uma disciplina singular, desviada dos princípios e da arte que compunham seus objetivos de estudo, mas voltada eminentemente para o ensino. (MARTINS, 2003, p. 155)

Ainda segundo esta análise, os Estudos Sociais transformaram-se de fato numa disciplina escolar e de formação de profissional, não mais uma área de concentração de disciplinas. A partir dessa constatação, é possível refletir que os militares se apropriaram de um discurso contra o tradicionalismo que vinha imperando nas disciplinas de humanas, para impor, segundo a lógica de mercado, a formação acelerada a fim de atender à demanda de alunos e professores. No entanto, cabe lembrar que os Estudos Sociais, seja na formação de professores, seja como disciplina do 1º grau, continuaram de maneira bastante eficiente, mantendo aquilo que era alvo principal da crítica que se fazia ao ensino de humanidades, e em especial do ensino de História. Uma matéria que privilegiava nomes, datas, grandes feitos e heróis, ou seja, sem qualquer reflexão, passando assim a ser uma matéria que propunha uma simples memorização momentânea, pior, desviava-se dos princípios de formação humanística, além de desprezar a pesquisa como importante pré-requisito para quem tinha a preocupação com a discussão histórica⁹⁵.

⁹⁵ Os cursos de Estudos Sociais, que proliferaram no regime militar para atender à demanda da formação de docentes para as escolas públicas, não acompanharam ou sequer incorporaram os avanços das pesquisas historiográficas, criando clivagens entre pesquisa e ensino e tornando um número significativo de professores dependentes de livros didáticos, com autonomia limitada e relativa sobre a prática escolar. Aliando-se às precárias condições de estudos durante a formação docente, o rebaixamento salarial forçava professores a ampliarem a carga didática, o que diminuía suas possibilidades de formação continuada ou de atuação. (BITTENCOURT, 1998, p. 134)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro desafio deste trabalho foi começar a trilhar o caminho da educação pelo seu viés formal para pensar a formação de professores de História durante o regime militar. O maior desafio, já nesta estrada, foi conseguir perceber, no trajeto, seus desvios, retornos e principalmente seu entorno. Perceber esta estrada como parte de um conjunto maior no qual ela está inserida. Tanto o primeiro quanto o maior destes desafios ainda carecem de muita caminhada.

O objetivo então foi tentar pensar a educação formal – especificamente a formação de professores de História – no contexto do regime militar e como a implantação, via regulamentações autoritárias, da licenciatura curta em Estudos Sociais, bem como a inclusão na grade do ensino superior da disciplina de EPB e na grade do ensino de 1º grau das disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB, comprometeram o processo de conscientização.

Considerando o contexto histórico gerador e mantenedor do regime instituído através do golpe civil-militar de 1964, este trabalho se propôs pensar a ruptura política, por vias de força, ocorrida naquele momento no processo de democratização, no processo de luta da sociedade, infligindo muitas derrotas àqueles que se propunham mudar, enfrentar e vencer as contradições impostas pelo capitalismo.

Partindo do pressuposto de que o ensino de História tem um papel importante para o processo de conscientização dentro da perspectiva de luta no seio da sociedade capitalista, não foram casuais os constantes ataques sofridos por esta disciplina durante o regime militar. Por isso se fez necessário iniciar o estudo do caminho histórico trilhado por esta disciplina no contexto da história brasileira e mundial.

Sendo assim, tomou-se como ponto inicial para esta análise o período pós-Segunda Guerra Mundial, no Brasil, após o primeiro governo de Vargas, entendendo que somente a partir de 1945 o país iniciaria de fato o seu período de democratização, ainda que liberal. Começamos então a descrever alguns aspectos do sistema educacional vigente, mais especificamente da formação em ciências humanas e História no período compreendido entre os anos de 1946 e

1964, dentro do contexto histórico nacional e internacional que levou ao golpe civil-militar de 1964. No entanto, fez-se necessário retomar algumas reflexões e análises sobre os períodos da colonização, do Império, da República Velha e da Era Vargas, a fim de repensar a rede de relações e lutas, avanços e retrocessos no Brasil da democratização, bem como tentar entender também os reflexos dessas mudanças no sistema educacional brasileiro e sua influência na formação de professores de História nos bancos das universidades.

Em seguida, o eixo de análise foi especificamente os prejuízos causados pela interferência do regime militar na educação brasileira. A lógica do crescimento a qualquer custo acabará por reger ideologicamente o sistema educacional que buscará na “Teoria do Capital Humano” seu eixo central. Neste sentido a educação brasileira nos anos pós-1964, principalmente com a Reforma Universitária, Lei 5.540/68, e com a Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, Lei 5.692/71, norteia-se claramente pela lógica do capitalismo internacional. Conforme propõe Saviani (2002, p.163), a função dessas reformas foi “garantir a continuidade do processo sócio-econômico”, visto que as mudanças operadas nessas leis diziam respeito muito mais ao plano político.

Obviamente essa era uma visão empresarial da educação, baseada em princípios liberais, reprodutivistas e individualistas, que não levava em conta as articulações do poder, tampouco propiciava seu questionamento, cabendo muito bem aos propósitos educacionais do regime civil-militar, pois considerava o processo de exploração como categoria regular e normal, desconsiderando o fato de a escola servir na legitimação das desigualdades sociais.

Nesse sentido, os militares fizeram uso de uma discussão que já vinha ocorrendo no âmbito educacional e impuseram a licenciatura curta em Estudos Sociais que era realizada em um ano e meio, 1.200 horas de curso, e também formava professores para Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Dessa forma, aligeiravam a formação e colocavam no mercado profissionais que, se por um lado atenderiam à essa demanda, por outro lado atenderiam também aos propósitos ideológicos do regime. A exigência era a de que o professor fosse polivalente dada a existência de “áreas carentes” no mercado. O argumento encontrado como justificativa para isso era o de que seria preferível um professor “curto” a um leigo, portanto a licenciatura curta era

reconhecida como um mal necessário. Quem se beneficiou de fato com esses cursos foram os proprietários das faculdades privadas que vendiam mercadoria de péssima qualidade.

Tais licenciaturas atendiam ainda ao propósito de satisfazer a demanda crescente dos estudantes por vagas nas universidades, porém com diminuição de despesas ao mantê-los por um período extremamente curto nas universidades, e, em longo prazo, propiciavam a formação de mão-de-obra barata. Resultado: salários cada dia mais defasados, precariedade nas condições de vida do professorado e alienação das massas.

Especificamente em relação à formação do professor de História, entendemos que a criação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais comprometeu sua formação adequada, pois provocou um esvaziamento na disciplina, fazendo com que seu ensino passasse a ser tratado de maneira genérica e superficial, além da drástica diminuição da carga horária destinada aos estudos de História (em todos os níveis de ensino).

Fenelon, em 1983 (ainda dentro da ditadura), a partir de uma postura de luta, dizia que a formação integral do profissional de História deveria levar em conta a complexidade posta ao conhecimento histórico e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A graduação em História teria como objetivo propiciar a compreensão do mundo a partir do conhecimento das experiências vividas pelas diferentes sociedades, em tempos e espaços diversos, assim como capacitar o graduando a possibilitar a compreensão por outros indivíduos do mundo em que vivem. Afirma ainda ser muito importante que os profissionais de História, enfim todos que tivessem uma compreensão da realidade vivida, se posicionassem, assumindo responsabilidades diante do momento vivido.

Segundo Sanfelice, em artigo que discute a inclusão educacional no Brasil, baseado na fala de Mészáros:

É preciso convencer-se de que o Estado capitalista não vai construir políticas de inclusão educacional para além dos interesses do capital. Buscar alternativas de superação é o grande desafio (SANFELICE, 2006, p. 38).

No entanto, esta tarefa não deve ser vista como individual e nem deve ser deixada a cargo do Estado. É preciso buscar a totalidade das práticas

educacionais que devem ser pensadas de maneira larga e não restrita à educação formal, portanto, pensadas “para a desalienação, para uma nova internalização de valores, visando à construção de uma sociedade superior.” (SANFELICE, 2006, p. 39).

REFERÊNCIAS

ABREU, Jaime. Os Estudos Sociais na Escola Média. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. XXXV, n. 82, p. 151-155, 1961.

ALMEIDA, Edson Pacheco de; PEREIRA, Rosângela Saldanha. Críticas à teoria do capital humano (uma contribuição à análise de políticas públicas em educação). Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/AlmeidaPereira.htm>>. Acesso em: 10.12.2007.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

AMADO, Gildágio. Novos Currículos para o Ensino Médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. XXXVII, n. 85, p. 136-143, 1962.

A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil, ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova. in Revista HISTTEDBR (*on-line*), Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

AZEVEDO, Fernando. Manifesto de educadores brasileiros - Mais uma vez convocados, Manifesto ao povo e ao Governo, 1959. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. XXXI, n. 73, p. 3-24, 1959.

BALZER, Riva. Objetivos do ensino médio em especial da escola secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. XXIV, n. 60, p. 260-264, 1955.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernanda Fernandes. Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações. In. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/São Paulo: Autores Associados. Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 127-161, (Coleção formação de professores).

CAMPOS, Ernesto de Souza. Principais Fatores na Formação e Desenvolvimento das Universidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. III, n.7. p. 22-43, 1945.

CARVALHO, Carlos Delgado. Os Estudos Sociais no curso secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. XX, n. 52, p. 54-60, 1953.

CASTANHO, Sérgio E. M. A Educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. In. **Fontes, História e Historiografia da Educação**. LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 37-63. (Coleção Memória da Educação).

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: editora UNESP, 2001.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. **Revista de História**, São Paulo, v. XIV, n. 29, p. 117-120, Jan/Mar de 1957.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O Golpe na Educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Currículo Ginásial Secundário no Brasil, depois da Lei de Diretrizes e Bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. XLIV, n. 100, p. 295-309, 1965.

DESDOBRAMENTO do curso de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Noticiário, **Revista de História**, São Paulo, v. XII, n. 25, p. 285-286, 1956.

DISCIPLINAS Escolares no Brasil – Contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSC, 2003 p. (Estudos CDAPH, série historiografia).

DOBINSON, C.H. (Redação) A formação de Professores, Relatório apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional, em colaboração com a UNESCO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, RJ, v.XXVI, n. 64, 1956.

DREYFUS, André. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e sua Reforma. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. X, n. 26, p. 17-24, 1947.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Cadernos do Cedes, Licenciatura**, São Paulo, n. 8, p. 24-31, 1983.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos estudos sociais. **Cadernos do Cedes**, São Paulo, n. 10, p. 11-23, 1984.

FERREIRA, Marcelo Guina *et al.* Proposta para uma mudança na prática de educação física/esportes na UFG. *Pensar a Prática*, v. 1, 1998. Disponível em: <<http://www.documents and Settings/Meus documentos/Mestrado/Ferreira.htm>>. Acesso em: 17.02.2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FRANÇA, Eduardo. O Novo Currículo do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para 1971. **Revista de História**, São Paulo, v. XLIII, n. 88, p. 535-547, 1971.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964.1985)**, 3. ed. ,São Paulo: Cortez, 2000.

HOBSBAWN, Eric. O sentido do passado. In: **Sobre História**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 22-35.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyco Dongley. **O ensino de história e seu currículo – teoria e método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

IANNI, Otávio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1994.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. O Ensino de História no primário e no ginásio. **Revista de História**. São Paulo, v. LII, n.103, p. 627-637, 1975.

LOURENÇO. Elaine. Os Currículos de História e Estudos Sociais nos anos 70: entre a formação dos professores e a atuação na escola. In: **XXIV Simpósio Nacional de História**, Associação Nacional de História – ANPUH, 2007.

MANOEL, Ivan A. O ensino da História no Brasil: origens e significados. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/teiadossaber/arquivos.php>>. Acesso em 17 de out. de 2007.

MARTINS, Maria do Carmo. As Humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In. OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições para o Debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 141-170.(Estudos CDASH, Série historiografia)

MÉSZÁROS, István. **O século XXI – Socialismo ou Barbárie?** Tradução de Paulo Cesar Castanheiro, São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital.** Tradução de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTEFUSCO, João Gabriel. **Organização Social e Política do Brasil.** São Paulo: Moderna, 1976.

MOTA, Carlos Guilherme. Abertura do ciclo de História do Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. XXXIII, n. 67, p. 229-236, 1966.

OTÃO, José Ir. Formação do professor do Ensino Secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. XXVII, n. 65, p. 216-230, 1957.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação Brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC. In: **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação.** 3. ed. UNESP, Pró-reitoria de Graduação: Santa Clara Editora, 2005. p. 75-102.

PAULA, E. Simões de. Desdobramento do Curso de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. **Revista de História**, São Paulo, v. XII, n. 25, 1956.

PAULA, E. Simões de. Novo Currículo da seção de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. **Revista de História**, São Paulo, v. XXVI, n. 53, p. 282-283, 1964.

PAULA, E. Simões de. Currículo do curso de graduação para 1966 da seção de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. **Revista de História**, São Paulo, v. XXXII, n. 65, p. 491-502, 1966.

PELEGRINI, Thiago. **A educação nos anos de chumbo: a Política Educacional ambicionada pela “Utopia Autoritária” (1964/1975).** Disponível em: <<http://www.historyhistoria.com.br>>. Acesso em: 12.11.2007.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Educação para a cidadania no regime democrático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. XXXIV, n. 80, p. 231-235, 1960.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Repensando o ensino).

PINTO, Virgílio Nova. Balanço das transformações econômicas no século XIX. In: MOTA, Carlos Guilherme (org), **Brasil em Perspectiva**. 17 ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1988. p. 126-145.

PRADO, Maria Lígia. **O Populismo na América Latina – Argentina e México**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira – A organização Escolar**. 19 ed. São Paulo: autores associados, 2003. (Coleção memória da educação).

RIBEIRO, Renilson Rosa. **O Saber em Discursos, Projetos e Leis: A História Ensinada no Brasil entre o II Pós-Guerra e a Ditadura Militar**. Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 17-34, 2003.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveria. **História da educação no Brasil**. 14 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

SADER, Emir. **Século XX uma biografia não-autorizada – O século do Imperialismo**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANFELICE, José Luis. **Movimento Estudantil – a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez editora e editora autores associados, 1986.

SANFELICE, José Luís. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. In: **Revista de Educação, PUC-Campinas**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, n. 21 – Nov. 2006. p. 29-40.

SANFELICE, José Luis. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc. Campinas** v. 28, n.99, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 01.03.2008.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização Escolar Brasileira através das leis nº 5.540/68 e 5.692/71. In. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 145-170, (Coleção Educação Contemporânea).

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano – Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Benedito. Seleção e Treinamento de Professores e Docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. XXVIII, n.65, p. 207-216, 1957.

SILVEIRA, João Batista da; BONATTO, Jane Maria Lopes. **Da escola da memória à memória da escola. EE. “Gal. Porphyrio da Paz”, 35 anos de História**. Campinas/SP: Komedi, 2003.

TEIXEIRA, Anísio S. Educação – Problema da Formação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. XXIX, n. 70, p. 21-32, 1958.

UM RELATO para a História - Brasil Nunca Mais. Arquideocese de São Paulo. 23. ed. Vozes: Petrópolis - RJ, 1989.

VASCONCELOS, P. José. **Legislação Fundamental – ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: lisa, 1972.

DOCUMENTOS

DECRETO Nº 20.302, DE 02 DE JANEIRO DE 1946.

Legislação de interesse para os cursos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Duração dos Cursos Superiores, Portaria Ministerial n. 159 de 14-6-1965. **Revista de História**, São Paulo, v. XLII, n. 85, p. 290-292, 1971.

Legislação referente ao Ensino Secundário de interesse para os licenciados por Faculdade de Filosofia – Departamento do Ensino Secundário e Normal, Comunicado DESN, de 6-5-1970. **Revista de História**, São Paulo, v. XLI, n. 84, p. 509-516, 1970.

Legislação referente ao ensino secundário de interesse para os licenciados por Faculdade de Filosofia. Diário Oficial de 08 de maio de 1970. **Revista de História**, São Paulo, v.XLI, n. 84, 1970

LEI Nº 4.024, de 20 DE DEZEMBRO DE 1961.

LEI Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, do CFE. In: AGUIAR, José Márcio (org). CFE – **Pareceres Básicos; Reforma – ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: Mai Editora, v. 1, 1975.

PARECER Nº 136/64, de 05 de junho de 1964, do CFE. Educação Moral e Cívica. In: **Documenta nº 27**, Rio de Janeiro, 1964.

PARECER Nº 649/68, de 10 de outubro de 1968, do CFE. Obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica. In: **Documenta nº 93**, Rio de Janeiro, 1968.

PARECER nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CEF. In: AGUIAR, José Márcio (org.) CEF – **Pareceres Básicos: Reforma – ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: Mai Editora, v. 1, 1975.

Programa de História Geral e do Brasil para o concurso de ingresso ao Magistério secundário e normal elaborado em cumprimento ao Ato Nº 97 de 27, publicado a 28 de outubro de 1965. Diário Oficial em 14 de janeiro de 1966, nº 9. **Revista de História**, São Paulo, v. XXXII, n. 65, 1966.

Resolução Nº 8/72, de 9 de Agosto de 1972

MÍDIA

Jornal “O Município” – Cosmópolis – 09/05/1964

Revista Época, p. 47/48, 2002