

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIOR DE ITAITUBA – LTDA FACULDADE
DE ITAITUBA – FAI CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

RONDINELLY ALEX ARAÚJO BARRETO

**O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE O PERÍODO DA
DITADURA MILITAR NO BRASIL 1964 - 1985**

Itaituba

2019

RONDINELLY ALEX ARAÚJO BARRETO

O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE O PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964 – 1985)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciado Pleno em História.

Orientadora: Prof.^a Mestra em História Raquel
Peres Rocha

Itaituba
2019

Barreto, Rondinelly Alex Araújo.

O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE O PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL 1964 – 1985/ Rondinelly Alex Araújo Barreto. Itaituba: FAI, 2019.

68 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Mestra em História Raquel Peres Rocha

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Itaituba, 2019.

1. História. 2. Ditadura Militar. I. Rocha, Raquel Peres. II. Faculdade de Itaituba. Itaituba, BR – PA, 2019.

RONDINELLY ALEX ARAÚJO BARRETO

O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE O PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964 – 1985)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciado Pleno em História.

Orientadora: Prof.^a Mestra em História
Raquel Peres Rocha

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: _____ Nota: _____

Prof.^a Raquel Peres Rocha, Ma.

Avaliadora 01: _____ Nota: _____

Prof.^a Caren Alessandra Kluska, Ma.

Avaliadora 02: _____ Nota: _____

Prof.^a Reuma de Sá Almeida Barros, Esp.

Resultado: _____ Média: _____

Data: de 20 março de 2019.

À minha família, em especial à minha esposa Elizabeth Rodrigues de Oliveira e aos meus pais Oswaldo Jorge Ribeiro Barreto e Deusdete Vaz Araujo E ao meu irmão, pelo amor, carinho e estímulo que me ofereceram. Dedico-lhes, essa conquista como gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** por ter permitido que tudo isso acontecesse ao longo da minha vida, e a oportunidade nesta graduação para conhecer e perceber melhor a vida, que em sua infinita bondade para ilumina o meu caminho não somente nestes anos como universitário, mais em todos os momentos da minha vida, e por ter me abençoado com os meus filhos Amanda Ranielly e Ryan Vinícius.

Agradeço a toda família, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiado nos momentos de dificuldade, em especial a minha esposa **Elizabeth** Rodrigues de Oliveira que me incentivou e me ajudou nestes quatro anos de trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu pai **Oswaldo** Jorge Ribeiro Barreto e a minha mãe **Deusdete** Vaz Araújo que em todo esse tempo de faculdade que me incentivaram para que esse sonho se tornasse realizado.

Agradeço aos meus irmãos Ordiley e Taynan, pela ajuda na minha vida escola até chegar à acadêmica com sucesso.

Agradeço a todos os professores do curso que foram importantes para minha vida acadêmica e em especial a minha orientadora, professora **Raquel** Peres Rocha, pelo incentivo, pelas valiosas contribuições, paciência e dedicação pelos ensinamentos.

Agradeço aos amigos e colegas, principalmente **Márcio Henrique** pela sua ajuda nos trabalhos em grupos e pelas palavras de incentivos nos momentos difíceis e que a todo tempo estão do meu lado me fazendo sorrir.

Obrigado mesmo a todos e que com certeza essa vitória é de todos nós.

A oportunidade favorece a mente bem preparada

Louis Pasteur

RESUMO

Esse trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo descrever as mudanças ocorridas na educação brasileira no período da ditadura militar, como o lado positivo e negativo nesse período histórico do Brasil, e principalmente abordar o Ensino de História na grade educacional das instituições da época. Utilizou-se nesta pesquisa bibliográfica e qualitativa, livros e artigos de autores como: Maria do Carmo Martins (2007), Mario Alibhiero Manacorda (2010), Otaíza de Oliveira Romanelli (1983) para se chegar a uma síntese sobre como os governos militares buscaram fragmentar o ensino de História através da criação de uma disciplina que uniu História e Geografia no primeiro grau. Para melhor entender o tema deste estudo será analisado a conjuntura histórica que antecedeu ao golpe militar de 1964 e os mecanismos repressivos utilizados por estes governos para restringir o caráter crítico do ensino de ciências humanas, especialmente da disciplina de História. Ela entrou em um processo de esvaziamento a partir da criação de Estudos Sociais no ensino de Primeiro Grau. Para facilitar o processo de formação de professores que atendessem as novas exigências do mercado foram criados, no ensino superior, os cursos de licenciaturas curtas oferecendo uma formação apressada e lançando-os rapidamente no mercado de trabalho. Essas mudanças implantadas na área de ciências humanas desencadearam diversas mobilizações de profissionais ligados às Ciências Sociais, História e Geografia levando os governos posteriores a reestruturarem o ensino. Entretanto o legado deixado pelas reformas de ensino do Regime Militar influenciou toda uma geração e os seus efeitos continuam sendo sentidos em décadas posteriores. Estudar essa temática implica em compreender os caminhos e descaminhos da história da disciplina. É enfrentar um tema ainda sensível em que memórias estão em disputas na sociedade brasileira.

Palavras-chaves: Educação, Ditadura Militar e Ensino de História.

ABSTRACT

This work of Course Completion aims to describe the changes that occurred in Brazilian education during the period of military dictatorship, as the positive and negative side of this historical period in Brazil, and especially to approach History Teaching in the educational framework of the institutions of the time. It was used in this bibliographical and qualitative research, books and articles of authors like: Maria do Carmo Martins. (2007), Mario Alibhiero Manacorda (2010), Otaíza de Oliveira Romanell (1983) to arrive at a synthesis on how the military governments sought to fragment the teaching of History through the creation of a discipline that united History and Geography in the first degree . To better understand the theme of this study will be analyzed the historical conjuncture that preceded the military coup of 1964 and the repressive mechanisms used by these governments to restrict the critical character of the teaching of human sciences, especially the history discipline. She went into a process of emptying from the creation of Social Studies in High School. In order to facilitate the process of training of teachers who meet the new requirements of the market, short courses have been created in higher education, offering hasty training and launching them quickly in the labor market. These changes in the area of human sciences have triggered several mobilizations of professionals related to Social Sciences, History and Geography leading later governments to restructure teaching. However, the legacy left by the reforms of teaching of the Military Regime influenced an entire generation and its effects continue to be felt in later decades. Studying this theme implies understanding the ways and ways of the discipline's history. It is to face a still sensitive subject in which memories are in disputes in the Brazilian society.

Keywords: Education, Military Dictatorship and History Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA ANTIGUIDADE E IDADE MÉDIA	15
2.1.1 A História da Educação na Idade Moderna	04
2.2 UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	05
2.2.1 Período da História do Brasil que antecipa o Regime Militar	06
2.2.2 Criação das Licenciaturas Curtas	07
2.2.3 Ensino da História na Ditadura Militar	08
2.3 CONFLITOS DA DITADURA MILITAR NO SISTEMA EDUCACIONAL: REFORMAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	09
2.3.1 A Reestruturação no Ensino Secundário	10
2.3.2 O Golpe Militar e as Reformas no Ensino	11
2.3.3 Reformas no Ensino Superior: Licenciatura Curta em Estudos Sociais	12
2.3.4 A Disciplina de Educação Moral e Cívica (Emec)	13
3 METODOLOGIA	14
3.1 TIPOS DE PESQUISAS	15
4 RESULTADOS DA PESQUISA	16
4.1 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE AS REFORMAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO PERÍODO DA DITADURA	17
4.2 ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS 70 E INÍCIO DOS ANOS 80	18
4.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS	19
5. CONCLUSÃO	20
REFERÊNCIAS	21

1 INTRODUÇÃO

Este projeto tem como tema o ensino de história durante o período da ditadura militar de 1964-1985, visando fazer uma análise histórica sobre este período, e como o mesmo deixou seu reflexo e seu legado no atual sistema educacional brasileiro. Por ser um período considerado para muitos historiadores um período vergonhoso na história nacional, com a sua política educacional tradicionalista e controladora em todos os aspectos da educação dos jovens, tanto das metodologias utilizadas, como da grade curricular trabalhada, até mesmo a própria postura dos professores em sala de aula.

A referida pesquisa tem como questão norteadora como a mudança de governo alterou o ensino dos alunos e a vida profissional dos professores no período da ditadura militar no Brasil? Tendo como objetivo geral descrever as mudanças ocorridas na educação brasileira no período da ditadura militar, como o lado positivo e negativo nesse período histórico do Brasil, e principalmente abordar o Ensino de História na grade educacional das instituições da época.

E objetivos específicos: demonstrar a situação da educação brasileira no período da ditadura; Analisar a estrutura da educação nas escolas no período da ditadura militar no Brasil; Comparar o ensino de história com a matéria de estudos sociais que ficou no seu lugar no período militar; Descrever o ensino da História antes da ditadura, durante e depois; Observar o ensino das demais matérias no período de ditadura, e a objetivo dos mesmos para a alienação do povo; Mostrar a vida dos professores e como o governo os fiscalizava em sala de aula durante sua rotina escolar. A referida pesquisa justifica-se pela motivação acadêmica e pessoal análise do governo militar que trouxe várias mudanças no Ensino decorrentes das políticas de Ensino da História no Brasil, junto com novos objetivos utilizadas no campo da educação, quando em 01 de abril de 1964 foi implantada a ditadura militar.

A metodologia utilizada nesta pesquisa de delineamento bibliográfico e qualitativa com bases em artigos científicos e livros que falam sobre os temas abordados, e usando como referências autores de renome na área como: Maria do Carmo Martins. (2007), Mario Alibhiero Manacorda (2010.), Otaíza de Oliveira Romanell (1983) e entre outros, descrevendo e analisada. O mesmo tem a finalidade de mostrar, o Ensino de História nas escolas do Brasil no Período da

Ditadura militar, e todo o processo educacional na época, como os seus lados positivos e negativos, como a matéria de estudos sociais substituiu as matérias de história e geografia e as consequências delas para a ordem do regime.

A referida pesquisa está dividida em três capítulos cujo primeiro abordará sobre a História da educação do Ensino de História nas sociedades antigas, como a educação militar na cidade grega espartana. Também fazendo uma breve análise sobre o contexto educacional mundial da era moderna aos dias atuais.

O segundo capítulo irá elencar o contexto educacional brasileiro, fazendo um levantamento histórico desde o período colonial até os dias atuais, dando ênfase nas principais mudanças que ocorreram no ensino de história durante esses períodos na historicidade nacional.

E o terceiro capítulo que é o foco da referida monografia, abordará sobre o Ensino de História durante o período da ditadura militar, cujo levantamento de dados demonstrará suas principais transformações durante este período histórico e marcante brasileiro, como também finalizará com os resquícios que o mesmo deixou no sistema educacional nacional, referente à área de História.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões a cerca das transformações ocorridas no ensino de História durante o Regime Militar no Brasil, ocupa grande destaque no cenário historiográfico.

Na obra “O Legado Educacional do Regime Militar”, Derneval Saviani (2008), relata sobre o momento de fervores política e educacional, esclarecendo a importância da vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado para o regime militar: Configurou-se, a partir daí a concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008, p. 297).

Alguns aspectos importantes das reformas citadas anteriormente, da qual Saviani (2008) denomina como legado do regime militar, durante a discussão em seu texto, destaca-se o favorecimento à privatização do ensino, ideia que ganha força com o crescimento acelerado das instituições particulares. Dessa forma, “há uma aliança entre o governo e o empresariado privado, concordando com a implantação do ensino pago, por uma via diferente da prevista pelo projeto de reforma universitária” (VIEIRA, 1982, p. 117).

Quanto à estrutura do ensino, Saviani (2008) “destaca que o curso, por sua vez, se definia pelo currículo, entendido na prática como um elenco de disciplinas distribuídas, via regra, em três modalidades: obrigatórias, optativas eletivas”.

Segundo Derneval Saviani (2008), de forma positiva surge a implantação dos cursos de pós-graduação. “A valorização da pós-graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situam-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para o que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como uma área estratégica.” (SAVIANI, 2008).

Por outro lado, “o aspecto da estrutura do ensino decorrente da reforma de 1968, ainda em vigor, que interferiu negativamente na qualidade, é a mudança da referência do tempo de duração das disciplinas, de anual para semestral” (SAVIANI, 2008). É o que se chamou na época de Licenciatura curta em Estudos Sociais. Compartilhando da mesma ideia de Derneval Saviani sobre a formação do professor de História, isto é, da Licenciatura em Estudos Sociais, João Batista da Silveira ressalta que a história ensinada nas universidades e no ensino secundário

continuava a seguir a falsa ideia de História evolutiva, verdade apenas para uma parte da população.

Neste sentido, os conteúdos foram direcionados para um modelo propagandístico e cívico de educação em comum acordo com a política repressiva no governo militar, voltada aos interesses do sistema capitalista ou ao mundo do trabalho. “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 pelo capitalismo internacional” (SILVEIRA, p.106, 2008). Assim a reestrutura de um novo currículo para a formação da clientela escolar no exercício da cidadania, visa o interesse aos grupos dominantes.

Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. (ABUD, 2004, p.28).

De acordo com João Batista Silveira (2008), o currículo da Licenciatura em Estudos Sociais, assim como em História era organizado em disciplinas, que em algumas faculdades possuíam a mesma divisão, sendo História Antiga (Oriental, Grécia e Roma), História Medieval (Alta Idade Média, Baixa Idade Média e Idade Média Ibérica), História Moderna (História Econômica-social e História da Cultura) e História Do Brasil (História do Brasil Colonial e História do Brasil Independente). Segundo o relato de Silveira (2008):

Observando os conteúdos dos 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[...] (SILVEIRA, p.139,2008).

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964. (PCNs, 2001, p.26)

O programa curricular imposto durante o Regime Militar, com a Reforma do Ensino de 1971, impunha um Ensino diretivo, acrítico, no qual a História aparecia

como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente políticos e militares, com destaque para os “grandes nomes”, os espíritos positivos que conduzem a História (LIMA E FONSECA, 2007, p.55). Esse método de ensino permaneceu durante todo o período militar, passando a ser questionado apenas a partir da década de 80 com a redemocratização do Brasil. Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História.

Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo de ensino-aprendizagem. (FONSECA, 1993, p.86) nesse novo cenário educacional contestava-se a história tradicional, dos grandes fatos, dos heróis.

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA ANTIGUIDADE E IDADE MEDIA

Nas antigas civilizações, mesmo sem uma estrutura educacional muito desenvolvida, não tardou para que se percebesse a força da linguagem, capaz de manter no poder os dominadores ou de destitui-los. Chauí (2000), afirma em relação à linguagem, de que somos nós, que atribuímos valores e sentido a essa, pode ser afirmado, também, em relação à educação:

Somos nós, homens, que lhe atribuímos poder a partir do momento que lhe atribuímos significações, símbolos e valores que determinam o modo como interpretamos as forças divinas, naturais, sociais e políticas e suas relações conosco (CHAUÍ, 2000, p.174-175)

As civilizações fluviais iniciaram-se às margens de rios, que ensejaram condições para o início e continuidade de uma vida socioeconômica e cultural, com o estabelecimento de suas instituições, notadamente a educacional. A propósito Aranha (2006) relata:

Por isso, os historiadores a conhecem como civilização fluviais (ou sociedades hidráulicas), uma vez que, nessas planícies incrustadas nos desertos, a terra se tornava fértil e o curso d'água favorecia o intercâmbio de mercadores. Assim surgiram a Mesopotâmia (às margens dos rios Tigre e Eufrates), o Egito (“uma dádiva

do Nilo”), a Índia (rios Indo e Ganges) e a china (rios Yangtsé e Hoang-Ho). (ARANHA, 2006, p. 42)

Observa-se que a forma de governo da civilização era teocrática de rei e imperador, onde as tradições do passado foram preservadas por anos. Nesse sentido, vale ressaltar que a invenção da escrita tem início com a pictográfica a escrita que representa figuras, objetos e ideias que aparece nos hieróglifos Egípcios, a escrita cuneiforme da Mesopotâmia e o ideogramas Chineses são ideográficas. Segundo Manguel (2005) diz que:

Os primitivos pictogramas (dos quais havia mais de dois mil, onde cada signo representava objeto) evoluíram até se converterem em marcas abstratas que podiam representar não somente os objetos descritos, mas, também ideias relacionadas a eles; diferentes palavras e sílabas pronunciadas da mesma maneira eram representadas pelo mesmo signos auxiliares – fonéticas ou gramaticais – serviam para facilitar a compreensão do texto e permitiam diferente sutis no significado. (MANGUEL 2005, p.195).

Evidencia-se deste modo que, alguns consideram a pictografia como a primeira forma de escrita desenvolvida, onde desenhos correspondiam às palavras ou às sentenças que se queria expressar. Nessa mesma perspectiva que a partir da pictografia surgiu a escrita cuneiforme.

Para se compreender melhor Autores como Martins (1996, p. 38) e Ong (2002, p. 83) afirmam que é somente a partir da escrita cuneiforme que se pode considerar a escrita realmente existente, uma vez que a pictografia não consistiria num sistema regular de notação da linguagem, provavelmente necessitando de algo além dos desenhos, como um relato oral, por exemplo, para que a imagem fosse inteligível.

Constata-se dessa forma, com base nas palavras de Martins (1996) que no Egito existiram três tipos de escrita: a hieroglífica, a hierática e a demótica. Février (apud MARTINS, 1996, p. 46) apresenta as características de cada uma delas: a escrita hieroglífica é a escrita monumental, que se prolonga até ao terceiro século da nossa era, tendo sofrido poucas modificações em sua longa existência, superior a três milênios. É importante salientar que com o passar do tempo a escrita foi difundida entre as sociedades tornando-se objeto de manutenção do Estado, como diz Aranha (2013):

Na antiguidade oriental a invenção da escrita não se dissocia do aparecimento do Estado, pois a manutenção da máquina estatal supunha uma classe especial de funcionários capazes de exercer funções

administrativas e legais cujo registro era imprescindível. (ARANHA ,2013. p 43).

Nota-se que nesse processo foram importantes algumas novidades, tais como a introdução da escrita, a utilização da moeda, a lei escrita por legisladores, a formação das cidades-estados (polis) e o aparecimento dos primeiros filósofos, novidades estas responsáveis por uma nova visão do mundo e do indivíduo. ARANHA (2006).

A iniciação da aprendizagem dos jovens, na Roma antiga era de caráter familiar onde a Educação paterna era uma lei do estado, porém a usava o ensinamento para a necessidade do familiar, na aprendizagem dos filhos, se o punha a necessidade do estado atribui a mãe a tarefa de ensinar os filhos nas primeiras falas e da escrita. Constata-se, dessa forma com as palavras de Manacorda (2010):

Vários textos descrevem como, sob os cuidados da mãe ou nutriz, a criança crescia em casa e com os colegas, entre os brinquedos e as primeiras aprendizagem, das quais ficaram muitos testemunhos escritos e iconográficos entre os jogos, por exemplo, Horácio enumera a brincadeira de construir casinhas, de amarrar ratos a um carrinho, tirar par ou ímpar, de andar a cavalo em uma cama pérsio lembra o jogo das nozes e, até, o parar de brincar com sinal do fim da infância; e sabemos que se brincava de mora, de pião e de aro empurrado por um bastãozinho.(MANACORDA, 2010, p.99).

Com o surgimento do Cristianismo mudam os rumos da cultura ocidental e consequentemente a ideia sobre o processo educacional antes de qualquer coisa tinha como centro a família, podendo ser ela patriarcal ou mesmo nuclear, aberta a sociedade, que pouco difere da família moderna e burguesa, de acordo com Cambi (1999):

[...] a família medieval é um organismo pouco estruturado, em estreita contiguidade e continuidade com toda a vida social, na qual os problemas educativos também tem escassa estruturação e pouca centralidade: a família cria os filhos, destina-os a um papel na sociedade, controla-os de modo autoritário, mas não os reveste de cuidados e de projetos, não os põe no centro da vida familiar, entrelaçando-os num tecido educativo minucioso e orgânico (como ocorrerá na família burguesa moderna. (CAMBI, 1999, p.176),

Observa-se que na sociedade medieval, a criança representa um papel social mínimo, chegando a ser consideradas ao nível dos animais, pois a mortalidade infantil era elevada e isso desfavorecia a relação de afeto entre crianças e adultos. No entanto, em seus aspectos físicos e psicológicos, a criança era vista de outra maneira, como “pequenos homens” (CAMBI, 1999, p.176).

Segundo o Ariès (2005), durante a Idade Média ocorria à participação coletiva de alunos de diferentes idades durante as aulas, isto é, crianças, jovens e adultos recebiam juntos, os mesmos conteúdos ensinados pelo mestre, sendo estes recorrentes, já que não havia currículos.

Nota-se que neste período os educadores eram os Padres da Igreja que constituíam a chamada PATRÍSTICA. De acordo com Gadotti (1996) os “Padres da Igreja” obtiveram pleno êxito no seu mister educacional e “Criaram ao mesmo tempo uma educação para o povo, que consistia numa educação catequética, dogmática, e uma educação para o clérigo, humanista e filosófico-teológica” (GADOTTI, 1996, p. 52).

Vale ressaltar que o poder político e o religioso misturavam-se de tal forma que os que maior acesso tinha a educação e, em especial, a escrita, eram os religiosos. Mesmo assim, nesta época: “Também entre os homens da igreja verifica-se um processo de empobrecimento cultural. Como aponta” (MANACORDA, 2006, p.112).

Nesse sentido a educação ficou restrita ao clero, onde uma boa parte era letrada e cuidava dos arquivos da igreja, bibliotecas e a leitura da bíblia para as massas sendo que nos reinos bárbaros a educação era responsabilidades dos líderes religiosos, ressaltado que a grande parte do conhecimento destes povos era repassada pela oralidade, sendo a igreja católica a responsável transcrição dos contos germânicos e celtas de acordo com o relato de Manacorda (2010).

O papa Zózimo instituíra as primeiras escolas religiosas, para que, dizia, os sacerdotes aprendessem antes de ensinar. De fato, a tarefa dos sacerdotes, já claramente distante da dos leigos (clero significa parte eleita, separada) é de ensinar: uma função que, diversamente dos antigos levitas do povo hebraico, não é conquistada exercendo primeiramente a força das armas. O “dizer” e o “fazer” aqui não nitidamente distintos: isto é tipicamente da sociedade cristã. (MANACORDA, 2010. p.144)

2.1.1 A História da Educação na Idade Moderna

A Modernidade é um período histórico iniciado no final do século XV, marcado pela atitude revolucionário em relação a costumes, princípios, valores, de ordens econômicas, política, social e cultural, deste modo, “uma nova forma de vida, nova concepção do homem e do mundo, baseada na personalidade humana livre e na realidade presente” (LUZURIAGA, 2001, p. 93). Nesse sentido o pensamento

pedagógico iluminista que, com a revolução francesa, contesta o obscurantismo da igreja e a prepotência dos governantes, segundo Piletti (2001):

Renascimento significa, etimologicamente, a ação de renascer, isto é, nascer de novo. Tradicionalmente, no entanto, a palavra renascimento designa o movimento cultural e artístico que se desenvolveu nos séculos XVI e XVII. (PILETTI, 2001, p. 94).

Acredita-se que essa nova mentalidade tornou a educação mais prática, incluindo a cultura do corpo e procurando substituir processos mecânicos por métodos mais agradáveis segundo afirmação de Gadotti (1999) que “a educação renascentista preparou a formação do homem burguês caracterizado pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo individualismo liberal. Atingia principalmente o clero, a nobreza e a burguesia nascente (GADOTTI, 1999, p. 62).

Constata-se, dessa forma com as palavras de Aranha (1989) que o Renascimento se estabelece nesse contexto e, dentre outras coisas, expressou “à secularização da cultura, isto é, busca-se desvesti-la da parcialidade religiosa, para torná-la propriamente humana. Procura-se formar o espírito do homem culto mundano, o gentil-homem” (ARANHA, 1989, p. 104).

Compreende-se, deste modo, que o movimento renascentista se deparou com a Reforma Protestante iniciada por Martinho Lutero (1483-1546), cuja principal consequência foi transferência da escola para o controle do Estado, nos países protestantes. Gaarder (1997) postula que:

Para Lutero, o homem não precisava tomar o atalho da Igreja ou de seus sacerdotes para conseguir o perdão de Deus. Muito menos o perdão de Deus dependia de uma soma paga à Igreja em troca de indulgência. (GAARDER, 1997, p. 231).

Deste modo, a Igreja Católica reagiu à Reforma Protestante através do Concílio de Trento que reorganizou a Igreja. Segundo Gadotti (1999), os jesuítas da Companhia de Jesus tinham por missão converter os hereges e alimentar os cristãos vacilantes.

Seu método, predominantemente verbal, compreendia cinco momentos: a preleção, a contenda ou emulação, a memorização, a expressão e a imitação. Privilegiavam o dogma, a conservação da tradição, a educação mais científica e moral do que humanista. Na educação jesuítica tudo

estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal. [...] Os jesuítas

desprezaram a educação popular. [...] Para o povo sobrou apenas o ensino dos princípios da religião cristã (GADOTTI, 1999, p. 65).

Compreende-se que os colégios jesuítas determinavam qual deveria ser a educação, onde uma das principais regras era a conversão ao catolicismo. Esta realidade não se limita ao mundo do trabalho estritamente reflete em todos. Deste modo, ao homem que auxiliado por sua razão, julga-se capaz de resolver seus próprios problemas na análise de Suchodolski (1984):

Este desenvolvimento caracteriza-se pela sua ligação às tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, à concepção do homem 'ser pensante'. Erasmo de Roterdão, na obra *De pueris instituendis*, expôs como deve ser entendida a natureza humana. É aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este caráter fundamental da natureza humana, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio (SUCHODOLSKI, 1984, p. 23).

Nessa perspectiva adota-se uma “concepção do homem e do mundo, baseada na personalidade humana livre e no momento presente. Esta nova maneira de encarar a vida provocou um tipo diferente de educação e este desejo era a formação da personalidade humana, em contraposição à vida claustal “cujo desejo era a formação da personalidade humana, em contraposição à vida claustal” (ROSA, 2009, p. 117).

Deste modo, com base no que foi exposto e tendo presente que nesse período quem passa a dominar o cenário econômico, social e políticos é a classe burguesa. Pode-se destacar que trata de um pensador da fase “inicial do capitalismo e as categorias corretas para entendê-lo são a manufatura, a divisão parcelar do trabalho, a ciência experimental moderna” (BUFFA, 1991, p. 19).

Afirma-se ainda que ele “é o profeta da moderna escola democrática; confere igual dignidade a todos os níveis educativos e o direito de educação a todos” (ROSA, 2009, p. 152). Alves, por sua vez, conclui dizendo que:

Todo o esforço de Comenius voltado para o barateamento dos serviços escolares não tem merecido o necessário destaque. Visando apreendê-lo, o trabalho realça questões como a simplificação e a objetivação do trabalho didático, a elaboração de novos instrumentos de trabalho para o professor e a especialização profissional do mestre como condições necessárias à

queda dos custos do ensino e, portanto, à universalização da instrução (ALVES, 2001, p. 46).

Compreende-se que a arte de ensinar tudo a todos, “procurou equacionar a questão metodológica da pedagogia” e neste direcionamento “buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base a definição dos meios” (SAVIANI, 2007 (b), p. 100). Dentro desse contexto, Rosa apoia com esta compreensão sobre Comenius, afirmando que:

Suas teorias educacionais são acentuadamente atuais. Aplicou quase todos os grandes princípios da pedagogia progressiva; fixou as bases da organização do ensino, desde a escola maternal até a academia; chamou a atenção dos educadores para o desenvolvimento das aptidões da criança em contato com as coisas; elevou-se ao plano moderno da escola unificada, etc (ROSA, 2009, p. 153).

Deste modo, vale destacar as observações de Manacorda (2010), no que tange o seu entendimento sobre o impulso prático e força política de Lutero na programação voltado a um novo modelo de escola realista entre os povos no processo educativo em especificar o conhecimento científico:

Embora aqui não se possa dizer que as divisões sociais estejam superadas (Lutero, nesse sentido, foi bem outra coisa que um revolucionário), todavia as classes destinadas à produção são consideradas não mais como os principais destinatários da catequese cristã, mas também como participantes ativos no processo comum da instrução; ele se põe o problema da relação instrução-trabalho. Se a necessidade de ler as sagradas escrituras e a capacidade de cada um interpretar a palavra divina nelas contida está na base desta nova exigência da cultura popular, é, porém, o desenvolvimento das capacidades produtivas e a participação das massas na vida política que exigem este processo. Talvez esta nova consciência se expresse mais claramente em Melanchton, no seu *In Laudem novae scholae*, de 1526. (MANACORDA, 2010. p.243).

Percebe-se que no fim do século (1586-99) passou a especificar o conhecimento científico e apareceu a *Ratio studiorum*, que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástica jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina.

Eram previstos seis anos de *studia inferiora*, divididos em cinco cursos (três de gramática, um de humanidades ou poesia, um de retórica); um triênio de *studia superiora* de filosofia (lógica, física, ética), um ano de metafísica, matemática superior, psicologia e fisiologia.

Após uma *repetitio generalis* e um período de prática de magistério, passava-se ao estudo da teologia, que durava quatro anos. (MANACORDA 2010, p.248).

2.2 UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A História enquanto disciplina autônoma surge na França no século XIX no contexto de laicização de toda a sociedade e do fortalecimento das nações modernas (NADAI, 1993). Portanto, a disciplina História estava a serviço do Estado na tentativa de forjar a identidade nacional. No Brasil, o Colégio Pedro II localizado no Rio de Janeiro, fundado em dezembro de 1837 no período regencial, era a referência no ensino, em que em seus currículos, a partir da sexta série, foram introduzidos os estudos históricos (NADAI, 1993). Neste contexto de pós-independência, o Brasil buscou como referência o modelo francês de ensino. Os professores tiveram bastante dificuldade com a falta de material didático adequado, inclusive, sem tradução, como assevera a pesquisadora, Nadai (1993, p. 146):

Coerentemente ao modelo proposto, desde o início, a base do ensino centrou-se nas traduções dos compêndios franceses—para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozoir; para História Antiga, o de Caiz; e para História Romana, o de Derozoir e Dumont. Reformas posteriores cuidaram de adequar o programa e estudos do colégio às últimas modificações realizadas nos liceus nacionais da França. Na falta de traduções, apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses.

Observa-se que o Brasil também procurava criar sua identidade nacional, pois se vivia num país bastante diversificado etnicamente, social e culturalmente. As elites perceberam que a educação era um bom caminho para construção da identidade. Instituição de destaque neste contexto foi o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) fundado em 1838. Ele tinha a missão de “elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História” (FONSECA, 2006, p. 46).

Neste cenário percebe-se que não se reconhecia outros grupos sociais como sujeitos históricos, e deste modo, são os indígenas que nas narrativas do instituto ficavam confinados no passado. “Nessa História, os índios apareciam na hora do confronto, como inimigos a serem combatidos ou como heróis que auxiliavam os portugueses” (ALMEIDA, 2010, p.17). Os indígenas do século XIX não eram citados, pois o interesse era representá-los como pessoas que ficaram no passado distante.

Nesse sentido a História escolar constitui-se como disciplina no Brasil. Mas que História era essa? Sem dúvida uma História essencialmente política,

nacionalista, eurocêntrica que valorizava a monarquia e ação missionária da igreja católica (FONSECA, 2006).

Vale ressaltar que muitos membros do IHGB ministravam aulas no Colégio D. Pedro II que, como dito anteriormente, era referência no ensino de História, isto é, servia de modelo para outros colégios na elaboração de programas e orientações de conteúdo a serem ministrados nas escolas públicas. Interessante que nesse período histórico, ou seja, século XIX, os métodos de ensino eram voltados para a memorização. “Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos” (BITTENCOURT, 2009, p. 67).

Fica claro que o ensino da disciplina foi usado para legitimar poderes e valores que exaltavam a ordem estabelecida, ou seja, uma História moralista e patriótica. “Alegando a necessidade de substituir as antiquadas instituições políticas brasileiras, Getúlio Vargas prometia a modernização do país mediante a reformulação do seu modelo econômico e jurídico político” (ABUD, 1993, p.163).

Dessa forma a marca da disciplina de História foi à busca da interdisciplinaridade, “houve uma abertura para outras Ciências Humanas, com o entendimento que era necessário superar o isolamento, enfatizando seu caráter problematizador e interpretativo” (NADAI,1993, p. 156). Logo, a História passa por transformações.

2.2.1 Período da História do Brasil que antecipa o Regime Militar

Segundo Castro (2011) relata que após 1945, o Estado buscou consolidar a estrutura oficial do sindicalismo no Brasil. No entanto, o movimento operário, que havia sido desarticulado na ditadura de Vargas, voltou a ganhar visibilidade através da conjuntura democrática, o que foi violentamente repreendido pelo Governo Dutra, que restringiu o direito de greve e colocou 143 sindicatos sob intervenção. (CASTRO, 2011, p. 521-522).

Nesse aspecto Castro (2011) mostra que existia um contingente urbano, formado pelas classes médias e operárias, conforme tomavam consciência do seu poder de voto, exigiam, além da participação política, a prestação de direitos sociais, bem como maiores possibilidades de emprego e consumo. Nesse contexto, surgiram as bases da democracia populista no país:

O período de 1945 a 1964, chamado por alguns de “experiência democrática” foi, portanto, uma fornalha, prestes a explodir. De um lado, o operariado urbano desejoso de maior participação e melhorias de vida, junto com eles uma massa crescente de despossuídos que ocupavam os morros e periferias das cidades; de outro lado a elite, acostumada a não ter muitos problemas para impor sua vontade; no meio, a classe média urbana, nova e extremamente ansiosa em parecer-se em consumo e pensamento com os da classe alta. Em suma, um barril de pólvora. (CASTRO 2011, p. 523)

Observa-se que a história brasileira foi marcada por uma tradição intervencionista, com uma relação de negociação entre o poder estatal e o poder militar, na qual por diversas vezes os militares atuaram em nível de pressão política. Não obstante, o ponto de início do regime militar brasileiro, com a transferência do poder aos generais, deu-se através do golpe de 1964. (BORGES, 2012, p. 58).

Dessa forma, os governantes tinham como objetivo, no plano político, abafar o movimento comunista, limitar as negociações com seus antigos aliados do capital externo, por conta da influência dos respectivos poderes militares. Assim, como relata Silva Filho (2011):

O Brasil, assim como os demais países latino-americanos, com exceção de Cuba, acabou orbitando em torno da galáxia estadunidense, cada vez mais temerosa que a Revolução Cubana pudesse servir de exemplo para que outros países da América Latina passassem para o outro lado do conflito. Foi notável a participação de Lincoln Gordon, embaixador estadunidense no Brasil, e da alta cúpula de Washington, na deflagração e apoio do golpe de Estado. (SILVA FILHO, 2011, p. 288)

Certamente com o surgimento e o desenvolvimento do Regime Militar são possíveis fazer uma análise sobre o contexto histórico no qual ele foi gestado de acordo com argumento de Gorender (2001):

O período 1960-1964 marca o ponto mais alto das lutas dos trabalhadores brasileiros neste século [XX]. O auge da luta de classes, em que se pôs em xeque a estabilidade institucional da ordem burguesa sob os aspectos do direito de propriedade e da força coercitiva do Estado. Nos primeiros meses de 1964, esboçou-se uma situação pré-revolucionária e o golpe direitista se definiu, por isso mesmo, pelo caráter contra-revolucionário preventivo. A classe dominante e o imperialismo tinham sobradas razões para agir antes que o caldo entornasse. (GORENDER, 2001, p.66.7).

Nesse aspecto, observa-se que o momento que antecedeu ao Golpe Militar pode ser caracterizado como extremamente tenso na ruptura dos ramos educacionais no Brasil. Segundo Cunha, a reforma cultivada no sistema de ensino superior é definida no contexto do esforço de “subordinação política e econômica do país, que foi responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o

modelo mais avançado do mundo capitalista – o norte-americano. “(CUNHA, 1988, p. 11).

Nesse sentido uma das consequências mais visíveis desse contato foi à criação e adoção da Doutrina de Segurança Nacional, que segundo Ângelo Priori ocorria “por uma concepção de “defesa nacional”. (PRIORI, 2004, p.1). Foi justamente por defender a ideia de segurança nacional que mais tarde estes militares, criaram a ESG (Escola Superior de Guerra) onde podemos destacar que ela:

Formulou os princípios da Doutrina de Segurança Nacional e alguns dos seus subprodutos, como por exemplo, o Serviço Nacional de Informações (SNI). Essa doutrina transformou-se em lei no ano de 1968, com a publicação do decreto-lei nº 314/68, que tinha como objetivo principal identificar e eliminar os “inimigos internos”, ou seja, todos aqueles que questionavam e criticavam o regime estabelecido. (PRIORI, 2004, p.1-2)

No entanto, os objetivos desta legislação eram igualar a vontade da Nação e do Estado com a vontade do regime, bem como indicar a intolerância em relação aos antagonismos internos (BRASIL, 2007, p. 19).

Por outro lado, vale lembrar que, durante o período de exceção, para concretizar a doutrina da Segurança Nacional, também foram criados diversos órgãos de segurança, entre eles, pode-se citar o Serviço Nacional de Informações (SNI), responsável por coletar e analisar informações relacionadas à segurança nacional e questões de subversão interna, e o Destacamento de Operações de Informações, que tinha autonomia própria para perseguir, torturar, matar ou prender opositores políticos, na proteção da paz interna (BORGES, 2012, p. 63-64).

Diante disso suas principais características foi o conflito permanente entre diferentes setores das forças armadas, opondo aqueles que entendiam ser o golpe apenas provisório e já buscavam o retorno da “normalidade” e os que visavam estender a ação golpista, com punições e perseguições políticas mais aprofundadas, a chamada “linha dura”, como aponta Smith (2000):

Considera-se em geral que a divisão básica nas forças militares era a existente entre os partidários da linha dura, identificados com o presidente Médici (1969-74), e a ala mais moderada, identificada com o presidente Castelo Branco (1964-67) ou com o presidente Geisel (1974-79). Esses dois rótulos por vezes são entendidos com referentes a posições quanto a, por exemplo, o grau de repressão considerado necessário ou o nível apropriado de consulta à sociedade civil. (SMITH, 2000, p.41).

Com referido acima, no ano de 1967 o país observa a um aumento no nível de repressão, com o principal líder, general Arthur da Costa que passa a endurecer cada vez mais o regime, tendo em vista o objetivo de garantir a segurança, conforme o relato de Del Priore e Venâncio:

Alegado a ameaça comunista e acentuando uma tendência de endurecimento, que vinha desde o ano interior – com a eleição do general Costa e Silva em 25 de maio de 1966 – o governo militar tende a se tornar cada vez mais ditatorial. Nesse contexto é fortalecida a doutrina de segurança nacional, que tornava prioridade entre as forças armadas a luta contra a ameaça interna e não mais a defesa contra inimigos estrangeiros. (DEL PRIORE, 2001, p. 368).

Por sua vez Priore defende a ideia de “segurança nacional” que mais tarde estes militares, criarão a ESG (Escola Superior de Guerra) onde pode-se destacar que ela: “(...) formulou os princípios da Doutrina de Segurança Nacional e alguns dos seus subprodutos, como por exemplo, o Serviço Nacional de Informações (SNI). Essa doutrina transformou-se em lei no ano de 1968, com a publicação do decreto-lei nº 314/68, que tinha como objetivo principal identificar e eliminar os “inimigos internos”, ou seja, todos aqueles que questionavam e criticavam o regime estabelecido.” (PRIORI, 2004, p.1-2)

2.2.2 Criação das Licenciaturas Curtas

As licenciaturas curtas surgiram no país a partir da Lei n. 5.692/71, em 1971, num contexto em que se passou a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. A implantação inicial desses cursos deveria oferecer nas regiões onde houvesse uma maior carência de professores.

Quanto à estrutura do ensino, Saviani (2008) “destaca que o curso, por sua vez, se definia pelo currículo, entendido na prática como um elenco de disciplinas distribuídas, via regra, em três modalidades: obrigatórias, optativas eletivas”.

Observa-se que partir de 1964, com a implantação da Ditadura Militar, as pessoas com uma maior prudência crítica sofreram perseguições do referido governo, sendo indispensável ter uma forma mais sutil de contestação e defesa dos direitos democráticos e civis, manifestados através das canções de protestos, dos sindicatos de trabalhadores, das mobilizações estudantis entre outros. Refletindo sobre esse momento histórico, Priori (2004) colocou que:

“Destacam-se as músicas de protesto de Chico Buarque, Taiguara, Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Capinam, Torquato Neto, entre outros. Mas foi a voz de uma mulher que imortalizou a canção de João

Bosco e Aldir Blanco, “O bêbado e o equilibrista”, consagrada como o hino da anistia aos banidos e exilados políticos do país. A voz emocionada de Elis Regina, entoava com beleza singular os versos de Aldir Blanco, sobre

assassinatos nos porões da ditadura, de maridos pranteados por suas “Marias e Clarices” e sobre a luta pela anistia aos desaparecidos, presos e exilados políticos, ao pedir a volta do “irmão do Henfil e tanta gente que partiu num rabo de foguete”. (PRIORI, 2004, p.9).

Dentro do mesmo contexto, o autor demonstra outra forma de contestação ao Regime Militar que se deu por meio da produção cinematográfica na linha de argumentação assinalada por Priori (2004):

No cinema se destacaram alguns cineastas que fizeram produções engajadas e de resistência. Filme como “Os fuzis” de Rui Guerra, “Deus e o Diabo na Terra do Sol”, de Glauber Rocha (Reis Filho, 2001), ou mesmo produções que tiveram maior alcance popular, como “O Rei da Noite”, “Xica da Silva”, “Lúcio Flávio”, “Pixote”, “Bye bye Brasil”, “O homem que virou suco” etc, procuravam mostrar a dura realidade que viviam o povo brasileiro. (PRIORI, 2004, p.9).

É neste contexto histórico-político que os militares entenderam que era necessário um maior controle sobre o sistema educacional, surgiu a Lei 5.540/68, baseada nos interesses do regime estabelecido. Esta foi instaurada pelos militares, e trouxe consigo uma série de medidas que mudaram uns aspectos das políticas educacionais. Através desta lei, que foi oficializado o ensino dos estudos sociais nas Escolas brasileiras, ou seja, a historiografia foi repensada. Ficando os específicos da História destinados somente ao segundo grau. (SCHIMIDT, 2004, p.11).

Desta forma, nota-se que o ideário da educação nesse período baseava-se também em um desenvolvimento econômico mediante o controle da Segurança Nacional. De acordo Selva Guimarães, este fato é explicado pela ordem política, fundamentalmente, nos propósitos do poder que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário (FONSECA, 1993, p. 25). Deste modo, governo tinha a intenção de desenvolver a industrialização no país, seria importante preparar a mão de obra aumentando a sua escolaridade voltada para a profissionalização.

Nesse sentido a fórmula encontrada para evitar esse aumento da demanda foi adotar a partir de 1969 a exigência do vestibular para que houvesse o ingresso na Universidade. Assim, para evitar o aumento da demanda das vagas universitárias teriam que incentivar a formação profissional já em nível do ensino médio através da instituição e incentivo do ensino profissionalizante, proporcionando assim, a opção de finalização dos estudos, mas com uma formação profissional definida e valorizada (ROMANELLI, 1983, p.225 apud PLAZZA, p. 07).

Brasil estava assumindo, o Governo deu-se conta da necessidade de um maior controle sobre o sistema educacional, sendo assim, a educação passou a ser encarada sob o ponto de vista do ideário de segurança nacional como foi colocado por Fonseca (1993):

O papel da educação assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado Brasileiro a partir de 1964, estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. O projeto delineado nos Planos e Programas de Desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional de diversos setores internos e externos. No plano interno, temos a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e de tecnologia educacional, como, por exemplo, as Forças Armadas através da Escola Superior de Guerra, e os empresários através do IPES. No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos internacionais como USAID, além da OEA e Unesco. (FONSECA, 1993, p.19)

Fica claro que desta forma veremos que a educação brasileira passou a ter forte influência da USAID, que desde 1961 já vinha interferindo em nossa educação e tirando grandes vantagens dessa assessoria, como demonstra Romanelli (1983):

(...) a USAID seguiu as linhas gerais da ajuda internacional para o desenvolvimento da educação que, (...) resulta em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário. (ROMANELLI, 1983, p.215)

Tendo em vista que um dos principais objetivos do governo militar seria desenvolver o Brasil industrialmente, permitindo ampliação da implantação de multinacionais no território brasileiro, de acordo com Martins (2007), o governo federal teria dois tipos básicos de preocupação: o primeiro se daria em relação ao ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional respeitando-se a ordem pública e a hierarquia dos poderes e o segundo diz respeito ao projeto desenvolvimentista de governo, levando em consideração a necessidade de um mercado consumidor e conseqüentemente o trabalhador capacitado para o trabalho na indústria (MARTINS, 2007, p. 29).

Nesse sentido a educação teria papel importante e seria formadora de mão-de-obra para o mercado do trabalho sem a necessidade de formar cidadãos críticos a ponto de poderem contestar as decisões governamentais. Desse modo, gerava uma negação de conteúdo crítico na formação geral do educando.

Assim, Selva Guimarães Fonseca coloca essa questão afirmando que o objetivo seria proporcionar uma educação que levasse em conta os ideais do

Conselho de Segurança Nacional cujo objetivo era controlar e reprimir as opiniões a fim de evitar ou eliminar qualquer resistência ao regime autoritário em vigor. (FONSECA, 1993, p.25)

Por isso houve a necessidade de uma reestruturação do ensino superior, que culminou com várias leis que serviriam para que tal fato se tornasse possível, como é o caso do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, que autorizou o funcionamento e organização dos cursos de licenciatura curta no terceiro grau. Referindo-se a essa lei, Fonseca (1993) fez a seguinte colocação:

Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissional superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração. (FONSECA, 1993, p.26)

Visto ser o professor supostamente o detentor do saber, seria necessário atacar justamente sua formação, tirando-lhe, a capacidade de contestação, por isso foram criados os cursos de licenciatura curta através da Lei 5692/71 que segundo Chauí (1978):

Esta e suas sucessivas portarias regulamentam a implantação de Estudos Sociais e da licenciatura curta para formar professores polivalentes em ciências humanas no irrisório prazo de um ano e meio. (CHAUÍ, 1978, p.148).

Portando, evidencia-se imposição do saber polivalente na área de estudos Sociais com o curto período de formação profissional em educação e portanto baixa aquisição de conhecimentos e conseqüentemente serão os responsáveis pela falta de um espírito crítico nos futuros educadores.

2.2.3 Ensino da História na Ditadura Militar

Não é fácil caracterizar a ditadura militar no Brasil, pois adquiriu várias faces e fases. Segundo o historiador Napolitano (2014), até a criação do Ato Institucional número 5, em dezembro de 1968, a censura prévia não era rigorosa e o terror

sistemático do Estado contra os seus opositores ainda não era intenso e vigoroso como foi a partir de 1969. Cassações, perseguições, mortes, cerceamento da liberdade, censura, mas também resistências foram à tônica desse regime. Além de sofrer essas reformulações, muitos professores foram reprimidos, demitidos e perseguidos pela Segurança Nacional.

Observa-se que de maneira geral, a educação no regime militar é criticada, principalmente, pelo seu aspecto tecnicista, além disso, no que diz respeito ao ensino, acrescenta o filósofo Ghiraldelli Junior (2015, p. 146-147):

Foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres de ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Dessa forma, percebe-se que a escola nos governos militares foi compreendida como espaço de confrontação da sociedade aos seus valores e que o conhecimento seria para formar cidadãos tão somente para o mercado de trabalho como assevera Filgueiras (2008, p. 84-85):

A concepção de educação do regime militar estava centrada na formação de capital humano, em atendimento às necessidades do mercado e da produção. A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada— da formação de um espírito nacional. Assevera. (FILGUEIRAS, 2008, p. 84-85):

Percebe-se que a concepção de educação estava arrolada em fornecer mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, pois se fazia necessário inserir o país no cenário político e econômico do capitalismo internacional.

Neste contexto houve uma aproximação ainda maior com os Estados Unidos que viam nos governos militares latinos americanos elementos garantidores dos interesses da América do Norte para evitar a disseminação das ideias comunistas (SILVEIRA, 2009).

Para Silveira (2009), através dos convênios realizados a partir de 1964 entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), agência de desenvolvimento norte-americana, a instituição americana ofertava apoio técnico e financeiro aos países que aderissem aos princípios educacionais e políticos por ela engendrados.

Desse modo, buscaram numa transformação fragmentar o ensino de História através da criação de uma disciplina que uniu História e geografia no primeiro grau com discurso que fundamentava os acordos da modernização da educação na perspectiva capitalista. Desta forma:

Os muitos acordos firmados entre o MEC e a USAID no Brasil, assinados dentro desse espírito de ajuda, inseridos numa política de boa vizinhança, trouxeram como resultado concreto para educação uma transformação radical, qual seja, a unificação do ensino primário ao ginásio e a profissionalização do colégio (SILVEIRA, 2009, p.64-65).

No período da ditadura foi negado à História o estatuto de disciplina autônoma; aliás, ela desapareceu do currículo no primeiro grau, com a introdução dos Estudos Sociais. Apesar de toda tentativa de controle, perseguições e limitações, a produção historiográfica renovou-se sob a influência do materialismo histórico que trouxe além de métodos de análise, novas temáticas, por exemplo, escravidão, economia colonial, classe trabalhadora, camponeses e mulheres (NADAI, 1993). Inserida no contexto ditatorial, essa produção histórica não chegou ao grande público e ficou reservada às universidades.

Para Nadai (1993), a ideologia implantada à disciplina História tinha uma função determinada, isto é, formar indivíduos obedientes, subservientes e ordeiros. Contudo, as discussões pelo Estado brasileiro sobre a educação, com o objetivo de uma educação moral e cívica dos cidadãos é anterior à ditadura de 1964.

A ideia de proporcionar uma educação cívica e patriótica remonta os debates do início da República chegando, inclusive, em alguns momentos ser ministrada como disciplina própria e, em outros, como orientação para as escolas que perpassava todas as disciplinas numa forma de transversalidade (FILGUEIRAS, 2008). Contudo, pode-se apontar que as mudanças expressavam ideias que norteavam as ações dos governos militares o aspecto tecnicista do ensino e a formação cívica. Nesse sentido a Disciplina História juntamente com a Geografia perdeu sua autonomia e passou a unir a disciplina de Estudos Sociais.

Segundo Fonseca (2003), até 1977 a disciplina Estudos Sociais foi implantada no 1º grau. A partir desse ano, os guias curriculares dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, por exemplo, reintroduziram História e Geografia com a permanência dos Estudos Sociais.

No final de 1968, o Presidente Costa e Silva, assinou o Ato Institucional número 5 (AI -5). O qual concentrava ainda mais o poder nas mãos do presidente. Vieira (1994) elenca os poderes:

a) fechar o Congresso Nacional, assembleias estaduais e câmaras municipais; b) cassar mandatos de parlamentares; c) suspender por dez anos os direitos políticos de qualquer pessoa; d) demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade funcionários federais, estaduais e municipais; e) demitir ou remover juizes; f) suspensão das garantias do Poder judiciário; g) decretar estado de sítio sem qualquer impedimento; h) confiscar bens como punição por corrupção; i) suspensão de *habeas-corpus* em crimes contra a segurança nacional; j) julgamento de crimes políticos por tribunais militares; k) legislar por decreto e expedir outros atos institucionais ou complementares; l) proibição de exame, pelo Poder judiciário, de recursos impetrados por pessoas acusadas por meio do Ato Institucional n.º 5. (VIEIRA, 1994, p. 27)

Então nota-se que esta ação deixou forte marcas no Brasil, por exemplo, prisões sem o devido processo legal, perseguições e torturas aos grupos que lutavam contra o regime. Foi nesse contexto que a diluição das disciplinas História e Geografia ocorreram. Situação difícil para os professores dessas duas disciplinas que tiveram suas identidades profissionais fragilizadas. Neste período surgiram as licenciaturas curtas e longas em Estudos Sociais. “A duração das licenciaturas curta e longa deve ser respectivamente de 1200 horas, o que equivale à um ano e meio letivo, e 2200 horas, o equivalente a 3 anos letivos” (FONSECA, 2003, p.27).

O governo, como demonstrou o quadro anterior, detém a função planejadora e os professores vão paulatinamente sendo desapropriados de sua função criadora. O processo de desqualificação do professor, estrategicamente colocado pelo Estado, retira daquele profissional a função de pensar. Para que ensinar; a quem ensinar; como ensinar e quando ensinar: autoritariamente, estas questões passam a ser respondidas pelos especialistas, alheios ao processo de ensino/aprendizagem. (FONSECA, 2003, p.63).

Dessa forma para agravar a situação e a promoção da desqualificação do professor de História, o Ministério da Educação, no ano de 1976. Segundo Fonseca (2003, p.32), o profissional formado na licenciatura curta estava tendencioso a “atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que o outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar das limitações deste”. Nestes aspectos os professores tinham por obrigação se adequar as novas formas de ensinar

Compreende-se, deste modo, que os conteúdos referentes à História, na disciplina Estudos Sociais, refletiam uma perspectiva substancialmente política da História. Além disso, outras disciplinas foram criadas e trabalhavam conteúdos que eram ministrados na disciplina História, como Educação Moral e Cívica (EMC) e o reforço na disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB) que foi criada ainda em 1962. Elas tinham o objetivo de incutir valores e conceitos propagados pelo regime (ALMEIDA NETO, 2014).

Baseado ainda nesses textos que conferem, essa disciplina na ditadura militar atuava como legitimadora das estruturas e das ações bem definido que era contribuir para uma educação política do estado muito mais racional e técnica de acordo com afirmação de Martins (2014):

Em sua característica meramente escolar, e sem uma disciplina acadêmica que fornecesse suporte para configuração dos conhecimentos, a OSPB agia, juntamente com a EMC, com uma característica muito mais prescritiva que os demais conteúdos escolares, uma vez que seus princípios eram especialmente os de promover o entendimento da ordem social e do organograma estatal. Dentre os seus conteúdos, destacam-se as definições dos três Poderes brasileiros – o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, a organização administrativa do Estado, o conceito de participação, de comunidade, de sociedade. E, embora, por vezes, seu conteúdo se confundisse com o de EMC, ela pode ser considerada uma disciplina muito mais racional e técnica, bastante pertinente para o modelo curricular que se estabeleceu durante a ditadura, que abraça o tecnicismo como matriz curricular e pedagógica (MARTINS, 2014, p.45).

Sendo assim, é possível conferir uma nova configuração ao ensino das humanidades no contexto de uma educação instrumentalizada para atingir determinados fins, diante de uma pedagogia autoritária de ênfase na tríade formar, cultivar, disciplinar.

2.3 CONFLITOS DA DITADURA MILITAR NO SISTEMA EDUCACIONAL: REFORMAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

A alteração ocorrida no ensino de História durante o Regime Militar no Brasil ocupa grande destaque no cenário historiográfico.

Nesse sentido, segundo os parâmetros curriculares nacionais (PCN's, 1998), o ensino de história pode ser caracterizado a partir de dois momentos iniciando-se na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista.

O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país. (PCNs, 1998, p.19).

É nesse contexto que o Estado brasileiro se mostrou preocupado com a forma de que o conhecimento estava sendo construído nos estudos de Ciências Humanas. Essa preocupação dos governos em relação ao conhecimento histórico é uma herança histórica desenvolvida na sociedade brasileira desde 1837, com a criação do Colégio Pedro I no Rio de Janeiro e a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), quando se institui a História como disciplina escolar obrigatória nos currículos escolares, como confirma NADAI (1993):

No Brasil, sob influência do pensamento liberal francês e o bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, estruturou-se no Município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro I (que durante o Império funcionaria como estabelecimento-padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta-série. (NADAI, 1993, p.145-146).

Segundo o acordo com a autora, a matéria de História seria ministrada somente a partir da sexta série por falta de material, uma vez que a história ensinada no Brasil seguia os moldes da história francesa. Assim, “em muitos casos os professores não tinham material traduzido para o português e, portanto, eram obrigados a recorrer ao original em francês para ministrarem suas aulas” (NADAI, 1993, p.146). Observa-se que a falta de material didático para as aulas de História não foi o único obstáculo a ser ultrapassado, uma vez que a inserção do estudo de História nos currículos não foi aceita de forma pacífica.

Segundo Nadai (1993), “o discurso feito pelo senador paulista Paulo Egídio de Oliveira, é um exemplo dessa resistência”: Como havemos de ensinar a história da civilização? Devia-se, ao contrário, ensinar a História da civilização, tomando por bússola a orientação de Buckle, que dá o predomínio à Nação Inglesa? Havemos de ensinar a história da civilização fazendo pairar acima de toda a nação o elemento greco-romano e dando-lhe assim o predomínio de presidir os destinos do mundo? “. Frente a tantos e variáveis caminhos que se lhe apresentavam, não conseguindo identificar um caminho a seguir ou oferecer uma sugestão alternativa, e o que era para ele de extrema importância “um método positivo”-, preferiu optar pela “não

introdução da História da Civilização no Estado de São Paulo, como parte do programa do ensino público”. (NADAI, 1993, p.147).

Vale dizer que analisando os currículos e materiais de ensino deste período, a História, segundo Nadai (1993, p. 149), teve a especificidade de tentar sintetizar as ideias de nação e de cidadania, buscando o comum entre os diversos grupos étnicos e classes sociais que compunham o grupo nacional brasileiro. O ensino tinha como norteador do processo histórico o colonizador português, seguido pelo imigrante europeu e as contribuições “patriarcas de africanos e indígenas”.

Cabe ressaltar que a História é incluída no currículo dividindo espaço com a História Sagrada, ambas estavam voltadas para a formação moral do aluno. A primeira dava exemplos dos grandes homens da História, já a segunda concebia os acontecimentos como providência divina e fornecia as bases de uma formação cristã (PCNs, 1998, p.19).

2.3.1 A Reestruturação no Ensino Secundário

Deve-se considerar a reestruturação no ensino Secundário a partir da Reforma Capanema (1942), acentuou as disputas entre defensores de estudos clássicos e os adeptos do ensino tecnicista e científico – conflitos que colocavam em tela questionamentos acerca do “papel político e social da educação secundária” (SOUZA, 2008, p. 170). Dessa forma. O ensino de qualidade promovido pela Reforma Capanema era direcionado à classe dominante, ou seja, este nível de ensino era reservado a indivíduos com elevado capital cultural e cuja aspiração direcionaria ao acesso ao ensino superior, tornando as desigualdades sociais mais evidentes (PILETTI, 1987, p. 68 e ROMANELLI, 2009, p. 165). Para as classes menos afortunadas destinava-se um ensino profissionalizante – definido a partir das Leis Orgânicas do Ensino profissional, cujo escopo não faz parte desta análise onde eram oferecidos conteúdos mínimos e uma formação técnica que não permitia acesso ao ensino superior

Segundo Capanema: “o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (CAPANEMA, 1942, apud ROMANELLI, 1996, p. 156).

Nesse sentido a discussão da reforma do ensino secundário se iniciou na gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação. O argumento do ministro era que o mundo vive hoje sob o sinal do econômico, como já viveu em outros tempos sob o sinal do religioso e do político. Daí a necessidade de uma reformulação do ensino, de forma que os indivíduos se preparassem técnica e profissionalmente para uma sociedade das profissões. Assim, concretiza, com sua reforma, “a definição completa e acabada do ensino secundário como um tipo específico de ensino, perfeitamente caracterizado por seus objetivos, seu currículo e sua organização geral” (SILVA, 1969, p. 294).

Fica evidente que na gestão do ministro Gustavo Capanema que foi promulgada, em 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema. A Lei Orgânica do Ensino Secundário estabeleceu três cursos: o primário e o ginasial com quatro anos de escolaridade; depois o clássico ou científico, com três anos. Equivalentes a eles foram criados os ginásios e os colégios profissionais. Dessa a formação docente foi sendo igualmente estruturada (PCNs, 1998, p.23).

Pode-se afirmar que por influência da Segunda Guerra Mundial, a lei instituiu a educação militar para os alunos do sexo masculino, com diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra. Reafirmou a educação religiosa facultativa, a educação moral e cívica como matéria obrigatória e a limitação às escolas mistas, recomendando que a educação secundária da mulher se fizesse em estabelecimento de frequência exclusivamente feminina. (ROMANELLI, 2013, p. 157-163).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, o mundo passa a ser dividido em dois grandes blocos: o socialismo na URSS e o capitalismo nos EUA. No Brasil, vive-se um período de redemocratização com o fim da Era Vargas. Nesse momento, de acordo com os PCNs (1998, p.23) “a História passou a ser novamente objeto de debates quanto às suas finalidades e relevância na formação política dos alunos”.

Segundo o Plano Marshall era um pacote econômico que fez aliança com o capital estrangeiro. Ele se instala no Brasil no Governo de Getúlio Vargas, através da comissão americana comandada por John Abbink para verificar os fatores econômicos do país. Abbink destacou em seu Relatório Final o seguinte:

Mista Brasil/Estados Unidos) indicam que para o Brasil aquecer sua economia e elevar o nível de produção seria pelo desenvolvimento da indústria petrolífera. Tais medidas passariam pela compressão salarial e recursos ao Capital estrangeiro para suprir a falta de recursos nacionais. (CRUZ, 19--, p. 1)

Portanto a presença norte-americana na vida econômica nacional fortaleceu o lugar da História da América no currículo, com a predominância da História dos Estados Unidos, inserindo-se na meta da política da boa vizinhança norte-americana (PCNs, 1998, p.24)

Diante deste fato, Saviani afirma que a LDB 4.024/61 assegurou o direito à educação – seja na escola pública ou privada – a liberdade de ensino e estabeleceu regras para a aplicação de recursos públicos (SAVIANI apud GHIRALDELLI, 2006, p. 99-100). Em relação ao ensino secundário, a LDB provocou transformações expressivas no sistema de ensino, possibilitando uma descentralização e flexibilização na educação e quebrando o predomínio de caráter humanista ao implantar uma cultura técnico-científica.

Quanto à matriz curricular, a LDB 4.024/61 implementou um currículo constituído em três partes: a primeira parte constituía-se por disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação, criado por essa mesma lei, conforme Art. 9º transcrito abaixo:

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete: a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares; b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos; c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores; d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários; e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70; [...] (BRASIL, 1961).

Entende-se que a segunda parte do currículo, composta por disciplinas obrigatórias, era definida pelos conselhos estaduais. Ressalta-se, contudo, que a última parte compreendia disciplinas optativas, as quais eram escolhidas pelos próprios estabelecimentos de ensino de acordo com suas demandas. (PILETTI, 1987, p. 64). Dessa forma, pode-se concluir que este novo cenário permitiu uma diversificação da cultura escolar no contexto nacional, entre Estados, e num

contexto Estadual, entre localidades, atendendo aos requisitos e necessidades de ensino de cada região.

Então, vê-se que entre as disciplinas obrigatórias, o currículo passou a abranger as matérias de português, história, geografia, matemática e ciências. Nesse sentido, para complementar essas disciplinas obrigatórias, foram indicadas as de “desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia, está apenas no 2º ciclo” (Brasil, 1961) (Brasil, 1961 apud SOUZA, 2008, p.234). Já as matérias optativas variavam para cada ciclo. Contudo, que ainda que esta lei atribuísse um novo caráter de teor democrático ao sistema de ensino, existia ainda a obrigatoriedade de realização do exame de admissão para ingresso no primeiro ciclo do Ensino Médio – o que, por si só, figurava como mecanismo de seleção –, conforme explicitado no seguinte artigo:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961).

Desse modo, o ensino possibilita que o aluno domine um determinado gênero e desenvolva capacidades que vão além do gênero em questão. Percebe-se ainda que nessa tendência, apesar da ênfase atribuída às classes sociais como agentes das transformações históricas, predominou no ensino uma abordagem estruturalista na qual a História era estudada como consequência de estágios sucessivos e evolutivos. (PCNs, 1998, p.24)

Preocupados com a formação política dos cidadãos brasileiros, o governo militar logo cria as reformas no sistema educacional, adequando-as a uma proposta pedagógica voltada para os interesses do Estado, tornando as universidades e escolas em propagadoras de suas ideologias. Nesta época, nas palavras de Saviani (1989), “estávamos em plena vigência do modelo que os economistas convencionaram chamar de substituição de importações”

2.3.2 O Golpe Militar e as Reformas no Ensino

A ditadura militar brasileira foi um período da História do Brasil de muita luta e resistência. Nota-se que o mundo após a Segunda Guerra Mundial vivia uma

grande tensão com a Guerra ideológica travada entre as duas grandes potências econômicas vencedoras no conflito mundial, a URSS e os EUA. Dessa forma, o elemento importante e determinante da política educacional nesse período foi a linha de produção, em outras palavras, às necessidades da indústria incipiente. Segundo Germano (1993), menciona que:

Os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (1993 pp. 105-106).

Neste sentido o autor explica as linhas do controle político e ideológico da educação escolar, entendendo a política educacional como natural da relação de forças sociais daquele contexto histórico permeado pela dominação burguesa com aceitação do poder Militar.

Segundo Germano (1992), o que estava em jogo era a estrutura econômica que acaba por definir as outras, países cujos problemas sociais eram de grandes proporções acabavam sendo influenciados pela possibilidade de um mundo melhor através da adesão ao socialismo, porém, os países centros do capitalismo, especialmente os EUA tentava impedir que essa possibilidade se alastrasse por mais países como já havia acontecido com Cuba aqui na América Latina, segundo o relato de Germano:

[...] afetou o poder e prestígio dos EUA no continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anticomunista na América Latina que fez ressurgir os valores da Guerra Fria. Na verdade, a experiência cubana fascinou os oprimidos de vários países e os EUA empenharam-se em evitar o surgimento de algo semelhante em outro ponto das Américas. (GERMANO, 1992, p.50)

Nota-se que o Brasil se apresentava em meio as crises internas dessa mesma linha. Segundo os militares e políticos conservadores as Reformas de Base propostas por João Goulart, em específico a reforma agrária constituía uma ameaça aos interesses do empresariado e da elite brasileira, uma vez que afetaria inteiramente o direito à propriedade privada. “Em meio à crise que ocorria no mundo, tal fato despertou insegurança nos setores tradicionais da nossa sociedade, pois poderia colocar em risco a manutenção do sistema capitalista no Brasil”. (SILVA, 1978)

De acordo com Romanelli (2000), a internalização da economia brasileira não poderia mais coexistir com apolítica de massas e com os apelos do nacionalismo:

Os rumos do desenvolvimento precisavam ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964. (ROMANELLI, 2000, p.193).

Nesse sentido as contradições chegam a um impasse com radicalização das posições de direita e esquerda Segundo Skidmore (1988, p. 25), “tornou-se necessário naquele momento, adequar todas as instâncias nacionais aos interesses da nova classe no poder para que o Regime Militar pudesse ser legitimado e não correr o risco de ser deposto”.

Neste aspecto, foi criado um aparato governamental que restringia os direitos civis e políticos da população a fim de calar as possíveis vozes de contestação ao regime. É nesse momento que o governo estruturou e aprovou as reformas educacionais, sendo elas a Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a Reforma do 1º e 2º graus (Lei 5692/71):

[...] ao se revestir de legalidade [Lei 5.540/68 e do Decreto 464/69], possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores

da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/69 como extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o Ensino (GERMANO, 1994, p. 133).

Entende-se que essa reestruturação se deu, ao movimento estudantil no âmbito das umas universidades, no momento que em que a educação foi entendida, pelos militares, como uma importante arma de transmissão da ideologia proposta pela escola superior de guerra pisada no princípio de Segurança Nacional.

A partir do exposto, pode-se compreender como no campo da educação as ações e projetos governamentais apontam sob auspícios da ditadura os acordos entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development). Sendo assim os tais acordos deram à USAID um poder de atuação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos (SILVA, 2005, p.5).

Segundo Marilena Chauí “o projeto MEC/USAID esteve assentado em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade”. (CHAUÍ, 1978, p.148). Tendo em vista que um dos principais objetivos do governo militar seria desenvolver o Brasil industrialmente, permitindo ampliação da implantação de multinacionais no território brasileiro, de acordo com Martins (2007).

Nesse sentido o governo federal teria dois tipos básicos de preocupação: o primeiro se daria em relação ao ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional respeitando-se a “ordem pública” e a “hierarquia dos poderes” e o segundo diz respeito ao projeto desenvolvimentista de governo, levando em consideração a necessidade de um mercado consumidor e consequentemente o trabalhador capacitado para o trabalho na indústria (MARTINS, 2007, p. 29).

Nota-se que neste contexto, tanto a lei 4.024/68 quanto a 5692/71 foram modificadas em sua essência, a inspiração liberalista cede lugar a tecnicista que

deixa de lado a preocupação com o conteúdo, privilegiando o método adotado no desenvolvimento dos conteúdos escolares (GERMANO, 1994, p. 133).

Portanto, é dentro deste contexto altamente conturbado e fortemente dominado pelas forças militares que devemos buscar entender as relações de forças e embates políticos travados entre os diferentes grupos sociais que segundo afirmação de Ferreira (2006):

Reexaminando o conjunto dessas políticas, podemos afirmar que a educação, tal como ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala, foi organicamente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. Sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar. (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, pp. 14-15).

Nesse contexto, diante da dominação e influência do estado por meio de seu aparelho ideológico na sociedade faz necessário refletir acerca da ação excludente causada pela ideologia burguesa no âmbito educacional. A escola pública é um dos aparelhos ideológicos do Estado que a utiliza visando a difusão da ideologia dominante da qual compartilha, segundo o relato de Althusser (1983):

Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a dar-se não mais no “local de trabalho” (a aprendizagem na própria produção), porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. [...] Porém, ao mesmo tempo, [...] aprende-se na escola as “regras” do bom comportamento, [...]; as regras da moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1983, p. 57).

Nota-se que a escola como aparelho ideológico do estado, vem a serviço da classe dominante, detentora da produção industrial, intelectual e manipuladora. Neste contexto, tanto a lei 4.024/68 quanto a 5692/71 foram modificadas em sua essência, a inspiração liberalista cede lugar a tecnicista que deixa de lado “o que deveria ser dado”, preocupando-se com “como deveria ser dado” os conteúdos escolares.

Observa-se que a educação, com isso, passa a estar impregnada de técnicas das mais variadas formas, seja nas propostas pedagógicas ou nas formas de organização do sistema escolar, bem como o trabalho pedagógico com a sua hierarquização, essa nova forma de conceber a educação dá maior possibilidade de controle sobre a escola. de acordo com Frigotto. (1989):

Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como mais relevantes que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo. Sob esta ótica, o aumento do acesso à escola, ou até mesmo dos anos de escolaridade [...] torna-se amplamente funcional e produtivo para a estabilidade do sistema social em geral. (FRIGOTTO, 1989, p.170).

Vale destacar que além da reestruturação do ensino, reestruturou-se os currículos das escolas de primeiro e segundo graus criando a disciplina de Educação Moral e Cívica e dando uma nova abordagem a disciplina de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) com o objetivo de transmitir a ideologia calcada nos princípios da Segurança Nacional. Além disso, transformaram as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais, levando ao esvaziamento dos conteúdos, fazendo-os regredir ao método mnemônico, fazendo o aluno decorar datas, nomes e fatos importantes da nossa história com vistas ao desenvolvimento do nacionalismo, elemento importante na formação do indivíduo para a efetiva manutenção do regime instituído. (BRASIL/SEF., 1997, p. 25-26).

2.3.3 Reforma no Ensino Superior: Licenciatura Curta em Estudos Sociais

Com a nova legislação houve transformações em toda em todo o sistema educacional, afetando diretamente a estrutura do ensino superior. As reformas do ensino aprovadas pelo regime militar começaram pelo ensino superior, mediante a aprovação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969 de acordo com relato de germano (1993):

o regime militar, numa “manobra pelo alto” concebeu e começou a empreender uma reforma do Ensino Superior (1968) e poucos anos depois a reforma do Ensino Primário e Médio (1971), tais reformas constituem-se como, em fragmentos de uma “revolução passiva”, pois além de não contar com participação da sociedade civil, visava ainda, desmobilizar “eventuais movimentos neste campo” elas tinham também a pretensão de atender uma demanda efetiva e a uma carência real de seguimentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo “centro do poder”. Em decorrência, o Regime Político define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional em uma estratégia de hegemonia, num veículo para consenso. (GERMANO, 1993, p.142-143).

O autor mostra a educação como importante veículo para a estratégia de controle político e ideológico, visando à eliminação de exercícios de críticas sociais. Outra grande reforma feita pelos militares foi do ensino 1º e 2º graus, pela lei, Lei n. 5.692/71, em que o ensino de 1º grau passou de quatro para oito anos. Já o 2º grau tinha como característica formar profissionais para o mercado de trabalho (ensino técnico), segundo Germano (2008):

Por sua vez, a reforma do ensino primário e médio, denominado pela lei n. 5.692/71 de ensino de 1º e 2º graus, também sinalizou claro sentido instrumental, sob a inspiração de teoria do capital humano, embora recorresse a interpretações democratizantes de correlação das desigualdades sociais. É verdade que a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau foi uma conquista, embora seja uma das promessas não cumpridas. Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais (GERMANO, 2008, p. 329)

É evidente que com o sistema de departamentalização imposto pela reforma os departamentos passaram a ser “a unidade básica da universidade, cabendo-lhes reunir os especialistas de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins” (SAVIANI, 2008):

Este foi definido como a unidade básica da universidade, cabendo-lhe reunir os especialistas de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins. Tal alteração foi proposta sob o argumento de que, devendo a universidade fundar-se na unidade do ensino e da pesquisa, era necessário desenvolver a pesquisa, reunindo e conjugando os esforços dos professores preocupados com a mesma área de conhecimento. O curso, por sua vez, se definia pelo currículo, entendido na prática como um elenco de disciplinas distribuídas, via de regra, em três modalidades: obrigatórias, optativas e eletivas. Tal currículo seria composto e coordenado por um colegiado denominado coordenação de curso. Assim, ao departamento se contrapõe a coordenação de curso e ao chefe do departamento, o coordenador do curso. (SAVIANI, 2008, p. 303)

Observa-se que a consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia constituiu-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, integrados a temas de Geografia centrados nos círculos homocêntricos. Os conteúdos de História e Geografia foram “esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a

justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964”. (PCNs, 2001, p.26).

Nesse contexto percebe-se que anos depois da Lei n. 5.692/71, em 1976, a portaria nº 790 é criada pelo Ministério da educação, que determina que as aulas de estudos sociais para o 1º grau, só poderiam ser ministradas pelos próprios profissionais formados em Estudos Sociais. Como mostra o autor Silveira (2008):

Na formação docente, a licenciatura curta em Estudos Sociais estabelecia como currículo mínimo as seguintes áreas: História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB e as obrigatórias: EPB, Educação Física, além de Pedagogia. A licenciatura curta seria de 1.200 horas, portanto, um ano e meio; enquanto, a licenciatura longa seria de 2.200 horas, três anos. (SILVEIRA, 2008, p. 82)

Vale ressaltar que a autorização das licenciaturas curtas ou habilitações intermediárias em nível superior foram realizadas para atender a carência do mercado trabalhista. Assim, o Estado considerava desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, especificamente nas licenciaturas encarregadas de formar professores, pois não seria interessante para o governo ter profissionais qualificados na área da educação. Prova disso, é que segundo Selva Guimarães Fonseca (1993, p. 26) “se mantém nas outras áreas de formação profissional a mesma carga horária e período de duração dos cursos”.

Em 1972, historiadores e geógrafos redigiram um documento na luta contra a perda da autonomia das suas respectivas disciplinas; ainda nesse ano, os geógrafos por meio de diversas associações, enviaram vários questionamentos ao Conselho Federal de Educação, pedindo esclarecimentos sobre os Estudos Sociais e apresentando seus protestos contra a sua efetivação; e os historiadores, em um congresso no interior de São Paulo, elaboraram e aprovaram em plenário um documento com as suas reprovações quanto à fusão das disciplinas História e Geografia, entre outros assuntos. (MARTINS, 2000).

Nota-se que como as manifestações eram incessantes, o governo recuou na sua decisão: em 1978, emitiu-se novo parecer que suspendia “a vigência do dispositivo referente ao registro de professores da área de Estudos Sociais” e mantinha a preferência por profissionais habilitados em área específica nas opções de substituições quando não houvesse este profissional. (MARTINS, 2000). Os habilitados em Estudos Sociais não puderam se candidatar aos concursos para

provimento de cargo de professor da rede estadual de ensino de 1º grau nos anos de 1978 e de 1980, porque o edital exigia a habilitação plena em História.

Observa-se que tudo Isto causou novos protestos, agora por parte dos professores com licenciatura curta. A inexistência de concursos na área de História desde 1970 fez com que, neste período, fossem contratados como temporários muitos professores com licenciatura curta em Estudos Sociais que, ao mesmo tempo, foram impedidos de se inscrever naqueles concursos, em decorrência da pressão exercida pelas associações de profissionais da área, que reivindicavam a extinção dessa licenciatura curta. (MÁSCULO, 2002)

Fica claro que as licenciaturas curtas habilitavam os profissionais para lecionar nas séries do curso ginásial e, em caso de falta de profissional com habilitação plena, na 1ª e na 2ª série do curso colegial. Chagas (1976) relaciona as licenciaturas curtas implantadas, Estudos Sociais, Ciências, Letras, Educação Artística e Educação Física e os profissionais por estarem habilitados que poderiam lecionar várias matérias do ginásial.

Observa-se que sobre esse novo momento de discussão vivido pela educação brasileira, a autora Selva Guimarães Fonseca, comenta que “trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro”. (FONSECA, 1993, p.28).

Na época, essa disciplina cumpriu o papel de formar cidadãos da sociedade democrática no ideal da solidariedade e da construção da Nação por etnias diferentes. Chegaram a ser implantados em currículos de escolas primárias do Distrito Federal como Ciências Sociais, na década de 1930, no período em que Anísio Teixeira era diretor da Instrução Pública (ESAÚ, 1973). Permaneceram nas grades curriculares nas décadas seguintes, mas já com a denominação de Estudos Sociais. Em decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, inserir os Estudos Sociais no ensino secundário, como disciplina optativa, o que se concretizou em alguns ginásios experimentais implantados no país.

Nota-se que dessa relação nasceu, uma verdadeira ditadura acadêmica, já que para “facilitar” a vida dos professores do ensino fundamental e médio, os professores universitários que elaboravam o currículo, passaram também a elaborar os livros didáticos que estavam de acordo com os mesmos, tirando o poder de decisão quanto à elaboração do currículo e ao conteúdo a ser estudado em sala

pelos professores que não fizessem parte da academia, ou seja, foram reduzidos a meros reprodutores do saber produzido na universidade. (PLAZA e PRIORI, p.13)

2.3.4 A Disciplina de Educação Moral e Cívica (Emec)

Com a intervenção do Estado Militar na educação, a Educação Moral e Cívica (EMC) se tornou um instrumento muito importante. A discussão sobre a universalização da escola, do ensino de uma moral cívico-patriótica já se fazia presente desde os primeiros anos da república. Em alguns momentos a EMC chegou a ser lecionada como disciplina, mas, em outros momentos apenas como orientação geral das escolas. Com sua obrigatoriedade a partir de 1969, a educação Moral e Cívica passa a ser uma disciplina escolar presente nos currículos escolares. Para Filgueiras (2006):

Os militares utilizaram a educação de forma estratégica, controlando-a política e ideologicamente. A concepção de educação do regime militar estava centrada na formação de capital humano, em atendimento às necessidades do mercado e da produção. A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada - da formação de um espírito nacional. A reforma do ensino propôs um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e os jovens nos valores e no universo moral conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar. (FILGUEIRAS, 2006, p. 3397)

Fica claro que o grande objetivo da EMC era formar uma geração comprometida com o exercício pátrio, uma geração capaz de assumir a defesa da soberania nacional e das instituições vigentes, liberta da corrupção e da subversão que prejudicam o desenvolvimento da Pátria. Para Filgueiras (2006):

O objetivo geral da disciplina era a formação ou aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e ao preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática com o fortalecimento dos valores morais e espirituais da nacionalidade (FILGUEIRAS, 2006, p 79).

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil, quando inseridas no currículo, causaram a redução nas aulas semanais de História, Geografia e Estudos Sociais e nos seus respectivos conteúdos. Após a Reforma do Ensino de 1971, passou a integrar a área de Estudos Sociais. (MARTINS, 2000) Na prática, Organização Social e Política do Brasil, segundo um dos relatórios de estágios, “tornou-se mais uma aula semanal de História”, no final

da década de 1970. As noções de moral e civismo estiveram presentes nos currículos escolares em anos anteriores a Ditadura Militar, porém, não como disciplina, mas como um tema transversal podendo ser trabalhado em várias áreas.

Nota-se que buscando justificar a importância da inclusão da disciplina no currículo oficial de todos os níveis de ensino, segundo Vanessa e Geraldo (2006, p. 126) “No texto das Leis, (...) A moral e cívica foi uma doutrina elaborada, ao lado da Segurança Nacional, e fazia parte do projeto de construção de um “Brasil Grande” ou “Brasil Potência”, tal como desejavam os militares”. Neste sentido, era necessário inserir no contexto escolar o ideário de um governo democrático.

Observa-se que os conflitos políticos e mazelas sociais eram abafados, retirados dos livros didáticos. Era preciso calar a voz dos que criticavam o governo, “a repressão procurou silenciar as vozes que pediam democracia e liberdade, como grupos de teatro, músicos e organizações de esquerda e estudantil” (GASPARI, 2002, p. 211). Observa-se que o trecho abaixo apresenta a fala de Rezende que explicita os interesses dos militares, reforçando as ideias citadas:

A afirmativa de que a ditadura tentava legitimar suas ações e medidas através da construção de um suposto ideário de democracia significa que se está empregando o sentido de legitimidade como busca de reconhecimento, por parte da maioria dos segmentos sociais, em torno dos valores propalados como fundantes do regime militar, bem como a procura de adesão às suas pressuposições em torno da convivência social (REZENDE, 2001, p.3).

De acordo com o autor, ao passar para a sociedade o ideário de um governo democrático, os militares ganhavam apoio popular. Assim, tornava-se necessário por parte do governo manter o domínio sobre os meios de comunicação de massa, usando-os ao seu favor para propagar a suposta democracia.

No âmbito educacional, a escola também é usada como reprodutora dos ideais militares. Ao inserir a EMEC no currículo como disciplina obrigatória, o Estado mantém o controle sobre o que é ensinado, desqualifica o papel do professor ao transformá-lo em mero reprodutor de informações como afirma Fonseca (1993):

Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho no nível do planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da nova política educacional chocam-se com o princípio de autonomia do professor e o Estado passa a

investir deliberadamente no processo de desqualificação dos profissionais da educação (FONSECA, 1993, p. 25).

Pode-se afirmar que a desqualificação dos profissionais da educação ocorre por meio da criação das Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais com a Reforma Universitária aprovada pela Lei n. 5.540/68 que capacitaria o professor da área de humanas, o qual de acordo com Vanessa e Geraldo (2006, p.130) “os dirigentes militares sabiam do quanto o professor poderia contribuir ou para a manutenção do regime ditatorial, ou para que o seu fim chegasse mais rápido”. De acordo com Vanessa e Geraldo (2006, p.130) “o ensino da moral e cívica envolvia toda a escola e a comunidade, através da atuação dos pais, funcionários e professores”.

Entende-se que reconhecimento, por parte da maioria dos segmentos sociais, em torno dos valores propalado como fundantes do regime militar, bem como a procura de adesão as suas pressuposições em torno da convivência social segundo o relato de Rezende (2001):

Durante a ditadura, um dos elementos centrais de sua busca pelo reconhecimento era o empenho em atestar, a partir dos valores sociais, principalmente que havia uma suposta identificação perfeita entre os militares e o povo. O seu pretenso ideário de democracia situava-se constantemente diante do desafio de garantir para os diversos seguimentos sociais que sua realização era possível tendo em vista que aqueles primeiros tinham seus desejos, objetivos e interesses estritamente vinculados aos segundos. Desmesuradamente os condutores da ditadura labutavam para mostrar que a sua noção de ordem social era produto dos anseios da maioria da população. Nestes termos, o regime insistia em que ele possuía todos os elementos que permitiam a sua identificação como o povo. Ao pressupor que havia esta identificação, os militares circunscreviam a ação de todos à sua ação. Assim, tudo o que estava fora deste limite deveria ser decididamente repellido ou eliminado. (REZENDE, 2001, p.4)

Percebe-se que o livro didático de educação moral e cívica e Moura Ramos & Michalany (1971) traz a ideia que o Brasil daquela época estava em um regime democrático, como podemos ver abaixo:

O termo democracia designa um governo do povo. (...) A Constituição do Brasil define o regime democrático como sendo a baseado na pluralidade de partidos e na garantia dos direitos fundamentais do homem (...) O COMUNISMO, com seus tentáculos, tenta destruir nosso sistema de vida e a própria independência da Pátria. (...) portanto, para conservá-la, e preciso corrigi-la. Essa correção se faz com visíveis vantagens sobre o regime comunista: pela justa aplicação das leis e pelo respeito à autoridade. Esta é a força maior da democracia, pois o seu fundamento continua sendo a moralidade geral (RAMOS & MICHALANY.1971. p. 166- 1667)

Desta forma observa-se que a democracia defendida na Constituição Brasileira (1967), garantia os direitos fundamentais do homem, não estava sendo praticada de forma plena no governo militar, sendo, portanto, contrários às tradições cristãs e democráticas do Brasil. Pregavam a derrubada de nosso sistema político, pretendendo estabelecer em seu lugar uma república socialista, ao estilo cubano de Fidel Castro. (RAMOS & MICHALANY. 1971 p. 140).

Observa-se que o uso do termo democracia era utilizado para justificar as medidas adotadas tanto na economia, na educação quanto na política e estava diretamente ligado à necessidade de legitimar o governo e suas ações. Com base nisto é que os livros didáticos de Educação Moral e Cívica, também tornavam comum o uso deste termo.

O grupo que conduziu a ditadura militar enfatizava que a “revolução” seria a favor da democracia, que o golpe em si já era democrático, ou seja, que respondia aos anseios de toda a população. Todas as ações eram colocadas como sendo a serviço do povo, tudo que o grupo dirigente realizava no interior da política, era, segundo eles, democrático. O uso do termo democracia era utilizado para justificar as medidas adotadas tanto na economia, na educação quanto na política e estava diretamente ligado à necessidade de legitimar o governo e suas ações. (REZENDE, 2008, p.5).

Nesse sentido, percebe-se que o livro didático de educação e as aulas de Ensino Moral e Cívica foram de fundamental importância para estrutura do regime com a veiculação destas ideias para os jovens, já que essas acreditavam no que era ligado.

3. METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido seguiu uma pesquisa bibliográfica qualitativa. A pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Busca também conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (MARTINS, 2001).

Este tipo de pesquisa tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (MARCONI e LAKATOS, 2007).

Desta forma segundo os autores acima, a pesquisa bibliográfica não é apenas uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas sim, proporciona a pesquisa de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Demo (2000), conclui dizendo que a idéia da pesquisa é de levar o contato pessoal do aluno com as teorias, por da leitura, levando à interpretação própria.

Neste estudo adotou como estratégia metodológica, a revisão bibliográfica e qualitativa, optou-se por utilizar a revisão narrativa que é um tipo de revisão de literatura, pela possibilidade de acesso a experiências de autores que já pesquisaram sobre o assunto, segundo Silva et al (2002), a revisão narrativa não é imparcial porque permite o relato de outros trabalhos, a partir da compreensão do pesquisador sobre como os outros fizeram.

Na elaboração deste trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema proposto: ensino de história durante o período da ditadura militar de 1964-1985, visto que esta revisão possibilita sumarizar as pesquisas já concluídas e obter conclusões a partir de um tema de interesse. Descrita por Gil (2004) como sendo uma ação sobre material já produzido.

Para compreender toda atividade pedagógica seja de cunho científico ou não exige planejamento, atividade essencial para organização das ações a serem desenvolvidas na busca de atingir os objetivos, bem como uma seleção de métodos necessários a execução da mesma, também chamada de procedimentos Metodológicos.

3.1 TIPOS DE PESQUISAS

Para compreender o ensino de história durante o período da ditadura militar de 1964-1985, a pesquisa bibliográfica e qualitativa que norteiam os acontecimentos sobre o fato por apresentar-se dados confiáveis.

De acordo com Lakatos e Marconi (1990, p. 15), pesquisar é compreendido como “averiguar algo de forma minuciosa, é investigar”. As autoras apontam que o significado do termo investigação “não é unívoco, pois há várias definições sobre o termo nos diferentes campos de conhecimento. Contudo, o ponto de partida da pesquisa reside no problema que deverá se definir, avaliar, analisar uma solução para depois ser tentada uma solução” (LAKATOS; MARCONI, 1990, p.15). Por conta disso, o homem busca meios para compreender os fatos e a partir da investigação científica é possível aperfeiçoar as técnicas e os mecanismos para melhorar no processo de formação de um educando.

A pesquisa bibliográfica, considerada uma fonte de coleta de dados secundária, pode ser definida como: contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado (LAKATOS & MARCONI, 2001; CERVO & BERVIAN, 2002). Para Lakatos e Marconi (2001), em seus estudos nos esclarece que a pesquisa bibliográfica,

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. (LAKATOS E MARCONI, 2001, p. 183).

Vale ressaltar que técnica de pesquisa para Lakatos e marconi (2003), “é uma etapa da pesquisa onde se aplicam instrumentos e técnicas selecionadas”. Nesse estudo é utilizada as técnicas bibliográficas, ou de fontes secundárias, que visa recolher e levantar informações, segundo Severino (2007):

Registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Observa-se que o pesquisador deverá delimitar o escopo e decidir qual será o seu banco de dados para busca, ou seja, onde obterá as informações para seu estudo.

A pesquisa bibliográfica, para Appolinário (2011), restringe-se à análise de documentos e tem como objetivo a revisão de literatura de um dado tema, ou determinado contexto teórico.

Em suma, todo trabalho científico, toda pesquisa, deve ter o apoio e o embasamento na pesquisa bibliográfica, para que não se desperdice tempo com um problema que já foi solucionado e possa chegar a conclusões inovadoras (LAKATOS & MARCONI 2001).

Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de fornecer ao investigador um instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma.

Quanto à pesquisa qualitativa é entendida, por alguns autores, como uma “expressão genérica”. Isso significa, por um lado, que ela compreende atividades ou investigação que podem ser denominadas específicas. Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa comporta a opção de um problema, uma coleta e uma análise das informações. Enquanto as informações são coletadas ocorre à interpretação, originando a necessidade de procura de novos dados.

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco: facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.) o tamanho da amostra (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

De acordo com Bogdan & Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

Severino (2007) considera mais adequado empregar os termos abordagem qualitativa e abordagem quantitativa, por considerar que muitas são as pesquisas com metodologias diferenciadas, as quais podem caracterizar-se como uma abordagem qualitativa e abordagem quantitativa. Segundo Rodrigues e Limena (2006) definem a abordagem qualitativa como:

Quando não emprega procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teoria. (LIMENA, 2006, p. 90)

Desse modo o uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

4. RESULTADO DA PESQUISA

Para o resultado da análise se apresentam as mudanças ocorridas na educação brasileira no período da ditadura militar, como o lado positivo e negativo nesse período histórico do Brasil e principalmente o Ensino de História na grade educacional das instituições da época e as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da disciplina nesse contexto e heranças que desempenham influências até os dias atuais.

4.1 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE AS REFORMAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO PERÍODO DA DITADURA

Observou-se que a década de 1960 no Brasil é marcada por uma crise política que se intensifica com a renúncia de Jânio Quadros em 1961. Quando seu vice João Goulart, assume e permanece na presidência até 1964, quando então é deposto pelos militares. Algumas ações tomadas por João Goulart despertam ainda mais a insatisfação dos partidos políticos de direita, a exemplo da abertura às organizações sociais, dando liberdade de expressão para estudantes, organizações populares e trabalhadores que adquirem espaço na sociedade.

Quanto os conteúdos foram direcionados para um modelo propagandístico e cívico de educação em comum acordo com a política repressiva de o governo militar voltada aos interesses do sistema capitalista ou ao mundo do trabalho. “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 pelo capitalismo internacional” (SILVEIRA, 2008).

4.2 ENSINOS DE HISTÓRIA EM FINS DOS ANOS 70 E INÍCIO DOS ANOS 80

Sendo assim dentro desse contexto de forte controle autoritário sobre a educação, algumas matérias tiveram especial controle do regime militar, dentre elas destacamos as ciências humanas como a Geografia e a História. Seu controle se deu por motivos óbvios, pois segundo a professora Maria Inêz Lemos Soares: “O ensino de História pode mostrar ao homem que ele é capaz de mudar a sua própria

história, mesmo que não seja um herói. “Aí ele é levado a pensar sobre si mesmo e sobre as injustiças que o cercam” (LAGÔA. 1991 p.15).

Como a formação crítica não era o objetivo do governo em relação à formação do profissional de História a sua capacitação, através de uma formação plena, a 10 licenciatura curta em Estudos Sociais veio a atender plenamente esse objetivo pois segundo Déa Fenelón, em texto citado por Selva G. Fonseca, “o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico.

Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir”. (FONSECA, 1993, p.28). A implantação de Estudos Sociais no lugar das Ciências Humanas teve como um de seu objetivo despertar o civismo nos educandos, uma vez que seus conteúdos dariam prioridade principalmente aos “fatos históricos e heróis” brasileiros.

Nota-se que de acordo com Helenice Ciampi e Conceição Cabrini o processo para instituir definitivamente Estudos Sociais e extinguir História e Geografia dos currículos escolares deu-se quando foi feita a proposta de extinção da graduação a nível superior em História e Geografia, através do parecer de Paulo Nathanael Pereira de Souza, segundo a qual as duas graduações seriam reduzidas a meras habilitações no interior da licenciatura plena em Estudos Sociais. (CIAMPI & CABRINI, 16).

Além desse controle sobre a formação do profissional em educação uma forma de controle será o programa curricular imposto ao ensino de História que será extremamente rígido quanto ao que ensinar e como ensinar, impedindo uma análise crítica dos fatos segundo Fonseca (2007) que relata, pois:

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

Dessa forma para efetivar esse controle sobre a educação, foi implantada a licenciatura curta, que trouxe grandes lucros às escolas particulares principalmente a nível superior, já que caberia a elas, a formação em licenciatura curta de Estudos

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

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

Nota-se que a História passou a servir como justificadora do sistema governamental vigente, pois terá a sua estrutura de ensino toda voltada para atender as bases ideológicas dos militares obtendo respostas isoladas e totalmente descontextualizadas, impedindo assim uma reflexão mais crítica, visto que o homem comum não era visto como um ser participante da construção da história a qual estava inserido, segundo Fonseca:

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

Fica claro que houve algumas resistências em relação à implantação do curso de Estudos Sociais a nível de terceiro grau, como foi o caso em 1976 quando a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) através de Seu Conselho de Graduação recusou-se a implantá-la em seu currículo. Com isso opôs-se frontalmente as determinações do MEC, em julho de 1976 externado segundo Fenelon:

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

Nos anos 80 a História, tornou-se alvo das discussões e propostas de mudanças no ensino de primeiro grau. Selva Guimarães Fonseca faz a seguinte colocação a esse respeito.

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

Nesse processo de reformulação do currículo de História, em estados como Minas Gerais e São Paulo os professores foram sujeitos participantes do processo, porém sem tempo hábil para discussões, o que demonstra um sistema viciado, aos moldes da ditadura. A universidade, espaço onde se “produz” o profissional em História tem estreita relação com o ensino de História, já que possuem vínculos como aponta Selva Guimarães Fonseca:

O primeiro dá-se pela tarefa da universidade como centro de formação de professores de História para o 1º e 2º graus. O segundo vínculo é pelo papel da universidade como produtora e divulgadora de conhecimento histórico. Entretanto, as relações estabelecidas por estes dois espaços de produção e reprodução do saber – Universidade e Escola Fundamental - variam de acordo com as concepções teórico - 13 metodológicas e, sobretudo, políticas das forças atuantes em cada época. (FONSECA, 1993,118-119)

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

Diante disso as consequências dessa separação universidade-escola fundamental e médio se fez sentir nas palavras de Selva Guimarães Fonseca da seguinte forma:

Os problemas do ensino de história no 1º e 2º graus eram também problemas das universidades. (...) uma vez que nelas se formaram os professores, delas saíram os “melhores livros didáticos”, os guias curriculares e os cursos de atualização. Entretanto, a academia não assume estes problemas e, pretendendo-se 14 separar do social, culpa os outros pela “feiura”, pela “ideologização” e pelo baixo nível do ensino de 1º grau. A função básica de ensino-pesquisa e extensão permanecia circunscrita nos próprios limites da universidade. ” (FONSECA,1993, p.122)

Observa-se que esse fato gerou muito desconforto, pois se fez necessário parar a matéria que se estava ensinando para que assim se encontrasse uma forma que possibilitasse ao aluno entender o salto histórico que estava sendo dado, uma vez que o assunto escolhido.

4.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo se apresentam e analisam os dados obtidos na pesquisa bibliográfica e qualitativa. A análise em questão e sua interpretação se fundamentam em artigos científicos e livros que falam sobre o tema abordado e usando como referências autores de renome na área.

Como análise da pesquisa bibliográfica e qualitativa, obteve questões, tais como: Como a mudança de governo alterou o ensino dos alunos e a vida profissional dos professores no período da ditadura militar no Brasil? Quais as preocupações com a formação do professor de História? Dentre outras inquietações que foram surgindo no desenvolvimento da pesquisa.

Pode-se afirmar que durante o período vigente da Ditadura Militar (1964-1985), a formação de professores sofreu as consequências das políticas educacionais implantadas levariam a educação a formar cidadãos aptos para o mercado de trabalho, deixando de cumprir assim seu papel: a formação crítica dos alunos. Como afirma Saviani:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. (SAVIANI, 2011, p. 381)

Com base nesse contexto, a formação de professores tornou-se fragmentada. Os alunos recebiam as informações necessárias para executar determinada parcela do trabalho, pois o país passava por transformações e se tornava cada vez mais industrializado.

Segundo Ferreira (2006) ao realizar o estudo sobre ditadura militar e a pró centralização dos professores, compreende que esse não foi um problema específico de uma região, antes, todo o sistema educacional do país foi atingido, e afirma que

O arrocho salarial a que foram submetidos os professores durante o regime militar, aliado à expansão quantitativa das antigas escolas públicas de 1º e 2º graus, levou a categoria a transformar as suas associações profissionais, até então de marcante caráter recreativo, em verdadeiros sindicatos que passaram a formular e organizar a luta por melhores condições de vida e de trabalho. A maior expressão desse fenômeno foram as greves de milhares e milhares de professores, a partir do fim da década de 1970, em quase todos os estados da Federação. Esse tipo de movimento, pelo seu ineditismo à época, chamou a atenção da sociedade, que, a despeito de guardar da profissão uma imagem associada à abnegação e ao sacerdócio, apoiou as suas mobilizações. (FERREIRA E BITTAR, 2006, p. 1175).

Nota-se que nessa pedagogia tecnicista o processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como. Houve uma grande dificuldade em formar e capacitar professores que acabavam por ensinar de modo informativo.

Fica claro que assim como todos os demais setores da sociedade, a educação também sofreu influências americanas, como “o livro-curso, juntamente com seu guia para professor, visava baratear os gastos em experimentos e em materiais didáticos. ” (JUNIOR, 2011, p. 215), o que causou grande estranheza aos alunos por ser um material feito a partir da realidade norte-americana.

5. CONCLUSÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso trata-se de uma pesquisa acerca do Ensino de História no período Militar (1964-1985) no Brasil. Buscou-se com esse trabalho descrever as mudanças ocorridas na educação brasileira no período da ditadura militar, como o lado positivo e negativo nesse período histórico do Brasil, e principalmente abordar o Ensino de História na grade educacional das instituições da época e analisar as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da disciplina nesse contexto e heranças que desempenham influências até os dias atuais.

Nessa perspectiva, esse trabalho é muito importante não apenas para nós acadêmicos do curso de História, mas para os docentes, historiadores e simpatizantes das Ciências Humanas em geral, pois faz uma reflexão acerca da trajetória do ensino de História no Brasil. Pretende responder durante o trabalho algumas questões, tais como: Como a mudança de governo alterou o ensino dos alunos e a vida profissional dos professores no período da ditadura militar no Brasil? Quais as preocupações com a formação do professor de História? E dentre outras inquietações que foram surgindo no desenvolvimento da pesquisa.

Para responder as essas perguntas, foi retomado num enfoque histórico o conjunto de circunstâncias que antecederam o golpe militar de 64 e a repressão dos governos totalitários ao ensino de História, por seu teor crítico e das demais Ciências humanas. Com a substituição da História enquanto disciplina escolar, pelos Estudos Sociais no ensino de 1º Grau há uma desvalorização da historiografia e das reflexões sobre a realidade, própria do ensino de história, surge uma História factual voltada a ideais nacionalistas e a figura de heróis.

Vale ressaltar, que não pretende aqui julgar como bons ou ruins os métodos e práticas usados no ensino de História no contexto do regime militar, mas analisar as consequências destes para as atuais dificuldades encontradas pelos docentes da disciplina, em especial o fato dos alunos não gostarem das aulas de História, pela forma factual com foi trabalhada durante as décadas de 60 à 80, deixando resquícios nos métodos de ensino atuais.

Por fim, Com a realização deste trabalho esperamos contribuir para a divulgação e abordagem durante o período da ditadura militar nas atividades de ensino e pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, V. K. A Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar – Minas Gerais (1969-1973). Dissertação (Mestrado). Uberlândia: UFU, 2008

ABUD, K. M. **O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 163-174, 1993.

ALMEIDA, M. R. C. de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. (Coleção FGV de bolso).

ALMEIDA NETO, A. S. de. **Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira**. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p.56-76, jul./dez. 2014.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 200, p.46.

ARANHA, Maria Lucia. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006. p 42.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989, p. 104.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p 295.

BECK, N. **Igreja, sociedade e educação**: estudos em torno de Lutero. Porto Alegre: Concórdia, 1988.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação).

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BORGES, Bruno Barbosa. **Justiça de transição**: a transição inconclusa e suas consequências na democracia brasileira. Curitiba: Juruá, 2012, p. 58.
_____. **Justiça de transição**: a transição inconclusa e suas consequências na democracia brasileira. Curitiba: Juruá, 2012, p. 63-64

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas transversais/Ética**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p.26.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direito à verdade e à memória: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos**. Brasília:Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007, p. 19.

BRASIL. Decreto – **lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942**. Disponível em: Acesso em 03 de Abril de 2018.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania burguesas**. In: **Educação e Cidadania**, Ester Buffa, Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella (Orgs), São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991, p.19.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999, p.176.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito Geral e Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, p. 521-522.

CERVO Amado Luiz; BERVIAN Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIAMPI, Helenice e CABRINI, Conceição. **Ensino de história: histórias evivências**. In: CERRI, Luiz Fernando. (org). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. 2ª ed. Aos Quatro Ventos, 2007, p.16.

CHAGAS, V. **Formação do magistério: novo sistema**. o sistema. o sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAUÍ, Marilena. **A Reforma do Ensino de História**. Discurso nº 8. São Paulo: FLCH/USP, 1978, p. 148.

_____. **A Reforma do Ensino de História**. Discurso nº 8. São Paulo: FLCH/USP, 1978, p. 174-175.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus & SILVA, Romeu Adriano. **A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984)**. Texto Inédito, 2005, p.5

CLAUDINO Piletti e Nelson Piletti. **História da Educação: de Confúcio e Paulo Freire**, São Paulo: Contexto,2013.

CLÓVIS ROSSI. **Militarismo na América Latina**. São Paulo: brasiliense S.A, 1982.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988, p. 11.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988, p. 11

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O livro de ouro da História do Brasil**. Rio de Janeiro: edouro, 2001, p. 368.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípios científicos e educativos**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

ESAÚ, M. A. P. Avaliação de planos de ensino de estudos sociais: pr aliação de planos de ensino de estudos sociais: problemas conceituais e metodológicos. conceituais e metodológicos. Dissertação (Mestrado). PUC/São Paulo, 1973.

FERREIRA, Jorge. **O governo Goulart e o golpe civil** - militar de 1964. In:

FERREIRA JR, A. BITTAR, M. **Jarbas Passarinho, ideologia tecnocrática editadura militar**. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 2006, pp. 14-15.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. **A DITADURA MILITAR E A PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1175.

FENELON, Déa Ribeiro. **A questão de estudos Sociais**. In: ZAMBONI, Ernesta. (org.) CEDES. São Paulo 1984, p.18

FILGUEIRAS, J. M. **A produção didática de educação moral e cívica: 1970-1993. Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 3, p. 81-97, 2008.

FILHO, Geraldo Francisco. **A Educação Brasileira no Contexto Histórico**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

_____. **Caminhos da história ensinada**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 7.ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 62.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 7.ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 65

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 p. 231.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992, p.50.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999, p.42.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008 p.50.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa** . 5.ed. São Paulo: Atlas, 2004

GORENDER, Jacó. Prefácio. In: FICO, Carlos. **Como eles agiam**. Os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JUNIOR, C. A. de O.M; PIETROCOLA, M; et al. **História e Caraterística daDisciplina de Ciências no Currículo das Escolas Brasileiras**. Educere - Revistada Educação, Umuarama/ PR, 2011, p. 215.

LAGÔA, Ana. História: **O bonde que a escola perdeu**. Revista Nova Escola. nov. 1991, p. 15.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991. P. 205.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001, p. 93.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p.112.

MARCONI, M.A & LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisas: planejamento,execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2007.

MARCOS, Napolitano. **O regime militar brasileiro: 1964-1985**. São Paulo: Atual, 1998.

MANGUEL, Alberto. **Una história de la lectura**. Buenos Aires: Emecé, 2005, p. 195

MARTINS, Maria do Carmo. **Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira**: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luiz Fernando. (org). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. 2ª ed. Aos Quatro Ventos, 2007.

_____. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MARTINS, G.A. & PINTO, R.L. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Atlas, 2001.

MÁSCULO, J. C. Concursos de professores de História da rede pública frente às práticas e ao conhecimento histórico: São Paulo, 1970-1998. frente às práticas e ao conhecimento histórico: São Paulo, 1970-1998. frente às práticas e ao conhecimento histórico: São Paulo, 1970-1998. Dissertação (Mestrado). FEUSP, 2002.

NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p.143-162, 1993.

OLIVEIRA. Wilandia Mendes. **Uma abordagem sobre o papel do Professor no processo ensino/aprendizagem**. Estudante do curso de Mestrado em Educação pela Universidade San Carlos. 2008, P.25-28.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 15ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 94.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. **O ensino de História durante a Ditadura Militar**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosimary_plazza.pdf>. Acesso em: 01 de Janeiro de 2018.

PRIORI, Ângelo . **Violência y Represión contra los movimientos sociales en Brasil, durante la dictadura militar**. In: Dalla Corte, G. **Relaciones Sociales** editada em América: Barcelona: Publicacions i edicions, 2004, p.1-2

_____. **Violência y Represión contra los movimientos sociales en Brasil, durante la dictadura militar**. In: Dalla Corte, G. **Relaciones Sociales e ditadura em América**: Barcelona: Publicacions i edicions, 2004, p. 9

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 19.

RAMOS, Ciro de Moura, MICHALANY, Douglas. **Educação moral, cívica e política**. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971, p. 166-167.

REZENDE, M.J.A. ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984, Londrina: UEL, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. p. 90.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 4ª ed. Petrópolis: 1983.

_____. **História da educação no Brasil**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 153-163.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Editora Cultrix, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** / Dermeval Saviani – São Paulo: Cortez. Ed: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea. 2008, p. 303)

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.381.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHIMIDT, Maria A. e CAINEL, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo**, 1964-1985. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p.25.

SILVEIRA, M. da. **Escolas, ensino de história e identidades em tempos de ditadura militar**. 2009. 157 f. Tese (Doutorado em História).

_____. **Escolas, ensino de história e identidades em tempos de ditadura militar**. 2009. 157 f. Tese (Doutorado em História)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. (2009, p.64-65).

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. **Memória e reconciliação: o impasse da anistia na inacabada transição democrática brasileira**. In: BRASIL. Ministério da Justiça; Comissão de Anistia. **A anistia na era da responsabilização: o Brasil em**

perspectiva internacional e comparada. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Oxford: Oxford University, Latin American Centre, 2011. p. 278-306.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como Fetiche**. 1ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Nacional, 1969, p. 294.

SILVA, H. **1964: Golpe ou Contragolpe? 2ª. edição**. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1978.

SILVA, Romeu Adriano da. **Golpe militar e adequação nacional à internacionalização capitalista (1964 a 1984)**. Acesso em 20/03/2018

SOUSA, Rainer Gonçalves. **"João Goulart"; Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilestola.uol.com.br/historiab/joao-goulart.htm>>. Acesso em 05 de março de 2018.

SMITH, Anne-Marie. **Um acordo forçado: o consentimento da imprensa à censura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000., p.41

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**, Lisboa: Portugal: Livros Horizonte, 1984, p.23

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

PILETTI, Nelson. **Evolução do currículo no curso secundário no Brasil. Revistada Faculdade de Educação (USP)**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, jul/dez. 1987.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987m p. 132.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIANA, I. **O ensino de história na ditadura civil-militar com a institucionalizaçãodos estudos sociais. PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.21.1, p. 9-30, 2014.

VIEIRA, E. **A república brasileira: 1964-1984**. São Paulo: Moderna, 1994, p.27.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O (Dis)curso da (Re)forma Universitária**. Fortaleza: PROED,1982, p. 117.

ZAMBONI, Ernesta. **O Ensino de História e a Construção da Identidade**. História-Série Argumento. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.