

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CONCEPÇÕES DE MUNDO PRESENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA, DE 5ª A 8ª
SÉRIES, EM ESCOLAS ESTADUAIS DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA 6ª
DELEGACIA DE EDUCAÇÃO (1961-1990).

Nadir Emma Helfer

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - Mestrado - da Universidade de Santa Cruz do Sul para a obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Inácio Helfer

Santa Cruz do Sul, dezembro de 1997.

“Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser a si próprio, quer dizer ser patrão de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da sua própria ordem e da sua própria disciplina. E não se pode obter isso se não se conhecer também os outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram e à qual queremos substituir a nossa.” (Antonio Gramsci)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
1 CATEGORIAS CONCEITUAIS GRAMSCIANAS QUE FUNDAMENTAM AS CONCEPÇÕES DE MUNDO PRESENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA.	10
1.1 Conceção de homem.....	13
1.2 Conceção de sociedade.....	16
1.3 Conceito de intelectual orgânico.....	19
1.4 Conceito de hegemonia.....	23
1.5 Conceito de senso comum e bom senso.....	25
1.6 Conceito de práxis.....	27
1.7 Conceito de cultura, de educação e de História.....	28
2 PRINCIPAIS CORRENTES FILOSÓFICAS PRESENTES NO ESTUDO DA HISTÓRIA	34
2.1 O Positivismo.....	35
2.2 O Materialismo Histórico.....	38
2.3 A Nova História.....	42
3 ANÁLISE CONTEXTUAL E TEXTUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1961 A 1990 E O ENSINO DA HISTÓRIA.	44
3.1 Análise contextual –1961-1990.....	45
3.2 Análise dos textos legais e diários de classe.....	72
3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e o ensino de História.....	74
3.2.2 Diários de classe de professores de História das escolas pesquisadas – 1961-1971.....	80
3.2.3 Lei 5692, de 11 de agosto de 1971 e o ensino de História.....	89
3.2.4 Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71) do Rio Grande do Sul – doutrina e interpretação (1).....	92
3.2.5 Diários de classe de professores de História- 1972-1980.....	94
3.2.6 Diretrizes curriculares, ensino de 1º grau, educação geral – área de Estudos Sociais.....	101
3.2.7 A “desobediência civil” e a contra-hegemonia numa nova proposta curricular..	105
3.2.8 Proposta de reconstrução curricular.....	124
CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

INTRODUÇÃO

O ensino de História na escola brasileira esteve, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado a tradições européias, sobretudo a francesa. As primeiras reformas de ensino, ao estabelecerem orientações metodológicas para o ensino de História, oficializam o esquema quadripartite francês de História Universal: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea e a História do Brasil como complementar.

A partir de 1961, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961), o Conselho Federal de Educação passou a estabelecer apenas a amplitude das disciplinas, cabendo aos Conselhos Estaduais e às congregações de professores a definição dos programas.

Nas mudanças educacionais implementadas após 1964, o ensino de História tornou-se um alvo importante do poder político autoritário dominante e, nesse sentido, várias medidas governamentais foram adotadas, visando ao seu enquadramento no binômio do regime: desenvolvimento/segurança nacional.

A reforma educacional de 1971 (Lei 5692, de 11 de agosto de 1971), complementa a configuração do quadro da educação brasileira e caracteriza-se pelo forte controle técnico-burocrático dos órgãos governamentais sobre os programas de ensino. Os guias curriculares, juntamente com os livros didáticos, elaborados em consonância com os primeiros, tornam-se os definidores principais do que ensinar em História, reafirmando o esquema quadripartite francês de História Universal, trabalhada nas duas últimas séries do 1º grau e precedida pela História do Brasil, nas outras duas séries. Teoricamente, esta proposta respeitava os chamados “ciclos concêntricos” que deveriam ser ampliados e aprofundados à medida que o aluno conquistasse a maturidade necessária para que o processo ensino-aprendizagem se efetivasse.

Novas propostas curriculares começaram a surgir nos anos 80, acompanhando o processo de abertura política, o que permitiu discussões, debates e várias experiências típicas de iniciativas individuais ou mesmo oficiais de algumas secretarias estaduais de educação.

A proposta do presente trabalho é investigar as relações implícitas e explícitas entre as políticas oficiais e o ensino de fato ministrado nas escolas da região de abrangência da 6ª Delegacia de Educação para, assim, chegar às concepções de mundo presentes no ensino de História. O objetivo geral é, pois, investigar as concepções de mundo veiculadas pelo ensino de História, considerando-se as políticas educacionais, formalizadas na legislação federal e na estadual, nas propostas, diretrizes ou orientações curriculares e presentes nos diários de classe dos professores de História.

Os objetivos específicos que norteiam a pesquisa são os que seguem:

- conhecer as principais correntes de educação que marcaram a política educacional brasileira no período de 1961 a 1990 e seu vínculo com o contexto político, econômico e sócio-cultural determinado;
- investigar as concepções de ensino de História presentes nas leis federais, estaduais, diretrizes curriculares e nos programas de ensino de professores de História, no período de 1961 – 1990;
- verificar até que ponto as determinações curriculares oficiais foram implantadas pelos professores de História da rede estadual de ensino da região;
- conhecer, esclarecer e visualizar tendências e possibilidades que contribuam na superação da idéia de um estudo de História que tem apresentado como eixo o ensino do passado pelo passado, um estudo sem vinculação com o contexto da vida real de alunos e professores que, como sujeitos históricos e sociais, raramente são considerados quando da elaboração das leis, diretrizes e demais orientações curriculares impostas pelos órgãos competentes.

As hipóteses principais apontam para a conclusão da investigação, qual seja: as concepções de mundo no ensino de História em escolas estaduais de 5ª a 8ª série, da 6ª DE caracterizam-se por concepções tradicionais de homem, de sociedade e de educação, cultura e História, além de estar a estrutura curricular predominante na região fundamentada, basicamente, nas propostas oficiais, sem considerar a realidade dos alunos, concepções metodológicas e proposta pedagógica elaborada a partir de princípios educacionais transformadores.

O caminho, ou os procedimentos metodológicos para a investigação, se inicia com a delimitação da área de estudo. Embora as questões abordadas sejam comuns em todo o

Brasil, conforme Fonseca (1993), esta pesquisa restringe-se a sete escolas estaduais que, em 1961, contavam com o então curso ginásial e que continuam com este nível de ensino, porém com outra denominação, até os dias atuais. A opção por essas escolas deve-se ao fato de que são representativas de uma realidade educacional predominante na região escolar por serem as escolas mais tradicionais e que continuam contando com o maior número de alunos e de professores, nos seus respectivos municípios. Além disso, nessas escolas, foi encontrado farto material documental que permitiu a investigação, pois o método usado foi o da pesquisa bibliográfica e documental realizada em dois momentos: na análise contextual e na análise textual.

A seleção do material documental efetivamente considerado na pesquisa obedeceu aos seguintes critérios básicos: ser representativo de políticas educacionais oficiais tanto em nível federal como estadual e institucional escolar; ser ilustrativo de concepções filosófico-educacionais e historiográficas então vigentes; ser representativo e fidedigno em relação à prática pedagógica da época.

O cruzamento do que o professor registrou em seu diário de classe, cuja escrituração era mensal e detalhada, com os programas oficiais daquele período permite uma leitura capaz de revelar aquilo que é o objetivo principal da pesquisa: as concepções de mundo presentes no ensino de História.

Para tanto, os procedimentos de análise estão baseados nas categorias conceituais gramscianas, que permitem compreender não só o papel político da escola e das políticas educacionais oficiais, mas também as concepções de mundo transmitidas, de fato, pelo professor de História.

No primeiro capítulo, a concepção de homem e de sociedade numa perspectiva gramsciana é analisada, bem como os conceitos de intelectual orgânico, de hegemonia, de senso comum e bom senso, de práxis, de cultura, de educação e de História, sem os quais não seria possível proceder à análise gramsciana, pois esses itens conceituais é que referenciam a prática cotidiana do professor em sala de aula. Na verdade, o ensino de História, ao veicular concepções de homem e de sociedade, traduzidas em concepções de mundo nele transpassadas, está contribuindo com a escola, com a prática educativa escolar, para formar uma consciência política que poderá ser crítica e transformadora ou, então, tradicional e conservadora.

No segundo capítulo, a abordagem sintética das correntes filosóficas de História torna-se necessária já que o professor de História, de 5ª a 8ª série do período analisado (1960-90), reflete na sua prática a influência dessas correntes, talvez até inconscientemente, através do livro didático que adota com seus alunos. O resgate dos pressupostos que embasam cada uma das correntes a saber: o Positivismo, o Materialismo Histórico e a História Nova, foi definido em função de colocações feitas durante o presente trabalho, além de que a historiografia já consagrou essas abordagens da História que aparecem constantemente nas interpretações de práticas pedagógicas e de livros didáticos.

No terceiro capítulo, a análise contextual do período investigado permite compreender os objetivos e significados das políticas implementadas no País nos aspectos políticos, econômicos e sócio-educacionais, além de permitir, ainda, perceber até que ponto as concepções de mundo veiculadas pelo ensino foram construídas com base na realidade sócio-educacional presente em determinadas épocas e situações,

permitindo, assim, a introjeção de certas concepções de mundo pelos professores de História, especialmente.

No mesmo capítulo, na análise textual, faz-se a explicitação do material documental de pesquisa, relacionando-o aos contextos políticos, econômicos e sócio-culturais. Assim, ao analisar os textos de legislação federal e estadual, busca-se perceber a relação existente entre as políticas vigentes no País e as concepções de mundo veiculadas pelo ensino de História no nível de 5ª a 8ª série, das escolas públicas estaduais da 6ª DE, através dos registros nos diários de classe e dos programas de ensino.

Finalmente, no quarto capítulo, na conclusão, há a tentativa de fazer a amarração das partes e, assim, confirmar a hipótese elaborada no projeto: as concepções de mundo no ensino de História em escolas estaduais, de 5ª a 8ª série, da 6ª DE caracterizam-se por concepções tradicionais de homem, de sociedade e de História. Há, ainda, sugestões de possibilidades de reformulações curriculares que oportunizem um novo ensino de História, pautado na reflexão sobre o seu papel social e temas que poderiam ser trabalhados.

1 CATEGORIAS CONCEITUAIS GRAMSCIANAS QUE FUNDAMENTAM AS CONCEPÇÕES DE MUNDO PRESENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

As categorias de análise que fundamentam teórica e metodologicamente o presente trabalho têm como base as conceituações gramscianas que, por sua vez, balisam a concepção de homem, de sociedade e, essencialmente, as concepções de mundo presentes no ensino de História. A opção por essa abordagem deve-se ao fato de que as categorias gramscianas permitem compreender o papel político da escola, das políticas educacionais oficiais e, principalmente, as concepções de mundo transmitidas pelos professores de História no cotidiano escolar.

A maioria dos estudiosos de problemas educacionais que seguem a orientação marxista, assim como Gramsci, têm afirmado que à escola está reservada a função de reproduzir desigualdades sociais, na medida em que contribui para a reprodução da ideologia das classes dominantes e mesmo para a reprodução das próprias classes sociais, inculcando códigos, símbolos e valores das classes dominantes. Alguns chegam a admitir que a escola é imprescindível para a reprodução do sistema capitalista.¹

¹ Para exemplificar, pode-se citar Louis Althusser (1983).

O grande pensador marxista italiano Antonio Gramsci, porém, diz algo diferente sobre a escola e sua função: ela pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa oportunizar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam. Percebe-se nos seus escritos uma preocupação constante no sentido de que a escola deve ser capaz de levar os indivíduos das mais diferentes classes sociais a uma condição de esclarecimento de seus direitos e deveres em uma sociedade moderna.

Gramsci não nega a função reprodutora da escola. Mas seu pensamento tem um compromisso com a transformação da sociedade, e ele procura encarar a escola como uma instituição que, é certo, produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer elementos que contribuem para a elevação cultural das massas, como será visto no decorrer do trabalho. O filósofo, no entanto, entende que é possível superar esse conformismo e essa adesão, na medida em que as classes subalternas, uma vez de posse dos códigos das classes dominantes transmitidos por uma escola eficiente, venham a saber manipulá-los contra a ordem dominante. É preciso, pois, saber apoderar-se desses instrumentos impostos de cima para baixo e transformá-los em armas de luta.

Para tanto, Gramsci (1984), inicialmente, considera necessário que os seres humanos deixem aflorar o seu potencial de filósofo, que todos possuem, mesmo inconscientemente. A interpretação dada a esse ser filósofo é a de um praticante de uma reflexão filosófica sobre os problemas que a realidade apresenta. Não qualquer reflexão,

mas pautada em uma série de exigências como a *radicalidade, o rigor e a globalidade*, relacionadas dialeticamente, o que leva a um aprofundamento na compreensão dos fenômenos ligados a uma concepção geral de mundo. Isto é, em parte, uma resposta ao questionamento feito por Gramsci (1984) sobre a elaboração de uma concepção de mundo:

“(..) é preferível “pensar” sem ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade”. (Gramsci, 1984, p. 11-12)

Daí a importância de filosofar qual seja, a de fazer uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta para, assim, construir uma concepção de mundo consciente.

Na mais simples manifestação de uma atividade intelectual, como é o caso da linguagem, está presente uma determinada concepção do mundo. E é através da linguagem, uma das manifestações visíveis do pensamento tanto na forma escrita como na falada, onde estão presentes os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, que se pode julgar a maior ou menor complexidade dessa concepção do mundo.

As pessoas tendem a se agrupar conforme a sua concepção do mundo e passam a pertencer a um determinado grupo, qual seja, o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. No entanto, quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, o homem pertence simultaneamente a uma multiplicidade

de homens-massa, com a personalidade composta por elementos dos mais variados como dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de fases históricas passadas e intuições de filosofias futuras. Ter uma postura crítica em relação à própria concepção do mundo faz com que ela se torne unitária e coerente e, com isso, ocorre a elaboração consciente e crítica do que a pessoa é realmente como produto do processo histórico até hoje desenvolvido e que deixou uma infinidade de traços.

Os itens constitutivos presentes nas concepções de mundo segundo Gramsci são, fundamentalmente, os conceitos de homem, de sociedade, de intelectuais e seu papel na hegemonia das classes sociais, de hegemonia, de senso comum e bom senso, de práxis e de cultura, educação e de História. O cotidiano do professor em sala de aula é referenciado por este conjunto de itens conceituais.

1.1 Conceção de homem

A concepção de homem, na perspectiva gramsciana, é o ponto fundamental da sua teoria. A definição de homem pode ser encontrada no próprio homem singular. Porém, para Gramsci, este homem singular não interessa, pois somente é singular em cada momento singular. Na sua compreensão, homem é o que o homem pode *tornar-se*, ou seja, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode se *fazer*, ele pode criar sua própria vida. (1984, p. 38)

Portanto, o homem é processo, fundamentalmente, processo de seus atos. A consciência de sentir-se homem resulta de reflexão sobre si mesmo e sobre os outros e de querer saber, de acordo com o que viu e refletiu, aquilo que é, aquilo que pode ser, se realmente - dentro de que limites - é criador de si mesmo, de sua vida, de seu destino. Isso de um homem bem concreto, que vive hoje, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer.

Nessa perspectiva, o homem é aquele que se humaniza através de sua atividade, na transformação da realidade natural e social. Esse processo de transformação se dá num coletivo, através do trabalho refletido na produção material da existência humana.

A ação no processo de transformação é resultado da conscientização do homem, o que só é possível por meio de sua inserção crítica no trabalho produtivo. Para tanto, é necessário um homem participante que, a partir da superação da alienação imposta pelas relações antagônicas presentes na sociedade de classes, se humanize.

É recorrente também a preocupação de Gramsci em relação à religião, e a uma determinada religião: o catolicismo. Quando questiona se o catolicismo é uma concepção exata do homem e da vida, tem como resposta que nenhuma outra concepção é seguida rigorosamente para justificar a não adesão absoluta ao catolicismo como norma de vida, qual seja, conceber o homem como indivíduo limitado à sua individualidade e o espírito, como sendo essa individualidade. Com isso, quer provar que não existe, de fato, historicamente, uma maneira de conceber e de agir igual para todos os homens. É nesse ponto que o conceito de homem é reformado por Gramsci:

(...) deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos (Gramsci, 1984, p. 39)

Assim, pode-se pensar um ensino que leve em conta a historicidade do homem na construção do conhecimento, considerando as relações sociais. Relações estas que não são mecânicas: são ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual (ibidem, p.41). Pode-se concluir, a partir disso, que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica o conjunto de relações do qual faz parte. Considerando isso, chega-se a uma nova concepção de sociedade, de escola que oportuniza uma educação para formar o cidadão crítico, reflexivo, que nada mais é do que o político, o homem ativo, que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto de relações de que faz parte.

1.2 Concepção de sociedade

O conceito de sociedade aqui usado é o de sociedade civil, a partir de um texto de Norberto Bobbio, *Gramsci e a concepção da sociedade civil* (1982, p. 19-53)². Esse autor permite compreender como o conceito de sociedade civil assume o caráter de mediação necessária para a validade das categorias propostas por Gramsci para a análise da superestrutura e para a orientação da luta hegemônica das classes subalternas. Afirma que a sociedade civil não pertence ao momento estrutura, mas ao da superestrutura (p.32). Para Gramsci, a sociedade civil é o momento positivo e ativo, só que dentro da superestrutura, isto é, com relação ao Estado, ou seja, à sociedade política em sentido estrito. A sociedade política, ou Estado propriamente dito, representaria o momento da força, e da coerção. Já a sociedade civil seria formada pela rede complexa dos elementos ideológicos, através dos quais a classe dominante exerce a sua direção intelectual e moral sobre a sociedade.

² Bobbio, estudioso das obras de Gramsci, na obra citada, (na edição original: Gramsci e la concezione della società civile . Milano, Feltrinelli, 1976.), a noção de sociedade civil é retraçada nos escritos de Hegel e Marx com o objetivo de, num confronto, pôr em evidência a originalidade do conceito tal como ele é formulado e usado por Gramsci em sua concepção da superestrutura social.

Coutinho (1985) esclarece melhor essa questão quando afirma que essas duas esferas se distinguem - justificando assim que recebam em Gramsci um tratamento relativamente autônomo – pela *função* que exercem na organização da vida social e, mais especificamente, na articulação e reprodução das *relações de poder*. Em conjunto, ambas as esferas formam o Estado em sentido amplo, que é definido por Gramsci como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção”. Nesse sentido, as duas esferas servem para conservar ou transformar uma determinada formação econômico-social, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental no modo de produção capitalista. Mas a maneira de encaminhar essa conservação ou essa transformação varia nos dois casos. No âmbito da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para os seus projetos através da *direção* e do *consenso*. Por meio da sociedade política – que Gramsci também chama de Estado em sentido estrito ou, simplesmente, de Estado-coerção -, ao contrário exerce-se sempre uma *ditadura*, ou, precisamente, uma *dominação* fundada na *coerção*.

Segundo Gramsci, é na sociedade civil que está a denominada “prisão de mil janelas” representadas pelas organizações, instituições e aparelhos onde se faz a produção, a difusão e a reprodução das ideologias. Ao definir a igualdade como *Estado = sociedade política + sociedade civil*, Gramsci delimita, nessa última, o lugar onde se dá a luta pelo poder ideológico, em que se exerce a hegemonia das classes dominantes sobre o grupo social, mas também no qual se disputa essa hegemonia e se processa a construção da contra-hegemonia pela luta hegemônica, como afirma Saviani (1980, p.10).

No presente trabalho, interessa verificar, principalmente, as funções que o Estado exerce para a hegemonia. Conforme Piotte, citado por Mochcovitch (1992), ele exerce funções ideológicas muito significativas, pois, se, na sociedade civil, prevalece a hegemonia, nela também existe e atua a coerção. E a educação é uma área privilegiada da incursão do aparelho estatal na hegemonia, mesmo nos regimes liberais como o brasileiro pois,

“nos regimes liberais, a escola é um organismo de Estado e não um organismo privado. No entanto, a organização escolar é o meio mais eficaz para assegurar a tradição e consolidar a hegemonia. Certas pessoas poderão afirmar que isso não corresponde à essência do regime liberal e que é preciso procurar a causa deste fenômeno num acidente histórico. Nesta perspectiva, a escola deveria depender normalmente da sociedade civil. A não concordância do princípio e do estado de fato residiria na luta que teve de conduzir a burguesia nascente para retirar ao clero, que constituía a camada de intelectuais organicamente ligada à aristocracia, a hegemonia que ela exercia na sociedade. Não podendo, pelo livre jogo das forças da sociedade civil, substituir a escola clerical pela escola burguesa, a nova classe dominante teria sido obrigada a empregar a coerção. Seja qual for o valor desta explicação, é necessário admitir que o simples fato da existência do sistema escolar público prova que o Estado pode também exercer uma função hegemônica.” (Mochcovitch, 1992, p.35)

Portelli (1977), igualmente, chama a atenção sobre a expressão de Gramsci, “serviços públicos intelectuais”, que, nas sociedades modernas, tendem, cada vez mais, a ser geridos diretamente pelo Estado, também chamada de “estadização” da sociedade civil referente à educação. Isso se baseia em três ordens de razões:

“a) a necessidade de um controle do Estado no sentido de incrementar o nível técnico-cultural da população e responder, assim, às exigências do desenvolvimento das forças produtivas (ou seja, elevação cultural das massas); b) o conflito entre os intelectuais tradicionais (particularmente a Igreja), vestígios do antigo bloco histórico, e os intelectuais da classe dominante; c) necessidade de unificar a ideologia difundida pelas organizações da sociedade civil.” (Portelli, 1977, p. 15)

Apesar das investidas do Estado, em sentido estrito, na função hegemônica, é na sociedade civil que acontece o confronto entre concepções de mundo opostas. Nas

palavras de Mochcovitch (1992, p. 16), “de um lado, há uma concepção de mundo dominante, hegemônica”, que se fundamenta e se articula em uma rede instalada de instituições para se expandir e se tornar profundamente enraizada no senso comum em que vivem as classes subalternas. Por outro lado, há uma concepção que se forma em oposição àquela e que adquire gradativamente coerência e homogeneidade a partir da experiência política, da elevação cultural e da absorção dos elementos da filosofia da práxis pelas massas operárias, através dos seus intelectuais orgânicos, e que se constitui como hegemonia para o conjunto das classes subalternas, conquistando mesmo a aliança e a adesão de elementos oriundos das classes dominantes e de intelectuais tradicionais.

Na produção teórica de Gramsci percebe-se, como característica principal, a perspectiva da transformação da sociedade. Mais do que com o estudo das formas de manutenção, conservação, sustentação ou reprodução do poder ou da dominação de classes na sociedade capitalista, estava preocupado com a transformação dessa sociedade e com os caminhos das classes subalternas rumo à tomada desse poder. Para tanto, a perspectiva de Gramsci é sempre a de trazer conceitos que ajudem a classe operária e seus intelectuais a conquistar a *hegemonia* do proletariado. Para melhor compreensão da teoria gramsciana, o aprofundamento desses conceitos se torna indispensável.

1.3 Conceito de intelectual orgânico

Apesar de Gramsci fazer referência a dois conceitos de intelectuais - o intelectual orgânico e o intelectual tradicional - é ao primeiro que parece dar mais importância. Isso porque o intelectual orgânico é aquele a quem cabe a missão de levar às massas a filosofia da práxis, aqui entendida como crítica a todas as filosofias e ao universo

cultural precedentes, juntamente com a reelaboração constante de todo esse pensamento existente.

Para tornar-se intelectual orgânico, são necessárias algumas condições. Dentre elas, é fundamental pertencer ao grupo a que pretende servir, unindo a teoria e a prática:

“O intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder essa concepção à função objetiva dessa classe numa situação historicamente determinada ou negativamente, de tornar autônoma, expulsando dessa concepção tudo o que lhe é estranho. O intelectual não é pois o reflexo da classe social: ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea a concepção naturalmente heteróclita dessa classe. (Piotte, citado por Mochcovitch, 1992, p. 19)

Assim, deduz-se que, segundo Gramsci, o intelectual orgânico, no caso do ensino de História, necessariamente, deve ser aquele que pertence à categoria: o professor de História.

Esses intelectuais são os que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. São os que se infiltram no cotidiano das massas para trabalharem o bom senso³ e, com isso, tentam elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas para um nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea.

Os intelectuais orgânicos são os responsáveis pelo nascimento de um grupo, politicamente falando. Os professores de História podem tornar-se esses intelectuais, desde que trabalhem com os conteúdos, com a escola, com a relação ensino-aprendizagem, numa perspectiva dialética, em que as contradições sociais e culturais

³ Ver conceito na página 12.

farão parte do processo, do cotidiano da sala de aula, para daí ampliar a discussão para fora dos muros da escola.

O professor, como intelectual orgânico, além de trazer à tona essas contradições, deve, através dos conteúdos que ensina, organizar uma cultura. Essa cultura, uma vez institucionalizada, é levada a um grupo de referência que, no caso, são os alunos. Conforme Nunes (1996, p.35),:

“Nessa cultura encontram-se elementos do senso comum, crenças populares e opiniões folclóricas que precisam ser reelaboradas através de um novo senso comum. Na relação dialética que o professor estabelece com a cultura elaborada, com o aluno em sala de aula, surge uma nova cultura, uma nova filosofia”.

Para assumir um caráter democrático, é necessário que essa cultura seja capaz de oportunizar ao aluno uma reelaboração crítica do pensamento, baseada em suas próprias experiências de vida e do seu pensamento. Para tanto, o professor, como intelectual orgânico, deve criar condições para conduzir sua prática nesse sentido.

Por outro lado, os intelectuais são ditos tradicionais, quando estão vinculados a uma classe tendente a desaparecer. Gramsci dá como exemplo os intelectuais de tipo rural que considera, na sua maioria, tradicionais, ou seja, ligados às massas camponesas e pequeno-burguesas das cidades, ainda não transformadas pelo sistema capitalista ou inseridas nesse sistema. Esse tipo de intelectual serve de intermediário entre a massa camponesa e a administração central ou local e, pela própria natureza dessa função, ele cumpre um grande papel político social, pois a mediação de caráter profissional é dificilmente separável da mediação de caráter político.

No momento da crise do velho bloco histórico, a burguesia e proletariado disputam a aliança dos intelectuais tradicionais, cuja adesão se torna possível e ocorre espontaneamente nos momentos em que um grupo social determinado aparece como historicamente progressista, isto é, quando ele promove os interesses da sociedade como um todo, não somente satisfazendo suas exigências fundamentais mas também ampliando progressivamente seus quadros, através da conquista constante de novas esferas de atividades econômico-produtivas.

No passado, geralmente, foram intelectuais orgânicos de algum grupo essencial e, portanto, não seriam *a priori* reacionários. No caso de seu grupo de preferência desaparecer ou definhar, eles podem sobreviver e seu saber ser reaproveitado por grupos essenciais e seus intelectuais orgânicos se a atividade por eles exercida tiver um quadro institucional definido. Piotte⁴, citado em Mochcovitch (1992), apresenta uma passagem que bem caracteriza o papel dos intelectuais no exercício da função hegemônica, bem como dos grupos essenciais:

“Os intelectuais são também os portadores da função hegemônica que exerce a classe Dominante na sociedade civil. Trabalham nas diferentes organizações culturais (sistema escolar, organismos de difusão - jornais, revistas, rádio, cinema – etc.) e nos partidos da classe dominante, de maneira a assegurar o consentimento passivo, ou mesmo ativo, das classes dominadas à direção que imprime à sociedade a classe dominante. O proletariado pode assim produzir os intelectuais ao nível hegemônico, dado que é uma classe que, pelo lugar que ocupa no modo de produção capitalista, pode aspirar, de maneira realista, à direção da sociedade. Por intermédio do Partido, das escolas que cria, dos meios de difusão que emprega e pelo papel de educador dos seus militantes, o proletariado ergue-se como adversário da hegemonia que exerce a burguesia e tende a derrubá-la. As classes que produzem grandes camadas de intelectuais ao nível hegemônico limitam-se, em geral, aos grupos sociais essenciais, ou fundamentais, isto é, às classes que, pelo lugar que ocupam no seio dum modo de produção, historicamente determinado, estão em condições de assumir, ou aspiram a assumir, o poder e a direção das outras classes.” (Mochcovitch, 1992, p. 18-19)

⁴ Segundo Mochcovitch (1992), Jean-Marc Piotte é um dos mais destacados comentaristas da obra de Gramsci e em “O pensamento político de Gramsci” faz uma exposição crítica dos conceitos produzidos por Gramsci a partir do conceitos de intelectual orgânico. A obra original não foi encontrada.

Percebe-se, a partir da dialética intelectuais-massa de Gramsci (1984), que sempre há uma conexão entre os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais. Essa conexão estabelece a hegemonia de um sobre o outro.

1.4 Conceito de hegemonia

Para Gramsci, hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. A hegemonia tem duas funções: a função de domínio e a função de direção intelectual e moral, ou a função própria de hegemonia. Um grupo social exerce a sua dominação sobre os grupos adversários, aos quais tende a liquidar e a submeter, mesmo pela força das armas; e ele dirige os grupos que lhe são próximos ou aliados. O domínio supõe acesso ao poder e o uso da força, compreendendo a função coercitiva; a direção intelectual e moral se faz através da persuasão, promove a adesão por meios ideológicos, constituindo a função propriamente hegemônica. Destacando esta segunda função da primeira, fica aberta a possibilidade de pensar a hegemonia também quanto às classes dominadas, desde que vinculada ao grupo social básico.

É importante destacar que o conceito de hegemonia para Gramsci é pensado sempre na perspectiva da transformação da sociedade, e não na reprodução. O que lhe interessa sobremaneira é como mudar a hegemonia e como pode o proletariado firmar sua hegemonia sobre as outras classes subalternas da sociedade, pois a constituição de uma visão de mundo coerente e homogênea, que consegue adesões e alianças, é fundamental

para que a classe operária possa minar a hegemonia burguesa e conquistar sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada do poder. A classe subalterna se liberta da hegemonia da classe dominante quando, a partir de um sistema de alianças, propõe uma nova hegemonia, oposta à da burguesia e se afirma como classe dirigente e dominante. Para tanto, não basta a ação política que conquiste e conserve o poder pela força, mas é preciso que a nova classe hegemônica conquiste o consenso geral, ou seja, afirme sua direção cultural e moral. Nas palavras de Gramsci (1977, p.22) “(...) o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue obter o consenso das amplas massas”. Na disputa pela hegemonia, a luta de classe motivada pela exploração das classes subalternas é a base da luta ideológica. Para garantir a dominação econômica, existe uma dominação político- ideológica nas mãos do Estado, que faz uso da repressão - o exército, a polícia, as prisões...- e da dominação ideológica - a produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade.

A possibilidade de fragmentar a potência hegemônica do Estado burguês passa pela conquista da sociedade civil no campo superestrutural, graças à aliança com forças até então submetidas à dominação burguesa, aliança essa fundada em sua adesão à direção política, intelectual e moral da força hegemônica.

Assim, segundo Gramsci, o Estado deixa de ser visto apenas como *violência organizada e concentrada da sociedade* ou *comitê executivo da classe dominante*⁵ - e portanto, instaurador de uma ordem jurídica e repressiva que preserva certas normas essenciais à existência do capitalismo - e passa a ser também o inspirador da disseminação do *consenso*. Dessa forma, o Estado pode penetrar no interior da formulação dos interesses de cada grupo, minando uma visão de mundo autônoma e

⁵ Expressões de Marx e Engels em PAOLI, Niuvenius J., Ideologia e Hegemonia. 1981.

orgânica que pode representar alguma ameaça, e procura rearticulá-la sob a égide de uma visão de mundo considerada como universal. A base de sustentação dessa unificação ideológica exercida pela ideologia dominante é o senso comum.

1.5 Conceito de senso comum e bom senso.

Na perspectiva gramsciana, as concepções de mundo aparecem de duas maneiras: ocasional e desagregada, coerente e homogênea. Entre as primeiras, o senso comum, a religião popular, o folclore são manifestações das classes subalternas antes da formação de consciência e formas de um conformismo imposto pelo ambiente exterior ou ideologia dominante e por outros grupos sociais. No sentido dado por Gramsci, é a visão de mundo mais difundida no seio das classes subalternas. As representações do mundo que esse senso comum permite são sempre ocasionais e desagregadas, pois são resultado, em parte, da banalização de ideologias de épocas históricas anteriores.

Por outro lado, uma concepção de mundo coerente e homogênea é constituída de um modo crítico e consciente, a partir de um processo teórico-prático que tem como base a experiência política da classe social. Para se chegar a essa concepção de mundo, é necessário criticar a concepção que se tem, partindo da consciência daquilo que se é para

chegar “ao ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido” (Gramsci, 1984, p.12), que, no caso do proletariado, é a filosofia da práxis.

O senso comum, para Gramsci, caracteriza-se pela adesão total a uma concepção de mundo elaborada por outros ou fora dele próprio, num conformismo cego e numa obediência irracional a princípios e preceitos sem comprovação científica, baseados na crença e na fé. É um conhecimento fragmentário, ingênuo, não-crítico e resistente a mudanças, portanto, conservador.

Mas Gramsci contrapõe o senso comum ao bom senso, que denomina de núcleo sadio:

“(...) senso comum é um nome coletivo, como religião: não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum, e, nesse sentido, coincide com o “bom senso”, que se contrapõe ao senso comum. (1981, p.14) (...) Este é o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. (p.160)

Portanto, é sobre o bom senso que se deve trabalhar, procurando desenvolvê-lo e transformá-lo em consciência de classe, ou seja, concepção de mundo coerente e homogênea. Isso porque o senso comum opõe-se à tomada de consciência das massas e submete-se ao domínio intelectual da classe dominante que, através de uma bem sucedida transposição de termos, conseguiu transformar em senso comum a sua própria concepção de mundo, transformar em filosofia do povo a sua própria filosofia. O bom senso, em outras palavras, é a elaboração coerente do saber e a explicitação das intenções conscientes dos indivíduos livres.

No entanto, existem muitos obstáculos à passagem do senso comum ao bom senso. Dentre esses, pode-se destacar a exclusão do indivíduo das decisões da comunidade em que vive, a falta de igualdade na circulação de informações que não chegam, ou chegam distorcidas às camadas sociais menos favorecidas, além das diferenças nas possibilidades de consumir e de produzir cultura. A passagem do senso comum ao bom senso não é automática. Necessita de condições como o desenvolvimento de habilidade crítica, de elaboração do próprio pensamento, de análise consciente da situação em que vive para, assim, levar a consciência a uma maior coerência e homogeneidade. Nas palavras de Gramsci, isso seria a filosofia da práxis.

1.6 Conceito de práxis

É a práxis ou filosofia da práxis - expressão usada por Gramsci para iludir a censura fascista da prisão - o instrumento para trabalhar o núcleo de bom senso que existe no interior do senso comum, conduzindo, assim, a consciência para uma maior coerência e homogeneidade.

A práxis caracteriza-se por ser dialética pois está sempre se reelaborando a partir do corpo teórico produzido por Marx e Engels. A construção dessa filosofia da práxis, para Gramsci, é um processo contínuo, permanente, para que ela possa dar respostas aos problemas atuais do momento histórico. Ela se concretiza em dois momentos sincronizados. O primeiro é a crítica do senso comum, porém aproveitando o que há nele de bom senso. “(...) não se trata de introduzir uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente” (Mochcovitch, 1992, p.17). O segundo momento é a crítica das filosofias dos intelectuais que deve ser sustentada e

atualizada conforme os padrões de seus idealizadores, não permitindo a sua banalização e vulgarização.

A práxis, ao ser aplicada na dinâmica do processo educativo, através de um projeto pedagógico crítico-social, pode promover avanços na capacidade de promover o ato educativo à condição de ato político, revolucionário, capaz de colocar o homem na condição de sujeito de seu tempo e de sua historicidade. Assim, a práxis pedagógica pode, também, ser práxis social, na medida em que tem como referência a necessidade de fazer a crítica da realidade social na qual ela se insere. Além de criticar a sociedade de classes, é necessário que haja avanços em propostas que oportunizem transformações efetivas nessa mesma sociedade, considerando o seu futuro. É nessa perspectiva que a História deve ser trabalhada no ensino fundamental, a fim de adquirir uma postura dialética dentro da práxis pedagógica-educacional.

1.7 Conceito de cultura, de educação e de História

As manifestações culturais não são entendidas, por Gramsci, de forma abstrata e desvinculada da realidade. Nem a cultura é sinônimo de saber enciclopédico, de informações soltas, como tampouco o homem culto é visto como um recipiente “cheio” de dados e fatos. Pelo contrário, o homem culto é, sobretudo, resultado de um processo de criação histórica, espiritual e não natureza. A tomada de consciência, social e histórica é, ao mesmo tempo, a construção de si próprio e dos outros, onde a cultura passa a ser pensada como consciência de si próprio, do contexto social no qual está inserido, da realidade histórica, enfim, de que se é parte. Nesse sentido, torna-se sinônimo de

organização, de autodisciplina, de posse da própria personalidade. Apresenta-se como conquista de uma consciência superior, mediante a qual o homem atinge a compreensão do seu próprio valor histórico, de sua função na vida, de seus direitos e deveres.

A cultura pode fazer parte de um processo de expansão da hegemonia que busca consolidar uma reação de forças diversas com vistas à construção de um novo bloco histórico. A hegemonia das classes dominantes, como já se viu, significa sobretudo direção intelectual, direção ideológica em todos os níveis da vida cultural e social. A constituição de uma concepção de mundo contra-hegemônica passa por uma grande transformação histórica no plano da superestrutura, expressa por Gramsci como a criação de um novo senso comum e a elevação cultural das massas. Trata-se da reforma intelectual e moral que se reflete na construção e difusão de uma concepção de mundo própria das classes subalternas, atuando sobre o senso comum, popularizando as conquistas filosóficas do marxismo e desfazendo, no plano das relações sociais de dominação e da divulgação da cultura, a dicotomia dominantes/dominados. A reforma intelectual e moral é essa luta cultural que ultrapassa os interesses mais imediatos das classes subalternas (sua sobrevivência), e, com base na elevação cultural das massas, cria formas de ver o mundo adequadas a uma nova fase histórica capaz de transformar a sociedade. Assim, toda ação organizada histórica e ideológica voltada para a transformação da sociedade será em vão, se não trazer uma reforma intelectual e moral da população, se não construir um novo senso comum, o que exige e, dialeticamente, também produz uma elevação cultural das massas.

Conforme Gramsci (1995), as bases iniciais da elevação cultural das massas devem e podem ser através da educação, na escola, a quem cabe adequar o nível cultural

das massas trabalhadoras ao desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e introduzi-las na ordem estatal e civil da sociedade burguesa moderna.

É missão da escola oportunizar às classes subalternas uma visão do mundo natural e do mundo social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade moderna, isto é, uma sociedade em que as relações capitalistas estão se expandindo. Portanto, é preciso conhecer as leis civis e estatais em sua evolução histórica para saber, inclusive, que elas podem transformar-se. Para tanto, Gramsci defende uma escola unitária onde as massas das classes subalternas tenham acesso aos elementos de uma cultura moderna:

“A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções ‘instrumentais’ da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos direitos e deveres, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas.” (Gramsci, 1995, p. 122)

Na visão de Gramsci, cabe à Escola, além de contribuição para a superação do folclore e das visões mágicas e religiosas não apropriadas ao mundo industrial e à ordem capitalista moderna, inculcar nos educandos noções sobre direitos e deveres, sobre a ordem estatal e civil, sobre as leis civis e estatais que organizam a sociedade humana.

Porém, Gramsci dá especial ênfase às noções sobre direitos e deveres, que permitem a formação da cidadania, que, por sua vez, permitem aos indivíduos das classes subalternas situarem-se na sociedade e diante do Estado. O acesso e o domínio a

esse código de direitos e deveres é fundamental para a evolução no caminho de uma visão de mundo coerente e homogênea que possa fazer face à hegemonia cultural e ideológica das classes dominantes.

Gramsci, no entanto, alerta que o que é possível para as classes subalternas obter da escola, na sociedade de classes, apenas

“cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda a magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.” (Gramsci, 1995, p. 130).

Portanto, o início da conquista da cidadania não é a solução para a classe operária e camponesa. É apenas o ponto de partida para um processo mais profundo, indissociável das lutas sociais, da ação do partido como intelectual orgânico coletivo, da elevação intelectual e moral, entre outros.

A História, do ponto de vista gramsciano, relaciona-se à cultura e à educação vista acima, na medida em que possibilita a construção de uma consciência política que ultrapasse a ordem dominante no sentido de poder visualizar sua transformação e direciona a consciência dos homens para a união na busca de melhores dias para si e para a sociedade na qual se inserem.

Gramsci, citado por Manacorda (1990), faz referência à História em mensagens ao filho⁶:

⁶ Gramsci tinha dois filhos: Délio, nascido em agosto de 1924 e Giuliano, nascido em agosto de 1926. Foi ao primeiro que escreveu a carta (s.d.).

“Eu penso que a história te agrada (...) porque se refere aos homens em sua existência e tudo que se refere aos homens, o máximo de homens que seja possível, todos os homens do mundo, na medida em que unam entre si na sociedade e trabalhem e lutem e melhorem a si mesmos, não pode deixar de te agradar mais do que qualquer outra coisa” (Manacorda, 1990, p.112)

Para Gramsci é, portanto, a consciência histórica o grau mais elevado de cultura, pois permite a elevação da massas do senso comum à consciência filosófica e à superação de uma visão de mundo marcada por resíduos de concepções de épocas passadas, que ficam sedimentadas na religiosidade popular e no folclore. Filosofia e história se identificam na concepção gramsciana: filosofia de um período determinado não é outra coisa que a história de uma dada época.

O professor de História que possui uma visão desarticulada da História ou que não conhece a ideologia que sustenta sua teoria historiográfica não consegue ser um articulador de transformação consciente, na concepção gramsciana. A História por ele ensinada ganhará uma conotação fragmentada, folclórica, baseada em opiniões e em modos de ver e agir fundados apenas no senso comum, sem consciência crítica. E o reflexo disso é uma concepção de mundo tradicional e conservadora, sendo levada para a escola e para os alunos em geral.

A eficácia da escola tradicional reside, segundo Gramsci, exatamente no fato de que seu ordenamento e seus programas eram expressão de um modo tradicional de vida intelectual e moral, de um clima cultural difundido em toda a sociedade por uma tradição antiga. A escola tradicional era, pois, extremamente elitista e oligárquica, destinada à

nova geração dos grupos dirigentes, de poucos, que tendia, consciente e abertamente, a perpetuar, em certos estratos, a função de direção na sociedade.

Em contrapartida, afirma que a escola, através de seu ensino, deve lutar contra todas estas sedimentações tradicionais de concepções de mundo, para difundir uma concepção mais moderna, na qual elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem. (Pamplona, 1989).

Defende um estudo instrutivo, rico em noções concretas que deve ser também formativo e atingir um maior número possível de pessoas, além de permitir transformar um operário manual em qualificado. É a tendência democrática que aponta para a substituição de uma escola de poucos, por uma escola de muitos. Aponta, sobretudo, para uma escola onde todo cidadão possa se tornar governante, isto é, possa ser formado como uma “pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (Pamplona, 1989, p.28)

2 PRINCIPAIS CORRENTES FILOSÓFICAS PRESENTES NO ESTUDO DA HISTÓRIA

As concepções de mundo transmitidas pelo professor de História aos seus alunos de 1º grau, construídas durante sua formação, envolvem teorias educacionais e de História. O professor estabelece suas crenças e seus valores baseado em referencial epistemológico que fundamenta sua formação profissional e que o conduz à defesa de certas concepções políticas, econômicas, culturais e sócio-educacionais. Assim, ele elabora uma práxis pedagógica que, no ensino da História de 1º grau, sustenta

concepções de mundo, tendo como fundamento conceitos epistemológicos de história e de produção do conhecimento.

Cabe, neste capítulo, destacar, mesmo que sinteticamente, as grandes linhas historiográficas construídas a partir do século XIX, usualmente tratadas nas licenciaturas e bacharelados, e que se relacionam com as categorias gramscianas, na medida em que o professor de História do ensino fundamental retrata, em suas concepções de mundo, a influência das correntes filosóficas de História baseadas principalmente no Positivismo e no Materialismo Histórico-dialético e, mais recentemente, na História Nova.

Além disso, essas correntes, já consagradas pelas pesquisas e publicações sobre a evolução teórica do pensamento historiográfico, estão presentes em vários livros didáticos usados pelos professores no decorrer do período em estudo (1960-1990), o que pode ser constatado através dos registros nos diários de classe, que, muitas vezes eram cópia fiel de sumários desses livros.

Por outro lado, em diversas oportunidades no presente trabalho, faz-se referência a uma ou outra tendência, relacionando-as com as categorias gramscianas, especialmente, no que se refere à concepção de mundo tradicional e ao positivismo.

Uma breve análise das principais tendências ou correntes filosóficas de estudo da História auxiliará na compreensão dos fundamentos epistemológicos que sustentam as concepções de mundo veiculadas no ensino de História, no antigo curso ginásial e no, hoje, curso fundamental, 5^a a 8^a séries.

2.1 O Positivismo

Essa corrente de pensamento que foi gestada no século XIX, deriva do sistema filosófico de Augusto Comte e exerceu grande influência ao longo de quase dois séculos, nas ciências, de forma geral, e, entre os historiadores, em particular.

Na perspectiva positivista, os fatos, em nome da objetividade da ciência, necessitam da neutralidade da parte de quem os analisa, pois o conhecimento é concebido como reflexo do objeto ou dos fatos sociais, ou seja, aceita a possibilidade de o produto do processo cognitivo ser uma cópia do objeto desde que o sujeito desse processo seja imparcial, controlando suas emoções, simpatias e antipatias. Essa tese fundamenta-se primordialmente no princípio da separação entre sujeito e objeto, tomando como referência a situação da Física clássica - que para o positivista é o parâmetro de cientificidade - de completa separação entre o agente do conhecimento (sujeito) e o fenômeno a conhecer (objeto). Isso tem implicações também na consideração do objeto como fato dado e acabado. A História, como objeto de estudo, é considerada como uma estrutura já dada de fatos, a qual, para ser conhecida, basta descobrir, colecionar um grande número de acontecimentos com base em documentos confiáveis.

O princípio lógico da identidade empregado pela corrente positivista enfatiza a ordem, a integração, o consenso, e procura eliminar, excluir as tensões, os conflitos e todas as manifestações da vida social que não concorram para a ordem e funcionalidade da sociedade. Essa corrente trabalha, assim, só o pólo positivo, não considerando a

negatividade. Assim, quando as tensões aparecem, não são vistas como integrantes da situação, mas consideradas externas, patológicas ou anônimas e, portanto, passíveis de correção e restauração da normalidade das relações sociais.

A determinação dos fatos históricos, através da pesquisa erudita em documentos e em fontes primárias em geral, consiste na principal tarefa da História. Os fatos são passados, únicos, irrepetíveis e, portanto, impossibilitados de se transformarem em lei ou em relações constantes entre os fenômenos observados.

Essa concepção de História, prioritariamente objetiva, tem seus pressupostos filosóficos radicados na teoria mecanicista do reflexo. Para a História positivista, os fatos históricos estão prontos, restando ao historiador apenas ordená-los e, posteriormente, narrá-los. Nesse processo de seleção e descrição dos fatos não deve haver a interferência do sujeito, pois acreditam esses historiadores que as fontes falam por si mesmas e prescindem, por isso, de interpretação.

Uma vez partindo do pressuposto de que a História está pronta, de que pertence apenas ao passado e de que o homem deve ser imparcial e neutro na busca de fatos cristalizados, afasta-se a possibilidade de perceber a atividade do homem como processo constante de produção de sua existência e, portanto, afastada da diuturna produção dos homens. Assim, a História dessa corrente filosófica surge como definitiva e com uma trajetória inevitável a percorrer, rumo ao progresso, linear e previsível.

A abordagem positivista da História implica uma metodologia fundamentada na aula expositiva, onde os alunos são ouvintes passivos e contemplativos. O sujeito da

aprendizagem é um receptáculo que deve registrar os conteúdos transmitidos pelo professor e reproduzi-los posteriormente de modo o mais fiel possível.

Os conteúdos, geralmente os grandes acontecimentos históricos e as ações políticas retumbantes, são apresentados como fatos prontos e acabados, não passíveis de uma reflexão e interpretação por parte dos alunos. O conteúdo escolhido se refere à história factual e seqüencial que se inicia numa data, considerando os seres humanos dos mais primitivos aos mais evoluídos. Os fatos se sucedem linearmente, um após o outro, numa relação de causa e consequência, constituindo uma história geral da humanidade, cujo destino inevitável é o progresso. Subjacente a tudo isso, está o pressuposto de que só se entende o presente a partir dos fatos passados.

Conforme Soares (1987, p.37),

“O positivismo, ao se colocar como defensor da ‘ordem e do progresso’ na realidade está defendendo uma postura conservadora e reacionária de sociedade, na qual tudo deve acontecer dentro das regras “científicas”, previsíveis e determinadas pelo método. O mecanismo, o esquematismo são norteadores desta doutrina”.

O sujeito da História é o herói, o governante, aquele que se destaca na sociedade de classes. O homem comum, dentre esses, o professor e os alunos ideologicamente assim colocados, não participa da construção do processo histórico, não se sente sujeito da história. Tampouco percebe que pode interferir na sociedade, no processo educacional e provocar mudanças que sejam resultado de uma vontade coletiva da sociedade da qual faz parte.

2.2 O Materialismo Histórico

A vertente do materialismo histórico surge na metade do século XIX, fundamentada na obra de Karl Marx e de Friedrich Engels, mas, somente após a Segunda Guerra Mundial, terá maior influência sobre a historiografia. É a partir dessa época que os conceitos marxistas sobre a evolução dinâmica do processo histórico começaram a exercer influência sobre os historiadores do Ocidente.

Segundo o materialismo histórico, toda a produção de conhecimento é fruto de um contexto social do qual carrega seus pressupostos pois o homem é o conjunto das relações sociais (Schaff, 1987), ou seja, não se pode antropologicamente encarar o homem como, simplesmente, um ser biológico que registra mecânica e passivamente os estímulos exteriores, mas também como um ser social que atua ativamente na relação cognitiva. Isso significa que o produto dessa relação cognitiva - o conhecimento - é condicionado socialmente. Marx define ainda o conhecimento como atividade prática, concreta do homem. Esses dois conceitos marxistas - o indivíduo como ser social e o conhecimento como atividade prática, sensível - segundo Schaff (ibidem, p.90), são necessários para que se compreenda o papel ativo do sujeito na relação cognitiva. Portanto, aqui se nega a isenção, a neutralidade das Ciências Sociais como é colocada pelos positivistas.

A perspectiva marxista propõe a análise da realidade social utilizando um método que apreende a sua historicidade. As premissas desse método são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento, quer das que ele próprio criou.

Assim, os homens são os agentes, os produtores de sua própria história, apesar de limites impostos pelas condições estabelecidas e transmitidas pelas gerações anteriores.

Sendo a história considerada como produto da atividade do homem, que garante a sua sobrevivência através do trabalho, a existência humana vai, então, se transformando de acordo com os modos de produção. Logo, os homens, pelo trabalho, vão transformando as suas condições de existência ao estabelecer certas relações com a natureza e entre os próprios homens. E é , a partir desse processo real de produção, material, objetivo, que os homens tomam consciência da sua vida concreta. A consciência decorre, portanto, das condições materiais de existência e não o contrário. A produção de idéias que ocorre no universo da consciência, embora esteja condicionada socialmente, isto é, determinada pelas condições materiais de vida, influencia esse processo objetivo. Assim, existe uma relação de interdependência entre a estrutura, a base real ou existência social e a consciência, ou formas ideológicas ou superestrutura. Logo, as ações humanas orientadas por níveis de consciência real mais ou menos próximas da consciência possível, determinadas pela situação de estrutura de classe, pelas relações sociais de produção, geram conseqüências que podem levar a resoluções de problemas ou complicações dos problemas colocados pela estrutura.

Se a consciência é determinada pelas relações sociais de produção que definem as duas classes fundamentais da sociedade capitalista, cujos interesses são diferentes, opostos e contraditórios, reconhece-se que esses interesses de classe influenciam a produção de conhecimento dos homens.

Segundo Marx, o conhecimento se efetiva na interação entre o sujeito que apreende, que produz o real e o objeto que compõe a realidade conhecida. No entanto, é importante ressaltar que, ao produzirem o conhecimento no geral e a história em particular e, ao transformarem a si próprios, os sujeitos, por serem históricos, obedecem também às condições determinadas tanto pelo espaço que ocupam, quanto pelo período no qual estão inseridos.

Por isso é possível afirmar que, para Marx, a ação dos homens no processo de criação do real obedece a uma autonomia relativa. Autonomia, porque são os sujeitos sociais que criam as condições necessárias à sua existência: elas não se encontram dadas permanentemente; relativa, porque, ao produzirem a realidade, os homens aproveitam as conquistas obtidas pelas gerações precedentes. Partem, pois, do estágio de desenvolvimento das relações de produção e das forças produtivas tal qual se encontram e, a partir daí, as transformam continuamente.

Marx, assim como Gramsci, seu principal discípulo, tem no homem, o elemento principal da história. E é a atuação do homem traduzida em atividade transformadora, em práxis, responsável pela produção social da existência material do conjunto de toda a sociedade. O homem visto nessa perspectiva é, sobretudo, um ser que age tendo em vista o conjunto da sociedade, que produz apenas em relação com outros homens. Esse homem se faz, se constrói, cria socialmente as suas necessidades e a satisfação para as mesmas.

Resgatar o homem como autor do processo histórico e definir os fundamentos antropológicos desse processo é a tarefa primordial do professor de História que assume

como pressuposto a história enquanto construção do homem, enquanto processo engendrado pela práxis humana e, ao mesmo tempo, processo criador do próprio homem. A partir daí, a relação do professor de História com o conhecimento histórico pode ultrapassar a passividade e a contemplação, para se constituir em atividade transformadora. Portanto, para o materialismo histórico, a transformação da sociedade depende da ação humana.

Na tradição historiográfica brasileira, o materialismo histórico confronta-se com a concepção hegemônica positivista que predominou até a década de 70. Com o processo de abertura política, analisado neste trabalho, surge a possibilidade do aparecimento de novas concepções de História. No entanto, as mudanças no ensino de 1º grau ocorrem lentamente, como será visto no próximo capítulo.

2.3 A Nova História

A vertente da Nova História tem sua origem ligada à Escola dos *Annales*, no final da década de 20, e seus fundadores, Lucien Febvre e Marc Bloch, têm na negação dos pressupostos da historiografia tradicional o ponto principal para o qual convergem suas críticas, e aí reside uma das contribuições mais significativas à historiografia contemporânea.

Em substituição à ênfase que o Positivismo dava à política e ao caráter objetivo do conhecimento, os *Annales* propuseram outras esferas como a econômica, a social, a mental e a cultural a partir de uma compreensão do conhecimento histórico enquanto

resultado da interpretação do historiador, ampliando, assim, o universo de pesquisa. Novas fontes e também novas formas de tratamento passam a ser usadas. Dentre essas, podem ser destacadas as fontes visuais, orais, literárias e estatísticas. Também novas temáticas surgiram como a loucura, a bruxaria, as mulheres, que se tornam objetos de pesquisa.

Cardoso (1986) cita oito pontos principais dos *Annales* e de seus seguidores:

- passagem da “história-narração” para a “história-problema”;
- o caráter científico da História é dado, mesmo em se tratando de ciência em construção;
- admite o contato e o debate com outras ciências sociais (adoção de problemática, métodos e técnicas);
- ampliação dos limites da História, abrangendo todos os aspectos da vida social: material, poder e mentalidades;
- ampliação da noção de fonte para além da escrita: tradição oral, fontes arqueológicas, etc.;
- construção de temporalidades múltiplas, ao contrário do tempo linear e simples da historiografia tradicional;
- preocupação com os aspectos sociais coletivos e repetitivos;
- reconhecimento da ligação necessária e indissolúvel entre passado e presente no conhecimento histórico, considerando-se as responsabilidades sociais do historiador.

Como a produção historiográfica brasileira, tendo como fundamento a História Nova, é recente, foge do âmbito da delimitação deste trabalho. Por isso, a análise não será aprofundada.

3 ANÁLISE CONTEXTUAL E TEXTUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1961 A 1990 E O ENSINO DA HISTÓRIA.

O objetivo deste capítulo é analisar o período histórico do qual o presente estudo faz parte e descobrir, a partir de evidências factuais e de documentos, as concepções de mundo veiculadas pelo ensino de História e, assim, comprovar as hipóteses formuladas para o presente trabalho: as concepções de mundo presentes no ensino de História se

caracterizam por concepções tradicionais⁷ de homem, de sociedade, de educação e de História.

O método a ser usado é o da pesquisa bibliográfica, o qual se procederá em dois momentos: a análise contextual e a análise textual.

A análise contextual ou crítica histórica do período a ser investigado permitirá compreender os objetivos e significados das políticas implementadas no País nos seus aspectos políticos, econômicos e sócio-educacionais, através de um levantamento das fontes bibliográficas em História e em Educação. Esta análise se fará, comparando as políticas educacionais que estiveram em vigor no período em questão com as demais políticas então vigentes, o que permitirá compreender os reflexos que a escola pública sofreu dessas políticas.

Além disso, a análise contextual permitirá perceber até que ponto as concepções de mundo veiculadas pelo ensino foram construídas com base na realidade sócio-educacional presente no país em determinadas épocas e situações e permitiram a introjeção de certas concepções de mundo pelos professores.

Portanto, esta análise contextual servirá como fundamento preparatório para a posterior análise textual documental da pesquisa e para a divisão apresentada, de caráter puramente didático, tem como objetivo facilitar a compreensão.

⁷ Conforme Gramsci (1995), na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, onde o conteúdo está desvinculado da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual.

Na análise textual far-se-á a explicitação do material documental de pesquisa, relacionando-o aos contextos políticos, econômicos e socioculturais. Assim, ao analisar os textos de legislação federal e estadual, buscar-se-á perceber a relação existente entre as políticas vigentes no País e as concepções de mundo veiculadas pelo ensino de História no nível de 5ª a 8ª série, das escolas públicas estaduais da 6ª DE, através dos programas de ensino e dos conteúdos registrados nos diários de classe dos professores.

3.1 ANÁLISE CONTEXTUAL - 1961-1990

O período que interessa contextualizar se inicia com o governo de Jânio Quadros, empossado em 10 de janeiro de 1961, e teve curta duração pois foi interrompido pela sua renúncia em agosto do mesmo ano. A eleição de Jânio Quadros significou um acontecimento inédito na história da república no Brasil: pela primeira vez foi eleito um candidato da oposição. Seu prestígio político vinha do populismo por ele adotado. Seu governo não se apresentou programado por um plano de metas definidas e indicadoras de diretrizes gerais que pudessem ser debatidas e questionadas. Nada indicava que Jânio pretendesse fazer um governo revolucionário capaz de mudar as bases fundamentais da sociedade brasileira, apesar de um discurso moralista e de renovação. Ao contrário, a sua política interna caracterizou-se por coisas triviais e até ridículas como afirma Skidmore (1976, p.243):

“(...) Quadros gastava muito de sua energia em assuntos sem importância. Ao longo de decretos controlando as regulamentações administrativas de departamentos executivos, eram emitidas proibições contra o uso de lança-perfumes no Carnaval(...) e do biquini nas praias do Rio.”

De fato, essa proposta política interna não modificou o quadro institucional básico então vivido pelo País. As forças sociais não foram mobilizadas o suficiente para a tarefa de desenvolvimento e renovação. E as críticas desfavoráveis ganhavam terreno entre os mais diferentes segmentos da sociedade

No plano externo, Quadros tentou uma política independente, cujas diretrizes eram confusamente formuladas e consistia, conforme Skidmore (*ibidem*, p.245), em encontrar um “caminho intermediário entre o Ocidente e o Comunismo, para atingir o desenvolvimento”. Relutou em concordar com o boicote americano a Cuba e procurou se aproximar do bloco socialista, visando a acordos econômicos. Isso provocou indignação dos mais conservadores, a qual se acentuou com a condecoração de Ernesto “Che” Guevara, ministro da Indústria de Cuba, com a Grã-Cruz da Ordem do Cruzeiro do Sul (a maior comenda brasileira), em agosto de 1961.

Carlos Lacerda, eleito governador da Guanabara, como porta-voz dos conservadores, passou a fazer uso de todos os meios de comunicação para atacar a presidência, visando jogar a opinião pública contra o presidente que, não suportando as pressões, renunciou em 25 de agosto de 1961. Após apreciação pelo Congresso, o pedido de renúncia foi atendido prontamente, frustrando, talvez, o desejo de Jânio de obter mais poderes para levar avante seu programa de governo e conter os ataques da oposição.

Como o desfecho, porém, foi diferente, abriu-se uma nova crise política complicada pela ausência do vice-presidente João Goulart que estava na República Popular da China.

Para a oposição, se Jânio representava um certo perigo e insegurança, João Goulart era um verdadeiro flagelo, que deveria ser evitado a qualquer custo.

Imediatamente, começaram as articulações para impedir a posse de Jango, conforme o que estabelecia a Constituição em vigor. A ausência do vice-presidente facilitava a ação dos opositores e estes tinham, além do mais, respaldo de muitos militares.

Para garantir a posse foi decisivo o apoio da frente legalista, sob a liderança do governador gaúcho, Leonel Brizola, cunhado de Jango, que garantiu o cumprimento da Constituição.

Mesmo contra a vontade de muitos militares, a frente legalista tornou-se uma frente ampla, de dimensão nacional. Para evitar uma guerra civil iminente, buscou-se uma solução de compromisso e, a 2 de setembro, o Congresso votou uma emenda constitucional instituindo o sistema parlamentarista. João Goulart concordou com a solução parlamentarista, porém com a condição de um plebiscito em 1963, pelo qual os eleitores decidiriam se queriam a volta do presidencialismo ou a manutenção do parlamentarismo. Jango assumiu em 7 de setembro de 1961 e, imediatamente, deu início à campanha que, em 1963, derrubou o parlamentarismo.

No final de 1963, apoiando-se nos nacionalistas e nas forças de esquerda, Goulart lançou um conjunto de medidas chamadas *Reformas de Base*, acreditando que poderiam tirar o país das dificuldades econômicas. Nesse conjunto, incluíam-se a reforma agrária,

a reforma tributária, a reforma educacional, a reforma do sistema de financiamento habitacional e a limitação da remessa de lucros para o exterior.

As forças direitistas da UDN e parcela das forças armadas intensificaram as conspirações para depor o governo. O Congresso, dominado pelo PSD e pela UDN, jamais aprovaria as reformas propostas por Goulart. Os setores mais de esquerda que apoiavam o presidente aconselharam-no a apelar diretamente para o povo. Goulart aceitou a proposta e fez uma série de comícios pelo país, para ganhar sustentação política e pressionar o Congresso a aprovar as *Reformas de Base*. No primeiro comício, realizado no Rio de Janeiro, no dia 13 de março, anunciou o decreto de nacionalização das terras a seis milhas das rodovias federais, das ferrovias ou das fronteiras nacionais, aplaudido por milhares de espectadores.

Conforme Skidmore (1976, p. 355),

“A tirada radical de 13 de março solidificou a oposição a Jango, fortalecendo a crença de que ele rejeitaria as regras do jogo democrático. A mudança foi mais expressiva no seio do grupo que detivera o equilíbrio de poder durante todos os graves impasses políticos civis da história da República: a oficialidade militar.”

Goulart havia tomado uma decisão muito importante: desafiar o Congresso e seus adversários. Os setores que até então estavam na defensiva passaram ao ataque declarado. A conspiração militar, supostamente com a ajuda norte-americana, colocou fim ao governo de Jango e instalou uma ditadura militar no País.

Este golpe tem profundas raízes históricas da política interna do País em seus anteriores períodos históricos e não foi um simples golpe articulado pelos Estados

Unidos, como uma descrição superficial e tendenciosa poderia sugerir. Os intelectuais orgânicos da classe dominante, sempre atuantes na História brasileira, também, nesse momento, atuavam firmemente no Congresso Nacional. Faziam uso dos meios de comunicação de massa, das escolas, e de setores das Igrejas e de instituições, como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) para divulgar a ideologia anticomunista e reacionária a qualquer mudança política que pudesse afetar alguns de seus interesses. Outras campanhas de mobilização que envolveram as elites e amplos setores da classe média ganharam as ruas através de grupos, como a Sociedade Brasileira para a defesa da Tradição, Família e Propriedade e da Frente Patriótica Civil-Militar e serviram para arregimentar o sentimento público democrático contra os *esquerdistas*.

E onde estava a esquerda? Conforme Skidmore (1988, p. 42), “(...) esse mosaico de frágeis forças esquerdista dificilmente serviria de base para um sério ataque à ordem estabelecida do Brasil”. O frágil mosaico refere-se à falta de homogeneidade e unidade de pensamento e de atuação entre as diferentes unidades consideradas de esquerda. O Partido Comunista Brasileiro (PCB), da linha de Moscou, com sua amarga experiência dos tempos do Estado Novo, aconselhava cautela. O Partido Comunista do Brasil (PC do B) pedia medidas radicais, mas o número de militantes era insignificante. Os movimentos populares adquiriram expressão e significado político mais acentuado graças ao desenvolvimento e à atuação de entidades de caráter nacional como o CGT (Comando Geral dos Trabalhadores) e a UNE (União Nacional dos Estudantes), porém não eram páreo para as classes dominantes, apoiadas por grupos desenvolvidos do exterior. Em nome dos ideais democráticos, para eliminar o *perigo comunista*, as classes populares,

rotuladas como esquerdistas, viram-se, mais uma vez, impedidas de atuar na vida coletiva do País.

No plano econômico, Jânio Quadros, durante a campanha eleitoral e no decorrer do seu curto governo, colocou, embora de maneira confusa e inconsistente, a perspectiva de uma definição política voltada para a correção das distorções econômicas, porém não chegou a concretizar qualquer medida mais objetiva. Apesar de ter anunciado o chamado Plano Quinquenal, Jânio Quadros não demonstrava planejamento a longo prazo. No lugar de uma política antiinflacionária, aprovada pelo FMI, iniciou uma estratégia econômica baseada na política desenvolvimentista do governo anterior com evidentes características democrático-burguesas. Tal política permitia algumas reformas, mas de bases capitalistas, o que não alterava o quadro econômico liberal-burguês.

Após a renúncia do presidente Jânio Quadros e a posse do seu sucessor João Goulart, este buscou reatar as negociações com os Estados Unidos e com o FMI, no que, apesar de se ter declarado contrário à política de Fidel Castro e de ter obtido certo apoio dos Estados Unidos, não obteve êxito na liberação de recursos imediatos para o Brasil.

De acordo com o Plano Trienal, elaborado por Celso Furtado (ministro do Planejamento do governo Goulart), os gastos públicos deveriam ser reduzidos e não se deveria emitir moeda para cobrir *déficits* públicos. Para isso se criariam novos impostos para os setores mais ricos e se reduziriam os subsídios nas empresas governamentais de navegação e de ferrovias.

O refinanciamento da dívida externa seria outro passo com novos prazos para o pagamento das obrigações. Segundo Skidmore (1976, p. 291), essa política seria aplicada

“em combinação com um programa de exportação mais agressivo com relação a itens tais como produtos manufaturados e minérios de ferro, garantindo, assim, que a receita cambial cobrisse o nível das importações necessárias para uma constante industrialização”.

Outra medida a ser tomada seria o aumento dos salários. Para tanto, o Congresso aprovou, em 1962, uma reforma fiscal e a volta dos subsídios para o trigo e para a gasolina, em 1963, o que deu um certo alívio ao custo de vida.

Goulart pregava, com insistência, a necessidade de reformas estruturais na educação, habitação, reforma agrária, administrativa e financeira. As reformas deveriam atingir os setores mais ricos da sociedade, retirando deles os lucros considerados anti-sociais.

Como metas fundamentais, no entanto, Celso Furtado defendia a diminuição da inflação de 52% em 1962 para 10% em 1965 e possibilidade de, ao mesmo tempo, um crescimento real de 7%. Os preços seriam reduzidos e, posteriormente, viriam as chamadas reformas de base, a serem elaboradas.

Para chegar lá, o governo tentou renegociar a dívida externa, apelando para o Plano Trienal que, segundo seus mentores, estaria de acordo com as imposições e planejamento da Aliança para o Progresso, que exigia reformas sociais. O plano previa, ainda, acordos comerciais e financeiros com a União Soviética e países do Leste Europeu. Como estratégia, procurou-se negociar primeiro com os Estados Unidos o que desagradou a esquerda brasileira.

Skidmore (ibidem,p. 293) assinala sobre isso:

“San Tiago procedeu a negociações prolongadas com Washington, tendo levado a efeito, inclusive, longas conversações com o Presidente Kennedy. Logrou, ao fim, obter um acordo de US\$ 398,5 milhões com o Governo dos Estados Unidos. Todavia, somente US\$ 84 milhões foram destinados a utilização imediata. O restante dependeria de um programa de reformas e estabilização por parte do Brasil, programa este especificado num comunicado de San Tiago Dantas e David Bell, diretor do USAID.”

O desapontamento foi manifestado por San Tiago (ministro da Fazenda do governo Goulart) e Roberto Campos sob forma de ameaça de rompimento com o capital internacional, o que só não se concretizou devido à fragilidade do nacionalismo brasileiro para assumir uma política econômica de austeridade conseqüente.

Considerando todos esses fatores, a prioridade do governo estava fadada ao insucesso, o que gerou descontentamento de militares e servidores públicos com seus baixos salários, levando-os a fazer forte oposição ao Plano Trienal e ao governo.

Na tentativa de conciliar uma política de estabilização através de um freio nos salários e implementando as *Reformas de Base*, que, por sua vez, exigiam organização e mobilização para fazer frente às forças conservadoras nacionais e às exigências do capital internacional, tornaram-se evidentes as contradições do nacionalismo reformista do governo Goulart. Críticas tanto da esquerda como da direita levaram-no à ação, com uma tendência, ainda que parcial, para a esquerda. Lançou mão das *Reformas de Base*, cancelando os pagamentos da dívida externa, estatizando empresas estrangeiras e aprovando reformas sem consulta ao Congresso.

Essas medidas de ordem econômica repercutiram intensamente, desestabilizando politicamente o governo que, sem sustentação devido a uma esquerda desestruturada frente a uma elite conservadora e autoritária, vê seus planos ruírem como um castelo de areia. Daí para o golpe militar foi só um passo.

As características que marcaram a política e a economia no período de 1961-1964 têm, obviamente, reflexos da política social e educacional.

Em termos sociais, o fim da década de 1950 e o início da década seguinte, são marcados pela reestruturação das classes dominantes do Brasil. Um programa de reformas democrático-burguesas tentavam viabilizar o capitalismo brasileiro⁸ através de uma política de diversificação das atividades econômicas, criando novos empregos em quantidade e qualidade e da manutenção da exploração da mão-de-obra como forma de acumulação. Verifica-se, todavia, uma modificação, em parte, da situação de um certo contingente dessa mão-de-obra (operariado urbano) que, pelas poucas vantagens conseguidas e pela natureza e localização de seu trabalho (fábrica/cidade), conquista alguma condição de manifestação de seus interesses num incipiente sindicalismo. A ampliação do setor médio, agora integrado no processo de desenvolvimento, se dinamiza. O que se destaca nesse período, de forma específica, na sociedade brasileira, é o novo grupo, em formação desde 1951, composto de dirigentes brasileiros de empresas

⁸Conforme Fernandes (1981, p.222) “não é intrínseco ao capitalismo um único padrão de desenvolvimento (...). No caso brasileiro, o desenvolvimento capitalista significou coisas distintas, em cada uma das três fases que marcam a evolução interna do capitalismo. Em nenhuma delas tivemos uma réplica ao desenvolvimento característico das nações tidas como centrais e hegemônicas (...) Ao contrário, nas três situações sucessivas, o desenvolvimento capitalista apresenta os traços típicos que ele teria de assumir nas nações tidas como periféricas e heteronômicas, fossem ou não de origem colonial. O autor ainda faz referência a três fases do desenvolvimento capitalista brasileiro, na história moderna da sociedade brasileira: capitalismo moderno (1808-1860), competitivo (1860-1950) e monopolista (1950-aos dias atuais). Para o presente trabalho interessa a fase do capitalismo monopolista que se “caracteriza pela reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais da ‘grande corporação’ (predominantemente estrangeira, mas também estatal ou mista). Embora as tendências para esta evolução sejam anteriores, ela só se acentua no fim da década de 50 e só adquire caráter estrutural posteriormente à “Revolução de 1964” (p.255)

estrangeiras, cujos interesses estão intimamente relacionados aos grupos estrangeiros que detêm tais empresas. Essa aliança da burguesia brasileira com o capital internacional leva ao enfraquecimento da oligarquia agrário-mercantil e à conseqüente predominância da burguesia industrial.

O sistema educacional, considerando o contexto sócio-político-econômico descrito anteriormente, era um pouco melhor. A instrução primária e a secundária eram atribuições dos municípios e dos estados. Porém, menos de 10% dos alunos matriculados no primeiro grau concluíam o curso primário e apenas 15% dos estudantes secundários conseguiam ir até o fim do curso, conforme Skidmore (1988). As causas variavam desde a falta de recursos para contratar professores e construir escolas, indiferença dos pais, até a pressão dos pais para que os filhos trabalhassem. Na maior parte das cidades, as melhores escolas secundárias eram particulares e atendiam aos filhos da classe mais abastada e eram estes que levavam vantagem nos vestibulares para as universidades federais.

O sistema educacional não somente deixava de cumprir as metas de alfabetização para o povo em geral, mas também não procurava preparar a força de trabalho qualificada de que a industrialização necessitava.

O governo JK (1956-1961) procurou dar ênfase ao ensino técnico, instalando cursos técnicos de curso médio que pudessem atrair a juventude brasileira, de acordo com as mudanças econômicas que estavam ocorrendo. As escolas experimentais, que antes eram as mais importantes e inovadoras, sofreram um rigoroso controle técnico e pedagógico. A prioridade foi dada para o ensino profissionalizante de diversos tipos. Porém, o governo percebeu que o ensino técnico continha falhas, pois eram pouco

procurado pelos alunos, ficando suas vagas ociosas em quase todos os estabelecimentos por ele criados e mantidos. Isso leva o governo a propor mudanças através do projeto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O objetivo dessa proposta era possibilitar a diversificação dos currículos nas escolas secundárias do País. Isso se deve, segundo o presidente, à necessidade de tornar

“possível proceder a ensaios de diversificação curricular da nossa escola secundária, cuja estrutura uniforme, rígida e estreita colide com a crescente variedade de interesses a que deve servir.” (Mensagem ao Congresso Nacional, 1959, p.221)

Na prática, no entanto, pouca coisa mudou na educação, nesse sentido. A escola padrão continuava sendo o tradicional Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, com seu ensino elitizante para poucos privilegiados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 20 de dezembro de 1961 como Lei nº 4024/61. Até aqui, a educação nacional era regida pela Reforma Capanema, de 1942. Este projeto de LDB tinha sido apresentado na Câmara Federal em 1948 e só votado 13 anos depois, em 1961. A primeira fase dos debates se restringiu a temas como centralização e descentralização do ensino. Na segunda fase, que vai de 1958 até 1961, a discussão foi motivada pelos choques entre as diversas correntes em defesa dos princípios da escola pública e da escola particular e ganhou espaços até então não abrangidos. Conforme Ribeiro (1990, p. 145),

“Um substitutivo ao projeto, que até então estava sendo discutido, é apresentado pelo deputado Carlos Lacerda que, por ser largamente favorável aos interesses da escola particular, faz com que os ânimos se acendam e que se inicie uma campanha em apoio ou contra tal substitutivo. Essa campanha extrapola o próprio âmbito parlamentar, dela participando não só educadores e estudantes como diferentes profissionais, inclusive operários, através de palestras nas escolas, nas associações de classe, no rádio e em publicações na imprensa”.

No entanto, mais uma vez predominam os princípios defendidos pela elite, o que favorece as escolas particulares, especialmente da vertente religiosa, que defendia uma concepção humanista tradicional em oposição a uma concepção humanista moderna⁹, da escola pública. A estrutura tradicional do ensino foi mantida. O sistema continuou a ser organizado conforme a legislação anterior, em três níveis: a) o ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos, com artes aplicadas; b) o ensino médio, subdividido em 2 ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos, por sua vez, compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (agrícola, industrial, comercial e de formação de professores); e c) o ensino superior, com as características já consagradas. Além destes níveis, ainda mantinha o ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância.

Segundo Romanelli (1983), a lei, em essência, pouco ou nada mudou. Uma das poucas vantagens talvez se encontre no currículo mais flexível, menos fechado e rígido para todo o território nacional, abrindo possibilidades a adequações regionais com inclusão de disciplinas optativas, porém pouco aproveitado. Na prática, o que se verificou foi uma adequação aos professores e recursos disponíveis. Os programas de ensino continuaram praticamente os mesmos como veremos mais adiante. O ensino tradicional se mantém hegemônico, reproduzindo os mesmos conteúdos, a mesma metodologia, resguardando, assim, os interesses políticos, econômicos e sociais das elites conservadoras nacionais.

Isso teve, como consequência prática, a manutenção de uma situação de defasagem profunda entre o sistema educacional e o sistema econômico, político e social. A expansão

⁹ Classificação defendida por Saviani (1980)

desses últimos, principalmente, do sistema econômico, levaria a um impasse, como afirma a autora citada, gerando um anacronismo entre a realidade educacional e os imperativos do desenvolvimento.

Os governos preocupavam-se em desenvolver políticas educacionais que atendessem a necessidades do novo contexto que se desenhava para a década de 60, propiciado pela industrialização, dentro do esquema desenvolvimentista e dos interesses do capital internacional que se tornava predominante na industrialização do país.

Apesar de o ensino técnico ter sua permanência reforçada na estrutura da LDB de 1961, não consegue atender todos os alunos. Além disso, o governo injeta recursos nas escolas particulares, através do sistema de concessão de bolsas de estudos, assegurando um ensino diferenciado para os filhos das classes dirigentes, que, assim, se perpetuam no poder e mantêm as desigualdades sociais. Para as famílias pobres, somente o pagamento das bolsas não garantia a permanência de boa parte dos alunos, já que a maioria necessitava da ajuda financeira dos filhos. Conforme Ribeiro (1990), “se o Estado estivesse interessado em resolver o problema, além da anuidade, deveria fornecer uma ajuda de custo à família”. Teria sido mais lógico, conclui a autora, se o governo tivesse aplicado o montante das anuidades pagas em escolas públicas, cujo patrimônio continuaria sendo público.

Os conspiradores militares e civis que depuseram João Goulart em março de 1964, tinham, basicamente, dois objetivos: o primeiro era frustrar o plano comunista de conquista do poder e defender as instituições militares; o segundo era restabelecer a ordem de modo que se pudessem efetuar as reformas legais¹⁰. Para tanto, o primeiro

¹⁰Conforme manifesto expedido em 30 de março pelo chefe do Estado-Maior do Exército (Viana F^o,1975)

governo do período em estudo, chefiado por Castelo Branco (1964-1967), caracterizou-se pelo que se poderia chamar de correção dos males sociais e políticos, como condição para a instalação da ordem democrática. Isso significa que, para fazer vigorar a democracia, seria necessário antes eliminar os *elementos negativos* que *corrompiam* a sociedade: o comunismo, a inflação e a corrupção. Para isso, ações corretivas, como prisões políticas, cassações de mandatos, expurgos de funcionários públicos e militares, entre outras, foram tomadas em números incontáveis.

Em 1965, por força do Ato Institucional nº 2, foram extintos todos os partidos políticos e instituído o bipartidarismo, com a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), aglutinando os interesses políticos da época.

A 14 de dezembro de 1968, no governo Costa e Silva, com a decretação do Ato Institucional nº 5, que concedia amplos poderes ao executivo, iniciou-se uma fase que se caracterizou pelo fechamento político do regime que perdura até 1979, com algumas nuances, evidentemente.

A orientação geral desse período era a eliminação de todos os componentes divergentes da orientação político-ideológica que norteava o regime. A ideologia dominante passou a ser da Segurança Nacional, de forma que qualquer contestação ao regime era considerada como um atentado contra a nação e devia ser combatida com os recursos da força militar. À medida que os contestadores do regime passaram a ser tratados como inimigos da pátria, a repressão policial-militar tornou-se a regra, e a violência, implicando prisões, torturas, agressões a manifestantes, atentados a entidades e mesmo eliminação sumária de pessoas, generalizou-se.

A repressão, sob todas as formas, era promovida ou permitida e justificada pelo governo, em nome do bem-estar do povo e do progresso do país, assentado em realizações econômicas cujo auge ocorreu no governo Médici (1969-1974), no período conhecido como “milagre brasileiro”. Conforme o mentor desse plano econômico, Delfim Neto, o fechamento político e a repressão policial-militar eram as “moedas” com as quais os diversos setores da sociedade brasileira pagavam o progresso. (Nadai, 1988)

A partir de 1973, ano em que se iniciou a crise do petróleo, as contradições e, sobretudo, a inconsistência do modelo adotado, foram se tornando, progressivamente, mais evidentes. Com isso, os governos seguintes tiveram que mudar de postura.

No final do governo Geisel (1974-1979) foi anunciada a abertura que foi efetivada no início do governo do general João Baptista de Figueiredo (1979-1984).

A abertura política do regime que objetivava a democratização do país, deve-se a um conjunto de fatores que revelam, essencialmente, a inviabilidade do modelo adotado, na medida em que vem à tona a vulnerabilidade do país em face do contexto econômico externo, além da impossibilidade de conter o acelerado descontentamento popular em vista do uso de recursos violentos da repressão. (Nadai, 1988)

A partir de 1978, os movimentos de oposição ao regime militar começaram a ganhar força, saindo para as ruas em busca de apoio e de organização. Surgem movimentos em vários segmentos como as greves do ABC paulista, campanhas pela anistia, a luta por uma assembleia constituinte e por eleições diretas e livres.

Um dos sinais mais evidentes do desgaste do regime ocorreu em 1982, na eleição para governadores dos estados. Primeiro, porque, durante a campanha, no decorrer da disputa eleitoral, foram feitas as mais contundentes críticas ao governo, destacando-se as suas principais falhas e distorções bem como sua ineficácia para solucionar os grandes problemas que afetavam a sociedade brasileira; em segundo lugar, registraram-se expressivas vitórias dos candidatos dos partidos de oposição, o que veio a fortalecer a posição política de todos os grupos sociais e das lideranças interessadas ou comprometidas com as mudanças sócio-econômicas e políticas, assinaladas como necessárias e que tinham como pressuposto a mudança do regime.

Após as eleições de 1982, um movimento popular em prol das eleições diretas para presidente ganhou cada vez mais força e se concretizou na campanha pelas *Diretas-já*, que, apesar da vontade da maioria da população, não conseguiu os 2/3 de votos necessários para a sua aprovação.

A não-aprovação das diretas se refletiu profundamente na campanha indireta para a sucessão presidencial, em que se verificou uma decisiva dissidência do bloco governista que passou a apoiar uma frente ampla de partidos denominada Aliança Democrática.

A eleição presidencial, realizada a 15 de janeiro de 1985, verificou-se num quadro de desarticulação ou reagrupamento político-partidário que indicava, por antecipação, a vitória de Tancredo Neves, o primeiro civil depois de 1964. Essa eleição foi comemorada como o fim da ditadura político-militar e assinalou-se pela expectativa da realização de mudanças em todos os setores da sociedade brasileira. O governo eleito

anunciou-se como o instaurador de uma Nova República, prometendo realizar as mudanças solicitadas pela população.

As principais expectativas de mudança da Nova República giravam em torno de duas questões principais: a superação da crise sócio-econômica e a democratização interna do país.

A solução dos graves problemas sócio-econômicos implica, de um lado, principalmente, a superação da crise resultante, em nível externo, da imensa dívida e a consequente submissão às ingerências do FMI e, em nível interno, da recessão e da inflação quase incontroláveis. A situação agravou-se ainda mais com a morte de Tancredo Neves e a posse de seu vice, José Sarney, visto com muita desconfiança devido a sua ligação, num passado recente, aos governos militares.

Logo de início, eclodiram divergências tanto na condução da política econômica traduzidas nas formas diferenciadas propostas para o combate à inflação e ao endividamento, quanto na condução da transição política. Sarney, apesar de reafirmar os compromissos da Aliança Democrática, tomou algumas medidas para conter reformas mais radicais e que ficaram conhecidas como o *emendão*. Dentre essas medidas, convém ressaltar algumas: o restabelecimento das eleições diretas para prefeitos das capitais, das instâncias hidrominerais e das áreas consideradas de segurança nacional e o restabelecimento das eleições diretas para a presidência da República; o estabelecimento do direito de voto aos analfabetos; a livre organização partidária com a legalização dos partidos até então clandestinos; a convocação de uma Assembléia Constituinte para novembro de 1986.

A esse novo quadro político promissor não correspondeu o econômico, cuja situação, no final de 1985, início de 1986, era grave e prenunciava tornar-se incontrolável, desgastando a imagem do governo. O governo, então, determinou a organização, em sigilo, do Plano de Estabilização Econômica, mais conhecido como Plano Cruzado, que, no último dia de fevereiro de 1986, foi comunicado, pelo presidente, ao país. De acordo ainda com Nadai (1988), vários outros planos econômicos foram lançados para ajustar ou retificar esse plano, sem, no entanto, resolver o problema maior: a inflação.

Desde o final do governo Figueiredo, os grupos e partidos de esquerda e os partidos centristas defendiam a idéia de uma Constituição livre e soberana, que acreditavam ser a solução de todos os problemas do país. As eleições para a Assembléia Constituinte somente ocorreram em 16 de novembro de 1986, coincidindo com as eleições para governador, porém não independente e exclusiva como pretendiam os partidos mais de esquerda. Os constituintes foram os deputados e senadores que se encarregaram da elaboração da Constituição e da legislação de rotina. Nas discussões da Constituinte, muitos temas polêmicos foram debatidos e os interesses de grupos sociais, corporativos, industriais, fundiários entraram em pauta e, para defendê-los, financiaram candidatos. A União Democrática Ruralista (UDR), organização dos grandes proprietários rurais conservadores, por exemplo, financiava candidatos contrários à reforma agrária.

A Constituição foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988. Liberal, a Constituição assegurava os direitos democráticos e sociais porém era restritiva no que se referia à política agrária.

Apesar do crescimento econômico, da elevação do nível de empregos e da tolerância do presidente na transição democrática, o governo Sarney estava impopular e desmoralizado. O desagrado popular se devia à inflação descontrolada, às denúncias não-contestadas de negociatas e irregularidades administrativas das autoridades, às acusações de favorecimento aos grupos econômicos, entre outros.

As candidaturas presidenciais já estavam nas ruas em fins de 1988 e início de 1989 e, entre os vários candidatos, dois polarizaram a atenção dos brasileiros: Fernando Collor de Melo e Lula. O primeiro, representando os interesses conservadores, com ampla cobertura da imprensa e com apoio de uma equipe de *marketing*, atraiu a opinião pública com temas como o combate à corrupção, as altas vantagens salariais de determinados diretores de estatais (marajás), a injusta distribuição de renda, a ameaça de hiperinflação e a carência de investimentos públicos nas grandes cidades. Com esse discurso moralista e paternalista, Collor levou vantagem sobre o candidato da Frente Brasil Popular, Luís Inácio da Silva (Lula), líder sindical e dirigente do PT.

O presidente Collor assumiu o poder com grande apoio e força política. Depois de quase trinta anos, era o primeiro presidente eleito por voto direto, objeto de grande popularidade e depositário da esperança da maioria da população brasileira. Ao tomar posse, no dia 15 de março de 1992, lançou uma série de medidas que constavam no Plano de Estabilização Brasil Novo, ou Plano Collor, como ficou conhecido. O povo,

estarecido, viu seus sonhos ruírem com medidas autoritárias de controle de consumo e do déficit público. Além disso, um mar de corrupção veio à tona culminando na instalação de uma CPI para investigar o chamado esquema PC. Um dos irmãos do presidente, Pedro Collor, através de entrevistas veiculadas pela imprensa, denunciou as ligações de Fernando Collor com antigo tesoureiro de campanha, Paulo César Farias, o PC, que estaria chefiando uma rede de corrupção dentro do governo. No andamento das investigações, o tamanho do golpe foi sendo desvendado e, em agosto de 1992, já se falava em *impeachment* do Presidente. Em setembro do mesmo ano, em sessão histórica que ganhou os noticiários de todo o mundo, a Câmara dos Deputados aprovou a abertura do processo de *impeachment*. Em outubro, o vice-presidente, Itamar Franco, assumiu interinamente o poder, após o afastamento do presidente por 180 dias, para ser processado. Após esgotar todos os artifícios jurídicos, tentando adiar o processo marcado para o dia 29 de dezembro, o defensor de Collor leu, em plenário, um manuscrito comunicando a renúncia do presidente. Esperava ele, com esse trunfo de última hora, manter seus direitos políticos, artifício que não deu resultado.

A sessão foi interrompida para que se formalizasse a posse definitiva de Itamar Franco. Em seguida, em rápida votação, o Senado decidiu dar continuidade ao julgamento, e Collor foi condenado pelo crime de responsabilidade e teve seus direitos políticos suspensos por 8 anos, além de responder por processo na justiça comum.

No dia 29 de janeiro de 1993, o vice-presidente Itamar Franco foi oficialmente empossado na Presidência da República.

Durante esse longo período que se inicia com o movimento de 1964, vários setores sociais esboçaram resistência. Para exemplificar, podem-se citar os movimentos grevistas de operários de Osasco, dos metalúrgicos do ABC paulista, do movimento estudantil liderado pela UNE, além da insatisfação demonstrada por setores da classe média, de grupos políticos e de parte da Igreja, através de movimentos de base popular das Comunidades Eclesiais de Base, compostos por leigos com grande poder de mobilização social e política. Era a sociedade civil, na concepção gramsciana, mobilizando-se e organizando a resistência de oposição ao regime militar e aos seus abusos de poder.

No entanto, a sociedade civil não conseguiu articular um projeto social que viesse a substituir o imposto pelo regime militar. Na visão gramsciana, a resistência da sociedade civil não atingiu o nível orgânico, pois não houve uma “interdependência dialética entre o conjunto da sociedade civil e os movimentos de vanguarda” (Nunes, 1996, p. 79) ou seja, falhou a “conexão orgânica entre a base e a cúpula dos movimentos de vanguarda” (ibidem).

No campo da educação, no período de maior repressão do governo militar (1964-1980), para impor a concepção de mundo do Estado, os militares optaram pela coerção. Gramsci faz referência a esta função do Estado, que define como “Sociedade Política, em oposição a “Sociedade Civil”, nos Quaderni, citado por Portelli (1977, p. 30):

“Governo político..., isto é, aparelho de coerção de Estado, que assegura ‘legalmente’ a disciplina desses grupos que recusam seu acordo, seja ativo ou passivo; no entanto, é constituído para o conjunto da sociedade, em previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando falha o consenso espontâneo” .

Assim, o poder político militar estabeleceu sua hegemonia pela repressão que atingiu mais profundamente o setor educacional. Gramsci também tem uma explicação para isso nas palavras de Portelli (p. 34) : “A estatização revela-se (...) na absorção progressiva de cultura e educação, até então confiada a organismos privados (...) em proveito de serviços públicos intelectuais”. A educação é o exemplo mais típico apontado por Gramsci.

Os intelectuais orgânicos, mais diretamente envolvidos com as reformas-educacionais consideradas subversivas, foram sumariamente afastados da elaboração e implantação das políticas educacionais que o Estado impôs a todo o país. A importância da educação como fator de desenvolvimento, no entanto, foi percebida desde o início da implantação do novo regime. Mas, na prática, o que ocorria era um agravamento da crise do sistema educacional, paralelamente a contenção e repressão.

Isso serviu de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID), citado por Romanelli (1983, p. 210), para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro e à formação de novos quadros técnicos. São os denominados acordos “MEC-USAID”.

Os programas que a AID desenvolveu incluíam, basicamente, assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais, a partir de uma ação indireta que implicava doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras com o objetivo de intervir na formulação de estratégias que a própria AID pretendia que fosse adotada pelos dirigentes, órgãos e instituições educacionais.

Vários acordos MEC-USAID foram assinados entre 1964 e 1971, com destaque para a sua abrangência. Conforme Romanelli (1983, p. 213), “ a USAID atingiu de alto a abaixo todo o sistema de ensino”, que vai desde os níveis de ensino (primário, médio e superior), os ramos (acadêmico e profissional), funcionamento (reestruturação administrativa, planejamento e treinamento do pessoal técnico e docente) até o controle do conteúdo geral do ensino através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.

Essa abrangência mostra a importância dada à educação pelo setor externo, na integração e posicionamento das sociedades periféricas, no contexto geral das sociedades capitalistas. E, para uma articulação mais eficaz entre o setor interno e externo, foram usadas estratégias variadas, sendo a de maior repercussão a utilização dos órgãos centrais de decisão e administração educacional para coordenação e execução dos programas propostos. Daí a importância dada aos Conselhos Federais de Educação, cuja competência, na época, era mais ampla do que a de qualquer outro órgão.

Como resultados concretos dos acordos MEC-USAID, surgiram novas leis, como a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com ensino médio e a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, atendendo aos postulados do tecnicismo.¹¹

Pelas reformas introduzidas na educação brasileira pelas agências estrangeiras, especialmente as norte-americanas, podem-se identificar não só aspectos ideológicos mas também objetivos e formas de atuação semelhantes nos países de Terceiro Mundo, veiculando, assim, uma concepção de educação, de sociedade, de homem adequada aos interesses capitalistas. Essa concepção tem, como pressuposto basilar, a idéia de que o atraso de um país só pode ser superado pela educação, desconsiderando aspectos políticos, econômicos e sociais. Pela compartimentação da realidade, o problema do subdesenvolvimento é tratado como um problema técnico. Daí o predomínio do planejamento sobre a ação não planejada e da inclusão da educação nos investimentos feitos pelos países centrais nos periféricos para formar recursos humanos e, assim, chegar ao desenvolvimento desejado.

Nessas propostas, o todo histórico-social e estrutural não é considerado. Há o predomínio da individualização sobre o coletivo, com a total descontextualização sócio-política, econômica e cultural dos projetos, que ocultam as relações existentes em uma sociedade de classes e mesmo as relações contraditórias entre capital e trabalho. Investe-se em propostas educacionais com ênfase em metodologias e técnicas de ensino tidas como modernizantes.

¹¹ De acordo com Libâneo (1986, p.23), “a tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a estas metas.”

Sob a égide da expansão de uma economia industrial e a inserção do país no contexto capitalista internacional, que nos governos militares atingem sua concretude, as práticas educacionais e seus correspondentes currículos são contemplados pelos postulados da pedagogia tecnicista, que propõe a reordenação da prática educativa, através da busca da objetividade e da produtividade operada no sistema fabril. O ⁷¹tecnicismo na educação ganha sua formalização com a implantação da Lei 5692, de 1971. Os professores passariam a trabalhar com seus alunos na perspectiva de conseguir resultados seguros, verdadeiros, práticos e observáveis. Conforme Nunes (1996, p.81), “tal concepção de educação tem como pressuposto para o sucesso educativo o mérito, a capacidade individual de cada um”. Pode-se, assim, concluir que a inspiração desta Lei é de base liberal, estreitamente ligada aos interesses das minorias responsáveis pelo golpe militar de 1964 e aos da burguesia internacional, especialmente norte-americanos.

A dimensão privatista da política educacional de base liberal dos anos 70 e 80 dá continuidade à política brasileira de predominância do privado sobre o público. Isso se dá não apenas pela destinação de recursos públicos para as esferas privadas, mas pela recusa de se levar a educação aos diferentes setores sociais, pelo controle da ascensão social, pela seletividade escolar. As diferentes leis sancionadas nesse período consagram a concepção privatista de educação, vinculada ao ideário de desenvolvimento e segurança nacional. Para exemplificar essa dimensão, a Constituição de 1988 estabeleceu que a União aplicará nunca menos de 18%, e os Estados e Municípios, 25%, no mínimo, da arrecadação de impostos no setor educacional, assegurando, ainda, a aplicação desses recursos não só às escolas públicas, mas também às confessionais, comunitárias ou filantrópicas que comprovem finalidade não-lucrativa.

Outra característica marcante da política educacional liberal dos anos 70 e 80 é a tentativa de implantação da profissionalização no ensino de 2º grau, como objetivo de diminuir a demanda para o ensino superior e forçar um rápido e antecipado ingresso no mercado de trabalho. Pela Lei 5692/71, a prioridade do ensino de 2º grau passa a ser a formação específica capaz de formar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando. Essa medida torna compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a área das Ciências Humanas.

Como o índice de rejeição a essa proposta foi grande, tanto entre o empresariado, como entre as escolas por envolver gastos de infra-estrutura física e de pessoal, foram sugeridas alterações à Lei 5692/71, já que, na prática, o que se verificou foi que, nas escolas públicas, se passou a ministrar, em condições precárias, um ensino de baixo

nível técnico, e as escolas privadas voltaram-se, predominantemente, para a oferta de cursos com habilitação de auxiliar e/ou cursos noturnos que não exigiam grandes investimentos financeiros em laboratórios e materiais. Esses cursos noturnos atendiam basicamente o aluno trabalhador. No entanto, os cursos preparatórios para o vestibular, cada vez mais disputados pelos jovens da classe média e alta, passaram a ser o grande filão da rede privada particular ou confessional.

Segundo a Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982, que altera alguns dispositivos da Lei 5692/ 71, a obrigatoriedade da habilitação profissional se transforma em opcional, ficando a critério de cada estabelecimento de ensino continuar o seu oferecimento. No entanto, a preparação para o trabalho se mantém, ainda que teoricamente, perpassando todo o currículo sob forma de conteúdos dos programas das disciplinas nacionalmente obrigatórias.

Os princípios da Lei 5692/71, na década de 80, acompanhando a abertura política e a redemocratização, passaram cada vez mais a serem contestados, gerando uma desobediência civil. Estados, municípios, escolas e até grupos de professores¹² tomam a si o encargo de promover reformas, especialmente nos currículos e programas de ensino, enquanto aguardavam uma nova lei, com base na Constituição de 1988.

3.2 ANÁLISE DOS TEXTOS LEGAIS E DIÁRIOS DE CLASSE

Através da análise textual de material documental como as leis e diretrizes que regulamentam o ensino, e os registros feitos nos Diários de Classe, procurar-se-á explicar a significação histórica do ensino de História para uma concepção de mundo, dentro de um contexto político, econômico, social e educacional visto anteriormente.

A vinculação entre a ação do professor em sala de aula com as políticas desenvolvidas pelo Governo Estadual e Federal no período em estudo servirá para demonstrar a importância do trabalho docente para manter uma estrutura que garanta a hegemonia de certos grupos e de seus interesses.

Antes de entrar na análise das leis, pode-se antecipar que as concepções de mundo transmitidas pelo professor de História da região, aqui entendida como de

Na nova proposta, à revelia dos órgãos, se privilegiava a História do Brasil, inserida numa História mais ampla, universal. Rompia-se com a divisão da História em Geral (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e do Brasil. Aos poucos esta proposta passou a ser adotada por outras escolas e, hoje, é o programa usado por praticamente todas as escolas estaduais da 6ª Delegacia de Educação e Secretarias Municipais de Educação.

abrangência da 6ª Delegacia de Educação, não fogem às veiculadas no restante do país, já que foram significativamente construídas dentro de um contexto social, econômico, político e de cultura educacional em diferentes momentos históricos¹³. São concepções que fazem a apologia do sistema capitalista, defendem a sociedade de classes, a liberdade e os interesses individuais, a propriedade privada dos meios de produção e uma escola totalmente desvinculada dos problemas sociais, com um ensino humanístico para o cultivo do intelecto do aluno. São as denominadas concepções tradicional e conservadora de escola na perspectiva gramsciana e também denominada de liberal por Libâneo (1986).

O subcapítulo que ora se inicia tem a pretensão de reler criticamente os dados levantados nos documentos consultados para, sob a luz da análise contextual, verificar os possíveis fatores que influenciaram na formação de concepções de mundo veiculadas pelo ensino de História de 1º grau.

A metodologia de trabalho é a pesquisa bibliográfica de textos da legislação federal e da estadual, como a Reforma Capanema (1942-46), a Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961, a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, diretrizes curriculares de âmbito estadual e leis complementares, relacionando-as com as propostas dos professores, através dos registros nos Diários de Classe.

As escolas que fazem parte do estudo são todas as que possuíam o antigo Curso Ginásial em 1961 e continuam suas atividades até 1990. Algumas escolas não mantêm a denominação original, por isso as denominações são as atuais.

¹³ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas:Papirus,(1993) A autora apresenta o resultado de uma investigação sobre o ensino de História no Brasil, onde constata esta afirmação.

Nome das escolas investigadas e ano de criação:

Santa Cruz do Sul:

E.E. de 1º e 2º Graus Ernesto Alves de Oliveira - 1954

E.E. de 1º Grau Murilo Braga de Carvalho - 1951

Candelária:

E.E. de 1º e 2º Graus Gastão Bragatti Lepage - 1959

Rio Pardo:

E.E. de 1º e 2º Graus Ernesto Alves - 1909

Sobradinho:

E.E. de 1º e 2º Graus Padre Benjamim Copetti - 1968

Encruzilhada do Sul:

E.E. de 1º Grau Carlos Corrêa da Silveira - 1954

Venâncio Aires:

E. E. de 1º e 2º Graus Cônego Albino Juchem - 1965

3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961¹⁴ e o ensino de História.

Antes da aprovação desta Lei, que vem a ser a primeira LDB brasileira, a educação brasileira era regida pela Reforma Capanema, que se iniciou em 1942 e se estendeu até 1946, com vigência até a Lei 4024/61, incorporando um conjunto de reformas parciais também denominadas Leis Orgânicas do Ensino. Segundo Ribeiro (1988), a Reforma Capanema legislou, especialmente, sobre currículo e organização do ensino médio que foi dividido em dois ciclos: o 1º ciclo ou ginasial, com 4 séries e o 2º ciclo ou Colegial, com três opções: secundário (clássico ou científico), normal e o técnico

¹⁴ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: fixa lei de diretrizes e bases da educação nacional.

(agrícola, comercial e industrial). O ensino primário foi mantido, com 5 anos, sendo o 5º ano de preparação ao admissão ao Ginásio.

Por não ser objeto de estudo do presente trabalho, esse tema não será aprofundado. Porém, cabe registrar o caráter da legislação que precede a primeira LDB, por legar a esta muitas de suas características.

Como primeira característica, podem-se destacar os objetivos da reformulação do segundo ciclo: “ingresso no ensino superior e o ingresso no mundo do trabalho ou ensino profissionalizante”, em cursos de ensino técnico e normal. Estes últimos vinham atender aos interesses da política do nacional-desenvolvimentismo da época que estava a exigir aprendizagens práticas, técnicas e profissionais para o mercado de trabalho, além de atender a uma demanda educacional das camadas populares, sem acesso ao ensino superior, através dessas modalidades de ensino.

Já o ensino secundário, com ênfase em conteúdos acadêmicos e propedêuticos de preparação para o ensino superior, era privilégio de poucos. Segundo Romanelli (1983, p.169),

“O sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, foi o sistema das elites, ou seja, das classes média e alta, enquanto o sistema de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser o sistema das camadas populares. (...) A manutenção desse dualismo decorria da necessidade de a sociedade conter a ascensão das camadas populares às escolas do sistema oficial de ensino, limitando este às elites.”

Outra característica que marcou o ensino desse período foi a cultura humanística que servia principalmente para a preparação dos alunos para os cursos superiores. Era,

portanto, uma educação de classe, com uma clara “concepção conservadora e de tendência nazi-fascista”, conforme Nunes (1996, p. 85). Prova disso está na ênfase dada à preparação individual do homem para que possa assumir maior responsabilidade na sociedade e na nação, como sinal de patriotismo, disciplina e ordem e, assim, dar continuidade ao processo histórico em vigor na sociedade brasileira.

Para confirmar o elitismo e a influência da cultura educacional clássica tradicional do ensino público, registros de históricos escolares de alunos do curso ginásial arquivados na 6ª Delegacia de Educação comprovam que a Lei Orgânica de 1942 era rigorosamente cumprida no que se refere ao currículo de ensino, pois acusam a presença do Francês e do Latim, além de outras disciplinas do modelo clássico como Inglês e Canto Orfeônico.

Quanto ao ensino de História, o currículo também confirma a submissão do professor ao determinado pela Lei, que adota e reproduz, no seu trabalho cotidiano, as concepções de homem, de sociedade, de educação e de mundo introjetadas no decorrer de sua formação, através de normatizações como a Portaria nº 1.054, de 14 de dezembro de 1951 (Romanelli, 1983), expedida pelo Ministério de Educação e Cultura. Por essa Portaria, na 1ª série ginásial, era trabalhada a História do Brasil (duas aulas semanais); na 2ª série, História da América (duas aulas semanais); na 3ª série, História Antiga e Medieval (duas aulas semanais) e na 4ª série, História Moderna e Contemporânea, dada simultaneamente com História do Brasil. Conforme Leite (1969), os programas priorizavam a História política e não levavam em conta a necessidade de apresentar uma seqüência histórica. A inovação de 1951 foi permitir a elaboração dos programas por uma congregação de professores, porém sob a orientação centralizadora do Estado, o que não

permitiu uma grande diferenciação dos programas nos estados e escolas. Isso se deve, ainda, conforme a autora citada, ao perigo da fragmentação do mercado do livro didático, tirando-lhes as “condições de aperfeiçoamento e de redução de preço”(p. 112).

Segundo Katia Abud (Bittencourt, 1997), os programas e as respectivas orientações metodológicas foram elaborados por comissões formadas pelos órgãos públicos educacionais e até hoje não se sabem os autores dos programas de História. O que chama a atenção nesses programas é a questão da formação da nacionalidade e identidade nacional, temas presentes nos programas desde as primeiras décadas do século XX, conforme a autora citada que constatou ainda que:

“As listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaboradas pelas instituições educacionais (...) traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites.” (p.34)

Além disso, os conteúdos distribuídos entre as séries do curso secundário fundamental refletem o interesse pelas instituições administrativas e nas formas utilizadas por Portugal para organizar a Colônia, considerado o primeiro momento da formação do sentimento nacional brasileiro.

Os programas eram periodizados, fazendo uso de épocas consagradas pela historiografia clássica fortemente articulado a tradições européias, sobretudo francesa. Privilegiava-se a História Universal, seguindo o esquema quadripartite: História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. A História do Brasil era vista em conjunto com a História Universal, numa posição secundária. Somente a partir da década de 1940,

durante o Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma.

Ainda conforme Abud (1997), no caso da História do Brasil, a periodização era a mesma que o Instituto Histórico e Geográfico havia estabelecido em 1843, a partir de um conjunto de sugestões de seus sócios, principalmente de Von Martius, qual seja, a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro e do índio para a formação da população brasileira; o papel dos portugueses no descobrimento e colonização em conexão com suas façanhas marítimas, comerciais e guerreiras; a transferência para o Brasil das instituições municipais portuguesas e o desenvolvimento que tais instituições tiveram; o papel dos jesuítas na catequese e na colonização e a importância das relações entre a Igreja e a Monarquia.

Estas sugestões dadas por Von Martius, citadas por Abud (1997), e acatadas pelos sócios do Instituto Histórico e Geográfico, foram adotadas pelo Colégio D. Pedro II, escola-modelo na época e foi responsável pela difusão e permanência dos temas e concepções até período bastante recente.

Por esse programa, três pilares alicerçavam a unidade nacional brasileira: unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural. A presença constante de temas que enfatizavam a formação do sentimento nacional e os heróis como exemplos a serem seguidos, demonstram a importância do assunto.

Essa concepção pragmática da História, como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus

objetivos, neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o sentimento nacional brasileiro, que teria, como fundamento, a raça, a língua, a religião e um território com uma única administração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 -, apesar de trazer algumas modificações nos currículos de 1º e 2º graus, na sua essência, nada mudou. Manteve a concepção de mundo que vinha sendo veiculada no ensino de História, mesmo com a reestruturação dos conteúdos. Na 1ª série ginásial, continua a História do Brasil; na 2ª série, substitui-se a História da América pela História do Brasil; na 3ª e 4ª séries, continua a História Geral.

Produto de uma “americanização” do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, ela iniciou um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Reforma Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o aluno para a vida. As chamadas humanidades, em consequência, perderam terreno em nome da tecnização.

A inovação apresentada pela nova Lei se refere à possibilidade de descentralização do currículo, através de disciplinas optativas a critério dos Conselhos Estaduais de Educação, além das definidas como obrigatórias pelo Conselho Federal de Educação. O Art. 45 define nove disciplinas para o ciclo ginásial, não podendo ser ministradas menos de 5 e nem mais de 7 disciplinas, além das práticas educativas. As optativas, variando entre uma ou duas, eram de livre escolha dos estabelecimentos para cada curso, porém referendadas pelo Conselho Estadual de Educação.

No entanto, conforme Romanelli (1983, p.181), as escolas

“continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, Quando não puderam improvisar professor e programa. (...) Em vez de criar possibilidade de escolha, o conselho acabou propondo quatro modelos de currículos, os quais, por sua vez, pouco se diferenciavam entre si e, o que é pior, acabaram sendo adotados pela maioria de nossas escolas”.

As disciplinas obrigatórias, nos 4 tipos de currículos, se apresentam da mesma forma: Português, Matemática e História em todas as séries, Geografia, nas 1^a, 2^a e 3^a séries e Ciências, nas 1^a, 2^a e 4^a séries. Entre as optativas, nas escolas investigadas, aparecem com mais frequência as disciplinas Inglês, OSPB e Desenho.

3.2.2 Diários de classe de professores de História das escolas pesquisadas – 1961-1971.

Em 1961, ano em que se inicia a presente pesquisa, havia, ao todo, sete escolas estaduais com o então curso ginásial na região, hoje, de abrangência da 6^a Delegacia de Educação. Essas são as escolas objeto de investigação desde o ano de 1961 até 1990. Como, para a coleta de dados, o número de alunos, de professores e de turmas não interfere, esses dados deixam de constar propositalmente.

Para a presente pesquisa interessa levantar os conteúdos da disciplina História trabalhados pelos professores e isso é possível graças aos registros nos diários de classe arquivados nas escolas em questão, que, mesmo com as alterações da legislação de ensino, permitem acompanhar, ano após ano, o trabalho dos professores.

Através dos registros de conteúdos trabalhados nos Diários de Classe de professores das escolas estaduais já mencionadas neste trabalho, pode-se perceber a semelhança dos conteúdos listados em todas as escolas. Isso se deve ao fato de a institucionalização, ou seja, a difusão da História ser marcada pelo europocentrismo. Em História Geral, prevalecem os grandes fatos da História européia, como o Renascimento, a Reforma, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, a 1ª e 2ª Guerras Mundiais, que continuam sendo destacados dentro da seqüência cronológica. Em História do Brasil, os fatos políticos institucionais periodizadores, como o Descobrimento e a Independência do Brasil, Proclamação da República, além de um grande elenco de guerras e revoltas, com seus personagens heróicos, sustentam o arcabouço histórico difundido pelos programas.

A concepção de História e de conhecimento historiográfico predominante na época, evidenciadas nos diários de classe dos professores de História do então curso ginásial das escolas estaduais da 6ª Delegacia de Educação, continua sendo elitista e conservadora, centrada no humanismo tradicional de educação. É uma História factual, narrativa, acrítica e cronológica. Destaca os grandes vultos e heróis - como Cabral, Caminha, D. Pedro, José Bonifácio, Duque de Caxias, entre outros - e datas que iniciam e encerram períodos históricos ou apenas determinam épocas de fatos e acontecimentos que são narrados de uma lógica encadeada por causas e conseqüências.

Percebe-se ainda uma forte presença das orientações dadas pelo Instituto Histórico Geográfico e seguidas pelo Colégio D. Pedro II, já destacadas neste trabalho, como no caso da contribuição do branco, do negro e do índio para a formação do povo brasileiro, bem como a organização administrativa do Brasil aos moldes portugueses. Os

três pilares que sustentavam a unidade nacional – unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural – aparecem ainda na maioria dos diários de classe.

Fonseca (1993) ajuda a explicitar a concepção de História e de conhecimento historiográfico predominante na época e que também se evidencia nos diários de classe dos professores de História do curso ginásial de escolas estaduais da 6ª DE:

“(…) estas noções são detectadas dentro do quadripartismo (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea) e na História do Brasil, que passa a ser construída dentro dos marcos da História européia. Os marcos, segundo Chesneaux, têm uma função ideológica bem definida. No caso da Idade Antiga, destaca-se a Antigüidade Greco-romana e seus valores culturais como base da cultura burguesa européia. No período medieval salienta-se a Idade Média Cristã, exaltando os valores da civilização cristã. O período moderno, Segundo o autor, representa a pretensão da burguesia de completar a História, controlando, em nome da modernidade, o futuro da humanidade. A Idade Contemporânea apresenta o domínio do Ocidente sobre o mundo. Nos séculos XIX e XX, os país industrializados, “civilizados”, tornam-se os “guias naturais da história africana, asiática ou americana”. (Fonseca, 1993, p.50)

Para confirmar o que a autora constatou na sua pesquisa, o conteúdo de diários de classe das duas mais tradicionais escolas estaduais da região, uma do município de Santa Cruz do Sul e a outra do município de Rio Pardo, comprovam a visão europocêntrica, positivista de História, completamente desvinculada do cotidiano do aluno.

Exemplo de listagem de conteúdos do Diário de Classe de uma turma da 1ª série ginásial, de 1965:

“Descobrimento do Brasil
 A expedição de Cabral
 Questões sobre o Descobrimento do Brasil
 A Carta de Caminha
 Expedições exploradoras, guarda-costas e de Martim Afonso de Souza

Formação do povo brasileiro: o elemento branco
As relações entre os europeus e índios. Caramuru e Ramalho
Origem do índio americano
Usos e costumes do índio brasileiro
Principais nações e tribos.
A contribuição do índio.
A escravidão indígena e africana.
A colonização - Capitânicas Hereditárias.
A criação do Governo Geral: Tomé de Souza, Duarte da Costa e Mem de Sá. Sucessores de Mem de Sá.
Feitorias e vilas. As primeiras cidades.
Riquezas do Brasil colonial: o pau-brasil, a agricultura.
Criação de gado.
As indústrias e as minas.
A expansão geográfica.
As regiões setentrionais.
Entradas e Bandeiras. As Bandeiras
Os tratados de limites: Tordesilhas, Tratado de Madri e de Santo Ildefonso.

Observação: no final de cada mês havia uma *sabatina* mensal, que era composta de duas partes: na primeira, uma dissertação sobre um tema que, no caso dessa turma, foi sobre “As riquezas do Brasil Colonial”. Na segunda parte, várias questões como as que seguem, a título de exemplificação : 1) Quais são as plantas indígenas do Brasil que você conhece? 2) Que era o erva-santa? 3) Por que o gado se afastou dos engenhos? 4) Por que não havia na Colônia liberdade industrial? 5) Quem foi Pero Coelho de Souza? 6) Quem foi Pedro Teixeira?

A nota mensal era resultado dessa *sabatina*. A dissertação valia 4 pontos e as demais questões, um ponto cada, num total de 6, totalizando 10, que era a nota máxima a ser atingida.

Exemplo de conteúdos do diário de classe de uma turma da 2ª série ginásial, no ano de 1965:

Revolução Constitucionalista do Porto - Retorno de D. João VI.
 Pressão das Cortes - O Fico - Viagem de D. Pedro a Minas Gerais - O Grito do Ipiranga.
 Independência dos Estados Unidos da América do Norte.
 Noção de Constituição. Constituição votada e outorgada.
 Biografia de José Bonifácio
 Guerras de Independência.
 1º Reinado Constituição de 1824 - Confederação do Equador - Frei Caneca.
 Independência da Cisplatina.
 Questão sucessória de Portugal e a abdicação de D. Pedro I
 Regência Trina.
 Feijó e a Regência Una.
 A vida de Santo Inácio de Loyola.
 Guerras das regências. Aparecimento de Duque de Caxias.
 Guerra Farrroupilha. República Juliana e República Piratini.
 Batalha do Seival - Canabarro e Garibaldi. Duque de Caxias.
 Paz: condições e a anistia.
 Invasão do Maranhão - Luiz XIII.
 Luiz XVI : Versalhes, etiqueta, modos, costumes.
 Guerra do Paraguai, início, causa, Tríplice Aliança, conclusão.
 2º Reinado: Biografia de D. Pedro II e Visconde Mauá.
 Letras e artes.
 Questão Christie - Questão Religiosa.
 Abolição do cativeiro: origem da escravatura. Raça brasileira. Leis da abolição.
 Vultos da abolição: biografias e programas.
 Proclamação da República: antecedentes, causas, vultos.
 Períodos Republicanos: 1ª República - vultos; 2ª República - Getúlio Vargas; 3ª República - renúncia de Jânio Quadros.
 Ato Institucional nº 1 e nº 2. Revolução de 31.03.64

Conteúdos programáticos da 3ª série ginásial do ano de 1965:

Introdução aos estudos históricos.
 A Pré-história: conceito e divisões.
 Egito: situação geográfica, importância e aproveitamento do Nilo.
 A história do Egito: antigo, médio e novo império egípcio.
 Civilização egípcia: classes sociais, economia, artes, ciências, letras e religião.
 A Mesopotâmia: país e povo. Sua história.
 A civilização dos assírios e caldeus.

Os povos indo-europeus: medos e persas.
 Religião e administração do império persa.
 Os hebreus: país e povo.
 A história dos hebreus; a civilização dos hebreus.
 As origens do comércio marítimo: cretenses e fenícios.
 Os chineses e hindus.
 Budismo e Bramanismo.
 Grécia: país e povo. Tempos homéricos.
 Colonialismo grego: deuses, heróis gregos.
 Formação das cidades gregas. Esparta e Atenas.
 A Macedônia: Felipe e Alexandre.
 A fundação de Roma e a Realeza.
 A República Romana e as lutas internas.
 As conquistas na República.
 Júlio César e a fundação do Império.
 O Império Romano.
 O que devemos aos romanos.
 As invasões bárbaras.
 Os francos.
 O império do Oriente. Os árabes.
 A Igreja na Idade Média.
 A civilização cristã ocidental.
 As cruzadas.

Conteúdos programáticos da 4ª série ginásial do ano de 1965:

Origem e costumes do homem pré-colombiano.
 Principais povos pré-colombianos e sua localização.
 As grandes culturas indígenas da América.
 Tradição e idéias relativas ao Novo Mundo.
 Descobrimto da América suas conseqüências.
 Conquista da América por espanhóis e portugueses.
 Grandes invenções. Descobrimtos marítimos.
 Revolução comercial
 Renascimento: causas.
 Renascimento na Itália e em outros países.
 Reforma e Contra-reforma.
 Aparecimento do Absolutismo.
 Absolutismo na França. Henrique IV, Luiz XIII.
 Parlamentarismo. João-sem-terra.

Revolução Gloriosa. Cromwell.
A Revolução Industrial.
Déspotas esclarecidos: definição; Catarina II, Pombal, Frederico II, José III.
Independência dos Estados Unidos da América do Norte.
Revolução Francesa: períodos, vultos.
Napoleão Bonaparte: generalidades, lutas, o Congresso de Viena.
A França no século XIX e XX.
A unificação alemã e italiana.
A Era Vitoriana e o Império Britânico.
Os Estados Unidos nos séculos XIX e XX.
Doutrina de Monroe e o Pan-americanismo.
A 1ª e 2ª guerras mundiais. O Brasil na 1ª e 2ª guerras mundiais.

A metodologia de ensino variava entre aulas expositivas, questionários com grande número de questões de respostas curtas e diretas copiadas do livro texto ou de textos ditados ou escritos pelo professor no quadro. A arguição oral também aparece seguidamente nos registros. Raramente aparecem registros de utilização de recursos didáticos inovadores para a época, como uso de *slides*, mapas, trabalhos em grupo, estudo dirigido. Somente numa escola foram encontrados registros de metodologias diferentes, que, por isso, podem ser consideradas inovadoras: conversação orientada e debates, leitura de jornais e revistas, confecção de mapas, trabalhos em grupos.

Outro aspecto que chama a atenção nos registros do cotidiano escolar é a rotina comum em todas as escolas investigadas: leitura e exposição do conteúdo, exercícios de fixação, questionário, sabatina mensal. A cada mês, repetem-se estes registros. A explicação para isso foi buscada em Leite (1969, p.53):

“Os exercícios de fixação vêm Quase sempre incluídos nos livros. Compõem-se de questionários, exercícios de completação de sentenças, da correção de afirmações erradas (...). Na realidade, os exercícios não levam mais que a uma repetição do texto, de maneira que, ao terminar de fazê-los, a criança sabe de cor a “lição”, ainda que nada tenha compreendido do que nela contém.”

Através dos conteúdos, dos procedimentos didáticos ou atividades, dos recursos utilizados e das formas de avaliação, pode-se perceber que os professores se enquadram na concepção tradicional de mundo. Por essa concepção, denominada de “tendência liberal tradicional” por Libâneo (1986, p.23-25), o ensino tem compromisso com a cultura geral, por intermédio do qual, o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com a vida do aluno e menos ainda com as realidades sociais. O aluno é levado, assim, a reproduzir aquilo que lhe é transmitido, que tem um caráter de verdade absoluta a ser absorvida, sem contestação. Conforme Gramsci, a eficácia da escola tradicional reside, justamente, no fato de que seu ordenamento e seus programas são expressão de um modo tradicional de vida intelectual e moral, de uma cultura difundida em toda a sociedade por uma “tradição antiga”.

As concepções de educação, de homem, de práxis pedagógica, de sociedade, de História, estão obviamente relacionadas com o contexto histórico, nos seus aspectos político, econômico e sócio-educacional já analisados anteriormente. Na época em análise, a tendência liberal tradicional apareceu como uma justificativa do sistema capitalista que, ao defender o predomínio da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, consagrou uma forma de organização social fundada na propriedade privada dos meios de produção e na sociedade de classes.

De acordo com o referencial teórico gramsciano, o professor de História, ao se adequar às orientações superiores, deixa de ser um intelectual orgânico, na medida em que não trabalha com os conteúdos, com a escola, com a relação ensino-aprendizagem

numa perspectiva dialética, em que as contradições sociais e culturais farão parte do processo, do dia-a-dia da sala de aula, para daí levar a discussão para fora das quatro paredes e dos muros da escola.

Baseado ainda no mesmo referencial, o professor, como intelectual orgânico, além de trabalhar essas contradições, deve, através do conteúdo, organizar uma cultura capaz de oportunizar ao aluno uma reelaboração crítica do pensamento, tendo como base suas experiências de vida e do seu pensamento para que os elementos do senso comum, crenças populares e opiniões folclóricas sejam transformados num novo senso comum. Para tanto, torna-se necessário que o professor, na relação dialética que estabelece com a cultura elaborada, com o aluno em sala de aula, oportunize uma nova cultura, uma nova filosofia.

Pela análise dos diários de classe, percebe-se que o professor não era capaz de dar-se conta de sua própria concepção de mundo e torná-la coerente, ultrapassando o estágio do senso comum, para chegar ao bom senso, na visão gramsciana.

No entanto, cabe ressaltar que essas concepções de mundo e de História não eram tão homogêneas assim. Conforme explica Gramsci (1984, p.15), “ não existe um único senso comum, pois ele também é produto de um devenir histórico”. Alguns professores davam um tratamento diferente aos conteúdos e à prática pedagógica. Eram, certamente, minoria, mas há registros de inovações nesse sentido e, com essas, a perspectiva de transformação, de mudanças sempre presentes no processo histórico, social e educacional, de acordo com a teoria gramsciana.

3.2.3 Lei 5692, de 11 de agosto de 1971 e o ensino de História

A Lei 5692/71 tinha, como meta primeira, ajustar a educação brasileira à política implantada pelo golpe militar de 1964, completando assim, o ciclo de reformas em andamento no País, dentro de um quadro de continuidade da ordem econômica, social e política estabelecida até esse momento histórico.

Cabe lembrar que a política educacional brasileira, no contexto histórico em questão, submete-se aos ajustes externos impostos conforme os acordos MEC-USAID já vistos anteriormente. Porém, havia divergências entre os dois grupos responsáveis pela elaboração da nova lei. O grupo formado por técnicos da USAID defendia uma reforma consistente do 1º grau, pois, conforme Romanelli (1983), este atendia melhor aos interesses da retomada da expansão econômica iminente. Essa expansão, num país dependente como o Brasil, exigiria um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador, mas de forma compatível com a posição periférica da economia brasileira: a industrialização do País e a política nacional-desenvolvimentista estavam a exigir mudanças na qualificação dos trabalhadores, com base na educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter nenhum controle sobre o processo, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolaridade e qualificação acabaria por suscitar. Portanto, interessava aos

meios empresariais mão-de-obra com educação e treinamento, bastante produtiva, porém, barata.

Já o outro grupo de trabalho (GT), do setor interno, representado pelo poder político, defendia a reformulação do 2º grau e a criação do ensino profissionalizante. De acordo com Romanelli (1983, p.235),

“A prof “A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos.”

Dentro desse quadro de divergências, foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente da República, Emilio Garrastazú Médici, a lei 5692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus em articulação com o ensino superior. Tinha como objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de:

- auto-realização (dimensão pessoal de humanização do homem);
- qualificação para o trabalho (dimensão ocupacional e profissional);
- preparo para o exercício consciente da cidadania (dimensão social de interação do homem com o meio).

Por essa lei, o ensino de 1º grau, englobando o antigo curso primário e ginásial, passa a ser obrigatório, com duração de 8 anos e carga horária anual de 720 horas e destina-se à formação de crianças e pré-adolescentes dos 7 aos 14 anos. Além da cultura geral das matérias do núcleo comum, o 1º grau passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho, enquanto o objetivo principal do 2º grau é a habilitação profissional.

As duas modificações consagradas em lei dizem respeito: a) ao plano vertical, com a junção dos cursos primário e ginásial num só curso fundamental de 8 anos, eliminando o exame de admissão, responsável, em parte, pela seletividade e marginalização de grande parte da população brasileira; b) ao plano horizontal, com a eliminação do dualismo entre escola secundária e técnica, substituídas pela criação de uma escola única de 2º grau, com educação geral e profissionalizante obrigatória.

Os currículos receberam denominações de acordo com os níveis de ensino: Currículo por Atividades, nas primeiras 4 séries do 1º grau; Currículo por Áreas de Estudo, de 5ª a 8ª séries; e Currículo por Disciplinas nas séries do 2º grau.

As mudanças dos currículos são mais significativas no que se referem às suas partes, que passam a ter “um núcleo comum obrigatório, em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais e às diferenças individuais dos alunos.”¹⁵

O parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 853/71 e correspondente Resolução nº 8/71, citados por Romanelli (1983), regulamentam a reorientação político-educacional, representada pela lei 5692/71. Por essa regulamentação, Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil foram agrupadas sob a denominação de “Estudos Sociais”, uma das áreas no núcleo comum, da 5ª a 8ª série do ensino de 1º grau.¹⁶

¹⁵ Conforme Art. 4º, da lei 5692/71.

¹⁶ As demais áreas eram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências conforme Resolução 8/71. Faziam parte do currículo, ainda, os Estudos Obrigatórios, conforme art.7º da lei 5692/71: Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso (obrigatório para os estabelecimentos de ensino e optativo para o aluno). A parte diversificada estava sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação e era composta, principalmente, por componentes de Formação Especial, a partir

3.2.4 Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) do Rio Grande do Sul - doutrina e interpretação (1).

A Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, atendendo a orientações do Conselho Federal de Educação, elabora as “Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71) do Rio Grande do Sul”, que têm como “principais intenções”, nas palavras do Secretário de Educação e Cultura, Mauro da Costa Rodrigues:

“comentar os princípios e idéias fundamentais dessa lei; analisar suas linhas diretivas; assinalar seus aspectos mais originais; orientar o magistério quanto à tarefa que lhe compete para sua real aplicação; mobilizar a comunidade, motivando a um efetivo engajamento; acionar o processo de comunicação entre todos os setores participantes na implantação da nova lei (p.9)

Foram publicadas também revistas para atender às especificidades de áreas e níveis de ensino. A revista nº 3 tinha por objetivo a apresentação, para estudo, das “Diretrizes Programáticas” das diferentes áreas.

A parte que se refere aos Estudos Sociais (p. 82) é bastante ambígua pois ora faz referência a área de estudos como sinônimo de matéria, ora usa a expressão campo de estudos, não deixando claro o significado dessas expressões.

Na organização da área de Estudos Sociais, são discriminados o objetivo da matéria e o objetivo integrador da área. Nesse último, aparece implícita, a concepção de

da 5ª série.

sociedade, de homem, de educação, de produção de conhecimento que se pretendia na época: “capacitar o aluno para a integração social através da: - compreensão do grupo num enfoque espaço temporal; - participação no processo de desenvolvimento, como pessoa que aspira à transcendência” (p.85). Na explicação complementar, a Integração Social é compreendida como “interação de pessoas e/ou grupos de acordo com os padrões institucionalizados, tendo em vista metas comuns”. Continua, afirmando que a integração é um “processo contínuo de adaptação e aceitação aos padrões” (p.85).

Através desses pequenos cortes, pode-se perceber a ideologia que perpassava a proposta dos “Estudos Sociais”. Está evidente que a concepção de educação visava ajustar o indivíduo à ordem, desenvolvendo nos alunos uma postura de submissão, de acomodação, de resignação e tornando-os simples contempladores da realidade, através da identificação e observação.

Não é permitida a intervenção do aluno na realidade como sujeito da construção do processo histórico e de conhecimento. Prevalece a individualidade do aluno, com o afastamento da possibilidade de luta coletiva para a transformação da realidade, como defende Gramsci em sua teoria.

A concepção de História, por sua vez, é neutra, objetiva e científica. Isso é percebido no mapeamento dos conteúdos de forma cronológica e linear, de forma que o aluno se torna apenas um ser contemplativo do ato de conhecer. Para exemplificar, a relação dos conteúdos está pautada em três grandes temas: o Rio Grande do Sul através do tempo, a dinâmica brasileira e o Brasil e o mundo influente da época. Nesse último, podem-se destacar alguns itens que confirmam a concepção de História dentro da

política nacional-desenvolvimentista predominante na época: “Aspectos relacionados à população e produtividade, (...) A defesa das instituições, bens, tradições culturais, como forma de promoção do homem e preservação da unidade nacional”(p.93), perpassados pelas idéias e valores do grupo, a organização do espaço terrestre e realizações humanas através do tempo.

A Secretaria da Educação e Cultura publicou, em 1975, a revista *Metodologia para o Ensino de 1º Grau* que tinha a “(...) preocupação de auxiliar o professor de 1º grau no desenvolvimento de habilidades técnicas de ensino, capazes de assegurar a produtividade do mesmo em termos de rendimento do aluno”(p.17). Ali também se evidenciam as concepções de mundo que se tentava introjetar nos alunos, especialmente, através de estratégias de ensino que conduziam para um certo desempenho, com verbos específicos característicos de cada nível.¹⁷

3.2.5 Diários de classe de professores de História - 1972-1980.

A análise dos diários de classe do período compreendido entre 1972 e 1980 mostra uma certa resistência, ainda que difusa, por parte da sociedade e também dos professores, às imposições que o Estado tentava fazer à sociedade. Em nenhuma das escolas investigadas¹⁸, os Estudos Sociais foram implantados à risca, conforme determinavam a Lei 5692/71 e as Diretrizes Curriculares. Isto se deve, em parte, à resistência por parte de professores gaúchos, que não aceitaram trocar a especificidade da

¹⁷ Os níveis seguiam uma ordenação, inspirada na Taxionomia de Bloom (1972): identificar, descrever, comparar classificar, concluir e aplicar.

¹⁸ Continuam as mesmas sete escolas que, em 1961, possuíam o curso ginásial e que, a partir da Lei 5692/71, ganharam novas denominações.

História pela generalização dos Estudos Sociais. Outro fator que contribuiu foi a falta de objetividade e aprofundamento da Área de Estudos Sociais na Revista “Currículos por Área”. Os professores, com essas orientações difusas e ambíguas, se colocaram como incapazes de atender a essa mudança imposta para a História. Trocar o incerto pelo certo, era um risco que poderia eliminar por completo a História dos Currículos de 5ª a 8ª séries.

Na dúvida, os professores resolveram adaptar os programas do ex-curso ginásial para as quatro últimas séries do novo curso fundamental, o que pode ser confirmado pelos diários de classe dos anos de 1972 em diante até a década de 80, quando surgem as primeiras mudanças de programas, variando de escola para escola. A História do Brasil, que, no curso ginásial, era abordada na 1ª e 2ª séries, passou a ser trabalhada na 5ª e 6ª séries; a História Geral (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), da 3ª e 4ª série ginásial, passa a ser trabalhada na 7ª e 8ª séries do curso fundamental.

Conforme Gramsci, essa resistência pode caracterizar uma tentativa de contra-hegemonia por parte dos professores, que, assim, mostraram sua contrariedade e de setores da sociedade civil, como instituições de ensino superior, escolas e associações de classe, que apoiaram esse movimento contrário às imposições autoritárias que o regime militar em vigor tentava implantar no país.

No entanto, é bastante contraditória a posição dos professores, pois se, num certo momento, mostraram-se críticos e resistentes a uma manifestação da hegemonia do Estado, num momento seguinte, mostraram-se conservadores diante dessa mesma realidade. Aqui cabe resgatar o pensamento de Gramsci (1984, p.13):

“E ocorre, de fato, que grupos sociais que, em determinados aspectos, exprimem a mais desenvolvida modernidade, em outros manifestam-se atrasados com relação a sua posição social, sendo, portanto incapazes de completa autonomia histórica”

Isso posto, percebe-se a compreensão das contradições que perpassam as concepções de mundo dos homens como seres históricos. “É nessas contradições que ocorrem as possibilidades de viver e conviver dialeticamente, na sociedade, em diferentes espaços e tempos históricos”, nas palavras de Nunes (1996).

Para comprovar que os programas da disciplina de História continuaram praticamente os mesmos de antes da Lei 5692/71, seguem alguns conteúdos programáticos listados nos diários de classe de professores das escolas investigadas:

Conteúdos mínimos para a 5ª série do 1º grau do ano de 1976:

Pré-história

Iniciação ao estudo da História: conceito, fato histórico, fontes históricas, ciências auxiliares da História.

Divisão da História. A contagem do tempo.

História em quadrinhos sobre a América. Teorias sobre o surgimento do homem na América.

As grandes invenções.

As navegações marítimas portuguesas e espanholas.

As viagens de Colombo.

O Tratado de Tordesilhas.

As consequências das grandes navegações.

O Descobrimento do Brasil.

As expedições que vieram ao Brasil: exploradoras, guarda-costas e colonizadoras.

As Capitânicas Hereditárias.

O Governo Geral.

Formação econômica do Brasil Colonial.

O ciclo do pau-brasil.

Os ciclos econômicos do Brasil Colonial.

A formação étnica do Brasil Colonial.
 Influências deixadas pelos tipos étnicos.
 O elemento indígena.
 Os holandeses no Brasil: o governo de Maurício de Nassau, a vida de Domingos Fernandes Calabar.
 A grandeza do interior.
 Atividades missionárias, da pecuária e da mineração.
 Comentários bibliográficos de alguns bandeirantes.
 Despertar do nativismo: causas. Revoltas de Beckman, Emboabas, Mascates, Felipe dos Santos e a Inconfidência Mineira.
 As conseqüências dos movimentos nativistas.
 A cultura do Brasil Colonial: a educação, a literatura, a música, a religião, a escultura.
 A vinda da Família Real.
 O governo de D. João no Brasil.
 O Brasil torna-se independente de Portugal: fatores e o Grito do Ipiranga.

Conteúdos mínimos da 6ª série do 1º grau do ano de 1976:

Comentários sobre aspectos biográficos de alguns libertadores da América.
 A independência de alguns países americanos.
 O reconhecimento interno da independência do Brasil.
 As lutas pela independência.
 A Constituição de 1824.
 O reconhecimento da independência no exterior.
 A Guerra da Cisplatina e os problemas da abdicação de D. Pedro I.
 A Confederação do Equador.
 Os governos regenciais. A revoltas que abalaram as regências. A Maioridade.
 O início do governo de D. Pedro II. A pacificação da Revolução Farroupilha e da Balaiada.
 A Revolução Liberal de 1842 e a Praieira.
 As Guerras do Prata. As lutas contra Aguirre, Rosas e Oribe.
 A Guerra do Paraguai: causas, principais fatos, principais vultos. Conseqüências.
 Biografia do General Osório: a vida do grande herói.
 As riquezas do Brasil Imperial.
 A indústria e o comércio da época imperial.
 A imigração no Brasil.
 A abolição da escravatura.
 A Proclamação da República: questão religiosa e militar.
 O papel da abolição na Proclamação.
 O surgimento da República.

O desenvolvimento cultural do Império.
A educação e a cultura.
Os grandes poetas do Império. A música, a pintura, o teatro.
A República Velha.
A 2ª Constituição brasileira.
A política dos governadores. A política interna e externa da República,
Os presidentes brasileiros até 1930.
O Brasil na 2ª Guerra Mundial.
Riquezas econômicas da República Velha.
A Revolução de 1930. O governo de Vargas.
Dificuldades econômicas.
A República Nova e a volta da democracia.
Construindo a riqueza do Brasil.

Conteúdos mínimos da 7ª série do 1º grau do ano de 1976:

O Egito Antigo
A Mesopotâmia.
A Palestina e a Fenícia.
A Pérsia
A Índia e a China.
China e sua civilização.
A Civilização Cretense.
Grécia Antiga.
As olimpíadas gregas.
Expansão marítima grega.
Esparta e Atenas.
A Democracia Ateniense.
As letras, as artes e a cultura grega.
Roma Antiga: A Realeza, a República.
O Império Romano
A Idade Média

Conteúdos mínimos da 8ª série do 1º grau do ano de 1976:

As grandes invenções.
Os descobrimentos marítimos.
Revolução comercial
Renascimento.

A Reforma Religiosa de Lutero.
As guerras de religião.
China e sua Civilização.
Absolutismo da França e da Inglaterra.
O Iluminismo.
A Revolução Industrial
O indígena americano.
Incas, Maias e Astecas.
A independência dos Estados Unidos da América do Norte.
A Revolução Francesa.
A Santa Aliança.
O Congresso de Viena.
Independência dos países das Américas.
A era Vitoriana.
Política das Nacionalidades: as guerras mundiais.
A América contemporânea.

Os conteúdos programáticos seguem, como os anteriores à década de 70, uma lógica fundada nos círculos concêntricos, que pressupõe o ensino partindo dos espaços mais próximos da criança, a comunidade, e ampliando-se no decorrer das séries para outros espaços mais afastados: bairro, município, região, estado, para, na 5ª série, introduzir o país, que terá continuidade na 6ª série, para, a partir da 7ª série, estudar o mundo (História Geral ou da Humanidade). Esses espaços aparecem como unidades estanques, pois não se leva em conta a noção de totalidade. Da mesma forma, o estudo em paralelo dos vários aspectos da experiência humana social/política/econômica dificulta a construção do conceito de totalidade. E também não é levado em conta como a TV, o rádio, os jornais e a imprensa em geral transformam a relação espaço-temporal com os acontecimentos através de deslocamento constante de imagens e significados, tornando o distante muitas vezes mais próximo que a própria família.

A fragmentação do saber encontra similar na fragmentação do processo capitalista. No mundo da técnica, dos meios de comunicação de massa, as informações fragmentadas tomam a forma de verdade e o receptor passivo não reflete, apenas consome as informações a-históricas e não as introjeta ou as assimila. Além disso, as informações isoladas, sem estabelecimento de relações entre as coisas, não levam o aluno a refletir criticamente sobre as experiências históricas, uma vez que essas informações isoladas aparecem como a-históricas e a-temporais. Os homens não aparecem como construtores da história e não se considera integralmente o seu modo de vida mas apenas alguns aspectos considerados chave para a construção da civilização contemporânea, geralmente relacionados a fatos políticos e econômicos. O culto aos heróis como sujeitos históricos e a glorificação de suas ações constituem também parte relevante do conteúdo de História nos programas de ensino analisados.

A década de 70 ficou marcada por uma resistência passiva, confundida com acomodação dos professores, tendo em vista o contexto político não favorável a mudanças, devido, em parte, a um controle administrativo-burocrático das escolas, na figura dos inspetores de ensino. O Estado os usa, juntamente com os currículos, para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certas imagens que podem ser *perigosas*. Através das atividades escolares, buscam a identificação, a legitimação e a homogeneização de uma determinada imagem, que nada mais é que a imagem que interessa à classe dominante e às suas estratégias básicas de hegemonia.

A não-implantação dos Estudos Sociais no Rio Grande do Sul, como em outros estados da União, levou a Secretaria de Educação a elaborar uma nova proposta para a área.

3.2.6 Diretrizes curriculares, ensino de 1º grau, educação geral - área de Estudos Sociais.

Numa tentativa de manter a hegemonia que estava a escapar-lhe, em 1980, a Secretaria da Educação, durante a administração do então governador Amaral de Souza, lança “As Diretrizes Curriculares, Ensino de 1º Grau, Educação Geral, Área de Estudos Sociais”. O documento, bastante volumoso, com 358 páginas, define os objetivos, conteúdos e aspectos relativos à metodologia de ensino e avaliação e está pautado em três elementos básicos: grupo, espaço e tempo. As relações grupo-espaço-tempo são analisadas em cada componente curricular (Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica) de forma específica. Os autores aproveitam as contradições do processo de implantação da Lei 5692/71 e, ao mesmo tempo em que afirmam os objetivos de Estudos Sociais, esclarecem que só poderão atingi-los através do ensino específico de História e Geografia, principalmente. Ou seja, a “integração do sujeito social”, leia-se “ajustamento”, função do ensino de Estudos Sociais, só pode ser obtida, ensinando a História e Geografia do Brasil e do Mundo.

Confirma-se, assim, a necessidade da História para a tomada de consciência do mundo no qual o indivíduo está inserido, para a manutenção ou consecução de objetivos estratégicos do Estado para que a sua função de dominação seja legitimada. O fim da disciplina História poderia tornar impossível a compreensão da política, das forças dirigentes e das possibilidades do Brasil, ou seja, “sem a História passada, sem a

História da atualidade, a compreensão das possibilidades da sociedade brasileira estaria comprometida: logo, o domínio da nossa própria História estaria comprometida”, conforme Fonseca (1993, p.62).

Esse parece ser o avanço em relação à proposta anterior, ou seja, volta a especificidade dos componentes curriculares.

O conteúdo de História, por exemplo, foi organizado em conceitos, idéias básicas, fatos específicos expressos em níveis de pensamento, visando tornar mais eficiente e eficaz o processo ensino-aprendizagem e fundamenta-se nas teorias de estrutura da matéria de Jerome Bruner (1973) e nos pressupostos de Hilda Taba (1974) e Benjamim Bloom (1976).

Nas diretrizes curriculares em questão, para a organização dos conteúdos, foram selecionados conceitos como: necessidade, grupo, representação, localização (bloco 1), cultura, interação (bloco 2), função, posição (bloco 3), mudança, interação (bloco4) e desenvolvimento (bloco 5). Dos conceitos, por sua vez, originaram-se as idéias básicas da área e, destas, as idéias básicas e as idéias menores dos componentes curriculares, conduzindo à seleção de fatos específicos para cada componente curricular sempre desenvolvidos por meio dos seguintes níveis de pensamento: identificar, descrever, comparar, classificar, concluir, emitir julgamento e aplicar.

Para que se entendam as diretrizes, precisa-se considerar a historicidade dos mesmos e as concepções de escola e de conhecimento que embasam o seu processo de elaboração e implantação.

Inicialmente, pode-se deduzir que esses planejamentos curriculares são meios através dos quais se realiza o projeto educacional do Estado Militar, autoritário, dominante no Brasil nos anos 60, 70 e, em parte, dos 80. Apesar da pretensa neutralidade e das posturas individuais e produções acadêmicas dos autores dos guias, esse instrumento mediador é um instrumento político com uma função a cumprir.

A escola, por sua vez, cumpre sua função basicamente reprodutora, já que é concebida a partir da hierarquia e da divisão do trabalho acadêmico, como espaço onde se ensina um saber produzido. O Estado tem sua função planejadora, e os professores foram sendo desapropriados de sua função criadora, passando a meros executores de planejamentos elaborados por especialistas, alheios ao processo ensino/aprendizagem.

O planejamento curricular elaborado fora da escola é instrumento de veiculação do que deve ser ensinado, *para quê, para quem e como* deve ser transmitido. Nas diretrizes curriculares de 1980, os especialistas da Secretaria de Educação relacionaram, a partir das idéias básicas dos componentes curriculares, os conteúdos, os níveis de pensamento, com atividades para atingi-los e sugestões de avaliação.

Apesar de validada por um grupo de professores, a proposta das diretrizes curriculares não chegou a ser implantada à risca, nas escolas investigadas. Parece que muitos professores de História nem tomaram conhecimento, pois os registros nos diários de classe continuaram os mesmos, como pode se observar nos planos de ensino de 1982 a 1985, de uma das maiores e mais tradicionais escolas estaduais de Santa Cruz do Sul e que não são muito diferentes das demais escolas investigadas.

A concepção de História, de homem e de sociedade evidenciada nos diários de classe e nos planos de ensino dos professores é conservadora e liberal-positivista. Isso se percebe em algumas passagens como a da Guerra do Paraguai, cuja ênfase está na biografia dos “grandes heróis”, responsabilizados pela defesa e soberania do país, contra o inimigo estrangeiro que ameaçava a integridade do território

Pode-se perceber, por essas afirmativas, na figura do General Osório ou de Duque de Caxias, a concepção individualista de homem, confirmando a visão liberal, bem como o culto ao herói, ilustrativo da História positivista. Percebe-se, também, a completa omissão de contexto da época e de outros atores. O fato histórico é colocado como ato isolado, de responsabilidade de um único personagem. Desse modo, o herói aparece como responsável pela indicação dos caminhos da humanidade e dos papéis que são destinados aos demais, geralmente meros coadjuvantes, seguidores. As desigualdades sociais também são colocadas como naturais, numa sociedade cuja concepção individualista de homem isola-o das relações e interdependência sociais.

3.2.7 A desobediência civil e a contra-hegemonia numa nova proposta curricular.

A partir da década de 80, apesar de o professor de História de 5ª a 8ª série do 1º grau, da área de abrangência da 6ª Delegacia de Educação caracterizar-se por suas concepções tradicionais de mundo, começam manifestações de contradições que buscam romper com a cultura hegemônica que as elites nacionais tentam manter no País. Isso,

evidentemente, acompanha uma tendência manifesta em outras áreas e setores de resistência ao regime imposto desde 1964 como já foi descrito na análise contextual.

O processo de organização dos professores de 1º e 2º graus, incorporado a um movimento generalizado de contestação da sociedade civil, começa a fazer eco no interior do movimento social organizado, como é o caso do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), que passa a apoiar e/ou promover palestras, encontros e debates como os ocorridos em 1984 e 1985 na região de abrangência do 18º Núcleo, do qual Santa Cruz do Sul faz parte. A escola, juntamente com o ensino de História e outras disciplinas, aparece como alvo de críticas e contestações.

Também na produção historiográfica, a partir da década de 80, surge um repensar dos temas, pressupostos e interpretações, resultando em novas abordagens como a História social, do cotidiano, das mentalidades.

O repensar do ensino de História se estende às associações científicas como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); congressos, seminários, encontros e debates, envolvendo os diferentes graus de ensino; os meios de comunicação também participam dos debates sobre os rumos do ensino de História. As discussões priorizavam propostas alternativas para o ensino de História, procurando romper com o caráter reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus, questionando o livro didático, as metodologias utilizadas, o sistema de avaliação, entre outros aspectos. As discussões foram se transformando em publicações que circulavam entre os professores de norte a sul do País. Para exemplificar, podem-se citar os *Cadernos Cedes*, da Editora

Cortez, que passaram a ser leitura obrigatória no meio acadêmico, pois abriram um espaço que permitiu publicações com relatos de experiência e diversas interpretações do modo de se fazer e pensar o ensino de História, assim como outras obras.

No Rio Grande do Sul, iniciativas isoladas de mudanças curriculares começam a surgir, uma vez que os postulados dos programas elaborados de acordo com os princípios da política educacional dos anos 70 já estavam, para muitos, superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente. Os ares da abertura do regime militar estavam oxigenando também a educação. Assim, os anos 80 são marcados por reuniões de estudos nas escolas, pressionadas pelos professores e por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História.

Em Santa Cruz do Sul, com apoio da 6ª Delegacia de Educação, várias escolas organizaram o horário escolar dos professores de tal modo que permitisse reuniões por disciplinas dentro do turno de trabalho. Aos poucos, a discussão em torno de mudanças ganham forças e, a partir de 1984 e 1985, o debate e as trocas de experiências se intensificaram.

A partir daí, por pressões de professores e dos setores organizados, começa a haver revisões na legislação referente ao ensino de História e iniciam-se processos de reformas dos currículos de História. Também teve importante contribuição, como fator desencadeador de mudanças, a proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, da cidade do Rio de Janeiro, pois os professores deram-se conta de que o ensino de História poderia ser diferente daquele a que estavam atrelados há tantos anos, sem saberem exatamente as razões.

A proposta da cidade do Rio de Janeiro¹⁹ serviu de base para a reformulação curricular de História de 5ª a 8ª série, em três escolas de Santa Cruz do Sul: E.E. de 1º e 2º Graus Estado de Goiás, E.E. de 1º Grau Gaspar Bartholomay e E. E. de 1º Grau Santa Cruz. Chamaram a atenção, nessa proposta, os desafios lançados como o que segue:

“PROCURAM-SE PROFESSORES HERÓIS

Alunos de 1º grau, cansados da ênfase na memorização pura e simples e dos heróis como elaboradores de todo movimento histórico, procuram professores de História que queiram representar o verdadeiro papel de herói em sala de aula.

Os candidatos devem estar munidos de proposta de ensino que reconheça a história como um dos instrumentos fundamentais para se compreender a realidade social do presente, na qual o aluno seja o ponto de referência.

Os alunos oferecem interesse e participação integral em todas as aulas.”(p.2)

O desafio foi colocado e a tarefa assumida pelos professores. Tratava-se de romper com a divisão de trabalho intelectual, com a hierarquização de funções e tarefas e com uma concepção de saber e de produção de saber que tem profundas raízes na tradição acadêmica. Porém, o mais difícil foi romper com uma concepção de escola e de ensino de 1º grau introjetada durante décadas, anos, em alunos, professores, pais e técnicos de educação. Essa visão de escola como espaço produtor opõe-se à concepção de escola subjacente ao projeto educacional do Estado que, durante muitos anos, expropriou da escola a sua tarefa criadora, produtora de cultura, através de um rígido controle técnico-burocrático, de planejamentos centralizadores, unificadores e autoritários e de sistemas de avaliação inibidores da criatividade e da criticidade.

¹⁹ História: sugestões metodológicas e conteúdos básicos, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Departamento Geral de Educação, Coordenadoria Técnico -pedagógica. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1985.

Após um ano de discussões, debates, participação em encontros, seminários, os professores superaram a condição de meros espectadores, receptáculos de saber produzido em outras esferas e assumiram o trabalho pedagógico como reflexão, como pesquisa.

A concepção de educação presente numa nova proposta passa, necessariamente, pela construção de uma nova mentalidade, de um novo senso comum a respeito do papel da escola, de sua função, e, mais que isso, a construção de uma nova concepção sobre *o quê, como, para quê*, e, sobretudo, *para quem* se ensina. As leituras e debates, baseados principalmente em textos avulsos e livros de José Carlos Libâneo, auxiliaram na autoformação do professor para a compreensão de modo crítico das relações entre a prática social e a educação. Conforme esse autor,

“O professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. Essa teoria se alimenta da prática, isto é, das exigências concretas da situação pedagógica. A partir daí, necessita desenvolver um método de pensamento e reflexão que o auxilie a avaliar cada situação concreta, enquanto configurada por relações de um aluno determinado com uma matéria de ensino; ou seja, aprender a fazer a leitura da contextualização histórico-social das situações pedagógicas específicas.” (Libâneo, 1986, p.78)

A nova proposta para o ensino de História, elaborada pelo coletivo de professores das três escolas com total apoio e incentivo das supervisões e direções, foi implantada gradativamente a partir de 1986. Por essa proposta curricular, o processo de aprendizagem em História tem como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade de compreensão do movimento das sociedades humanas ao longo do tempo, em seu próprio tempo e o seu desdobramento nos diferentes espaços. A inserção do aluno nesse processo passa a ser fundamental para atingir e dar sentido à própria aprendizagem da História,

pois é através da compreensão do presente que o aluno dará significado ao estudo do passado, do mesmo modo como este contribuirá para o entendimento daquele.

Os conteúdos propostos passam por uma linha que leva à compreensão do processo humano de criação de cultura, as diferentes culturas nos diferentes tempos e espaços, destacando os processos de transmissão, fusão e dominação cultural em diferentes épocas e lugares. Os estudos de casos concretos ou exemplificações seriam feitos sem perder de vista as dimensões espaciais e temporais: o *aqui*, o *agora*, o *não aqui* e *não agora*. (Cabrini, 1986). Os exemplos seriam tomados sempre com sociedades ou grupos do passado e no presente, no Brasil e fora dele e, sempre que possível, incluindo realidades conhecidas do aluno e a sua própria realidade.

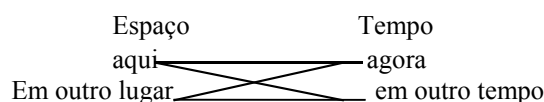
Apesar de extenso, vale o registro da proposta elaborada pelos professores de História, na íntegra, como consta em documento localizado nas três escolas que introduziram essa alteração que mudou os rumos do ensino da História na 6ª região escolar.

“HISTÓRIA: uma postura metodológica

O conhecimento histórico procura ver as mudanças por que passam ou passaram as diferentes sociedades humanas. No entanto, a construção de uma explicação histórica supõe uma forma de periodização que vá além da simples cronologia. Ao se tentar recuperar uma realidade, sempre haverá uma periodização que surgirá junto com a própria explicação, pois dela é parte integrante e que não se exprimirá através da subordinação do processo a medidas cronológicas.

A noção de tempo para um aluno de 5ª série, geralmente, não está muito clara. A partir de sua experiência de vida, ele sabe o seu *antes*, o seu *agora* e pressupõe uma longa vida futura. Aplicado à História, em geral, pode-se dizer que quase tudo o que não aconteceu agora, aconteceu *antigamente*. Essa noção de *antigamente* é muito ampla, englobando, numa percepção caótica e egocêntrica, a sua vida e de toda humanidade, desde o seu dia anterior até os tempos das cavernas, tempos antes de Cristo, tempos dos índios, etc.

E como superar isso? Talvez, partindo da realidade mais próxima do aluno: tudo o que está ligado à sua própria experiência de vida, que tem a ver com o que ele sente, pensa, sabe, se interessa, se preocupa, etc., e que está marcado profundamente pela experiência do meio cultural que o envolve, dos grupos sociais nos quais está inserido e, a partir daí, partir para o objeto de estudo que tratará sobre o que fazem os homens, como vivem, ou seja, como trabalham, como se alimentam, como pensam, como se organizam politicamente, como se divertem, como se deslocam numa determinada época (agora ou antigamente), num determinado lugar.



A seleção e abordagem de conteúdos na escola de 1º grau devem passar necessariamente pela significação que eles possam ter para o aluno enquanto ser social. Estes conteúdos passam por uma linha que levam à compreensão do processo cultural, à compreensão de diferentes culturas, nos diferentes tempos e espaços, focalizando os processos de transmissão, fusão e dominação cultural em diferentes épocas e sociedades. As exemplificações (casos concretos) são feitas sempre sem perder de vista as dimensões espaciais e temporais: o *aqui*, o *agora*, o *não aqui* ou *em outro lugar* e o *não- agora* ou *em outro lugar*. Os exemplos devem ser tomados sempre com sociedades ou grupos no passado e no presente, no Brasil e fora dele e, sempre que possível, incluindo realidades conhecidas do aluno e a sua própria realidade.

A busca do passado de nossas raízes culturais vai remontar aos impérios da Antiguidade e ilustrar o processo de transmissão cultural ao longo do tempo. As bases da civilização ocidental cristã levam à Grécia Antiga e ao Império Romano através da dominação cultural imposta por este à Europa e do legado medievo ao homem moderno.

A partir daí toma-se como fio condutor a relação da Europa com as demais partes do mundo decorrente da expansão colonial, e o processo de dominação cultural sobre as áreas colonizadas. Estas serão estudadas por dentro, tendo o Brasil e a América como enfoque principal, ou seja, a História dos colonizados ao invés da do colonizador europeu.

Com esta proposta queremos mudar o rumo de nossa História, tentando sair da tendência generalizada - o que não é casual - de apresentar a sociedade brasileira ilhada do mundo, sem nenhuma relação com o contexto econômico, social, político e ideológico em que estava ou está inserida.”

No mesmo documento, estão listados os objetivos e os conteúdos minuciosamente detalhados.

Listagem dos objetivos e dos conteúdos da nova proposta de ensino de História:

“Objetivos para a área de Estudos Sociais - História

1. Fornecer conhecimento capaz de atualizar o aluno em relação à época e o lugar em que vive, estabelecendo a ligação entre aluno e realidade social;
2. Capacitar o educando a se posicionar no processo de busca de um novo humanismo integrado ao desenvolvimento tecnológico e científico de mundo atual.

3. Levar o aluno a refletir sobre a necessidade de preservação das condições básicas de sobrevivência do homem sobre a Terra.
4. Estimular a atenção a problemas e situações novas, capacitando o aluno a se posicionar como membro atuante da sociedade em que vive.
5. Levar o aluno a conhecer, respeitar e preservar as tradições culturais do povo brasileiro.
6. Desenvolver o espírito crítico, fazendo o aluno analisar as informações e os dados a ele trazidos.
7. Capacitar o educando para operações de análise-síntese.
8. Levar o aluno a uma reflexão permanente frente à superficialidade ou autenticidade dos meios de comunicação de massa.
9. Despertar a consciência da necessidade de maior conhecimento da realidade para, a partir daí, encarando com objetividade a sua atuação como professor, proporcionar ao aluno, através do conhecimento, da análise e da crítica, o interesse e a capacidade de participação na transformação da realidade social brasileira.

Conteúdos programáticos para a 5ª série:

1. O Homem se fez homem
 - 1.1. Quando a Terra era uma bola de fogo...
 - 1.2. As transformações do planeta.
 - 1.3. E surge o Homem.
2. A transformação da natureza e a criação de cultura.
 - 2.1. O Homem transforma a paisagem natural com sua criação.
 - 2.2. O Homem coloca a natureza a seu serviço retirando os elementos que transforma.
 - 2.3. A força do homem reside na sua capacidade de criação.
 - 2.4. Os primeiros instrumentos: postura vertical e uso das mãos.
 - 2.5. O mundo em que vivemos é um mundo criado pelo homem.
3. A vida em sociedade e a transmissão de cultura.
 - 3.1. O Homem cria cultura para atender às suas necessidades.
 - 3.2. As necessidades humanas variam conforme os lugares, as épocas e os grupos.
 - 3.3. A tecnologia e o progresso humano.
 - 3.4. A vida em sociedade é inerente à vida humana.
 - 3.5. O Homem transmite sua cultura através da linguagem no próprio grupo e para outros grupos
 - 3.6. O Homem cria cultura pela transformação da natureza e transmite cultura pela vida em sociedade
4. O Homem de hoje e o Homem de antigamente: nossa vida e outras vidas.
 - 4.1. Como vivemos nós: o Homem e a indústria.
 - 4.2. O Homem caçador e coletor.
 - 4.3. O Homem agricultor.
 - 4.4. O Homem pastor.
 - 4.5. O Homem mercador.
5. A vida humana antes da agricultura.
 - 5.1. As atividades básicas: caçadores, pescadores e coletores.
 - 5.2. Os instrumentos e a tecnologia: madeira, pedra e ossos.
 - 5.3. A vida social: bandos e tribos; a divisão natural do trabalho: a importância da mulher.
 - 5.4. O vestuário: das peles ou penas à tecelagem.

- 5.5. A alimentação: da carne crua ao cozimento; o fogo.
 - 5.6. A magia, as crenças e as artes. (cerâmica).
 - 5.7. O legado: fogo, cerâmica, tecelagem.
- 6. A vida depois da agricultura: as sociedades agrárias.
 - 6.1. Os vales fluviais, a agricultura e o pastoreio.
 - 6.2. O excedente, o comércio e a transmissão cultural.
 - 6.3. A divisão social do trabalho: camponeses e artesãos, cidade e campo.
 - 6.4. A tecnologia: irrigação, metais e tecidos; construções.
 - 6.5. A religião e escrita : sacerdotes e escribas, os deuses agrários.
 - 6.6. Os primeiros impérios: reis e faraós; expansionismo: fusão e dominação cultural.
 - 6.7. O legado cultural: escrita, comércio, construções.
- 7. As bases da civilização ocidental: as sociedades escravistas antigas.
 - 7.1. As cidades-estados na Grécia
 - 7.2. A vida dos gregos antigos: agricultura, comércio e artesanato.
 - 7.3. As criações gregas: democracia, esporte, teatro, filosofia, alfabeto.
 - 7.4. Roma: de cidades-estado a Império.
 - 7.5. A expansão romana e a dominação cultural.
 - 7.6. Legado cultural: Cristianismo, línguas latinas, Direito, calendário.
- 8. A vida do Homem na Idade Média.
 - 8.1. A ruralização da Europa e o Feudalismo
 - 8.2. A vida feudal: sacerdotes, guerreiros e servos.
 - 8.3. A Igreja Católica Romana e o Papado.
 - 8.4. A expansão árabe e islamização no Oriente e Ocidente: fusão e transmissão cultural.
 - 8.5. O legado medieval cristão e árabe na Europa; as universidades.
- 9. A vida do homem “moderno”.
 - 9.1. As transformações do sistema feudal; comércio e dinheiro.
 - 9.2. O aparecimento dos países europeus “modernos”; reis e burgueses.
 - 9.3. O Homem “Moderno” do século XVI.
 - 9.4. As novas idéias econômicas; o lucro.
 - 9.5. As novas idéias religiosas: surgem os protestantes.

Conteúdos programáticos para a 6ª série.

- 1. A Europa se expande para o mundo.
 - 1.1. Com bússolas e caravelas vamos ao mar.
 - 1.2. Cristãos, muçulmanos e especiarias.
 - 1.3. Terras e dinheiro, para quê?
 - 1.4. O Papa “divide” o mundo entre os reis católicos.
- 2. Portugal e Espanha: os primeiros no oceano.
 - 2.1. Viagens portuguesas pelo litoral africano.
 - 2.2. Quem chegar primeiro às Índias...
 - 2.3. A posse de novas terras e a expansão do Cristianismo.
 - 2.4. Caravelas no horizonte da América: Colombo na América, a posse do Brasil.
 - 2.5. Índios e portuguesas: penas e penachos, os índios assistem a missa.
- 3. Depois da posse, a conquista.
 - 3.1. Incas e astecas: chegou o homem branco trazendo a desgraça.
 - 3.2. No Brasil: é preciso vigiar o litoral.
 - pau-brasil, franceses e índios;
 - o “batismo” do litoral brasileiro: a angra do dia dos reis, o rio de janeiro, o santo do dia.

4. A Europa precisa de colônias - o Sistema Colonial.
 - 4.1. Ouro e prata valem muito: o mercantilismo.
 - 4.2. Rei forte e burguesia rica.
 - 4.3. E para que servem as colônias? O que é monopólio?

5. Tudo o que a Metrópole mandar... faremos todos.
 - 5.1. As colônias de povoamento: colônias na América do Norte, a Nova Inglaterra e o povoamento, mão-de-obra livre e servos por contrato, as atividades econômicas, as relações sociais;
 - o povoamento: doação de sesmarias, capitânicas e vilas;
 - mão-de-obra escrava ou indígena: o tráfico escravo e a desestruturação das Culturas africanas; a mita e a encomienda na América Espanhola;
 - agricultura para exportação: a grande propriedade escravista monocultora;
 - o açúcar para os holandeses (a “urca” e o “pão de açúcar”), algodão para a Inglaterra (o sul dos Estados Unidos);
 - o ouro e prata para a Espanha: a extração de metais na América Espanhola;
 - importar? só da Metrópole: as manufaturas européias, o comércio triangular: Europa, América, África.

6. A vida na colônia brasileira.
 - 6.1. A sociedade do açúcar:
 - a casa grande e a senzala;
 - o senhor de engenho e sua família (o patriarcalismo);
 - relações sociais, as mulheres: da Dominação dos pais à dos maridos, sinhazinhas e mucamas;
 - a vida do escravo;
 - os “homens bons” e as câmaras municipais.

 - 6.2. A sociedade do gado - de onde vem nosso caboclo nordestino?
 - o gado sai do litoral e a penetração do sertão;
 - os caminhos do gado: novos núcleos de povoamento;
 - peões, vaqueiros e caboclos;
 - couro e carne de sol;
 - as estâncias do sul, o gaúcho.

 - 6.3. A sociedade da mineração:
 - a corrida do ouro, ontem e hoje (Serra Pelada e as “Gerais”);
 - o ouro funda cidades: os núcleos urbanos;
 - escravos com suas bateias – trabalham para quem?
 - a Coroa e a fiscalização do ouro; o contrabando.
 - Ouro Preto já foi Vila Rica...

 - 6.4. A sociedade das missões:
 - catequese e trabalho indígena;
 - os jesuítas e os “curumins”;
 - a descaracterização dos indígenas; a cristianização;
 - as drogas do sertão amazônico - as missões do norte;
 - as missões no sul – os Sete Povos.

7. Nem tudo que seu mestre mandar... faremos todos - As tentativas de rebelião
 - 7.1. O protesto surdo dos escravos:

- assassinatos, suicídios e fugas;
- os quilombos – Palmares;
- a sociedade negra de Palmares;
- a Revolta dos Malês, na Bahia;
- a revolta dos negros no Haiti e São Domingos.

7.2. O protesto dos colonos: as rebeliões na colônia;

- caráter regional das rebeliões;
- a “conjuração” baiana - o que é “conjurar”?
- a inconfidência mineira - o que é inconfidência? A crise do comércio português;
- a crise da mineração, o “arrocho” da Metrópole, a conspiração e as idéias;
- “liberais” europeias, a “culpa” de Tiradentes, o castigo, o que ficou para nós;
- Tiradentes, de “subversivo” a herói nacional

8. A educação na Colônia:

- a Igreja e os colégios de jesuítas;
- os castigos para aprender;
- curso superior só em Portugal;
- as escolas leigas;
- os hábitos cristãos na educação doméstica;
- escravos não têm direito à educação.

9. Samba, vatapá e candomblé.

- 9.1. Deuses africanos e santos católicos.
- 9.2. As lendas indígenas e crenças atuais.
- 9.3. De onde vem o samba? Ritmos e ritos negros e indígenas (capoeira e maculelê).
- 9.4. Nosso cardápio de três continentes.

Conteúdos programáticos para a 7ª série

1. Há duzentos anos atrás ... Da Colônia ao fim do século XVIII.

- 1.1. Transformações internas na Colônia; aumento das restrições da Metrópole.
- 1.2. O afrouxamento do Pacto Colonial: novos interesses dos colonos brasileiros - comerciantes e produtores.
- 1.3. A penetração de novas idéias: “liberté, égalité, fraternité”; a independência dos Estados Unidos.
- 1.4. Conflitos, sublevações e repressão no Brasil: colonos X Metrópole.

2. Transformações externas influenciam as colônias.

- 2.1. A revolução industrial inglesa:
 - o que é burguesia industrial?
 - a exploração do trabalho: homens, mulheres e crianças, o operariado.
 - revolução agrícola e êxodo rural.
 - modificações nos meios de transporte e comunicações.
 - progressos na Ciência e na Medicina.

2.2. O que deseja a Inglaterra?

- abaixo o Mercantilismo, viva o Liberalismo!
- Liberalismo para todos ... lucros para os ingleses.
- a nova política liberal inglesa no mundo; o caso da Índia.

2.3. Revolução industrial e América Latina:

- abertura do mercado latino-americano à Inglaterra;
- ruptura dos monopólios coloniais de Portugal e Espanha;
- permanência do trabalho escravo e do trabalho semi-servil do indígena;
- a divisão internacional do trabalho; mercado mundial; países industriais e países produtores de matérias-primas e alimentos (algodão e açúcar para a Inglaterra).

3. Surgem nações na América.

3.1. A Independência dos Estados Unidos:

- o contraste norte-sul e as forças propulsoras da independência;
- a declaração dos “direitos” do homem;
- permanência do trabalho escravo.

3.2. A América Espanhola se constituindo em nações: as repúblicas.

- insurreições lideradas pelos “criollos” contra o monopólio colonial espanhol.

Quem eram os “criollos”?

- os movimentos populares e camponeses do Peru liderados por Tupac Amaru (séc. XVIII) - a reação dos “criollos”;
- os interesses comerciais da Inglaterra na formação de várias Repúblicas; o estabelecimento do novo-cambismo;
- a forma republicana de governo. Como funciona uma República?
- a participação das novas repúblicas no mercado mundial: produtoras de matérias-primas e consumidoras de produtos industriais.

3.3. O Brasil se constituindo em nação: a Monarquia.

3.3.1. A Corte Portuguesa no Brasil:

- ai vem o Rei! Ponha-se na Rua!
- os motivos da mudança da Corte: você conhece Napoleão? Os interesses da Inglaterra;
- o significado da “abertura dos portos às nações amigas”, quer dizer, à Inglaterra;
- os tratados de comércio de 1810 com a Inglaterra: tratado ou capitulação? A ruptura do monopólio colonial;
- os contatos com o mundo europeu: influências inglesas e francesas criação das escolas superiores, da imprensa e da ... censura;
- a Revolução de 1817 contra a Corte Portuguesa; o desejo de independência.

3.3.2. O nosso processo de independência política (1822-1831):

- as lojas maçônicas. O que Maçonaria?
- o “Partido Brasileiro” e o príncipe D. Pedro;
- os interesses dos proprietários rurais e comerciantes brasileiros x interesses das “Cortes de Lisboa”;
- o significado da Independência: de quem e para quem?
- D. Pedro I e a monarquia brasileira. Por que a Monarquia?
- os princípios “liberais” da Constituinte de 1823; o que é uma Assembléia Constituinte?
- a Carta Outorgada de 1824: eleições indiretas e voto censitário, diferença entre Constituição e Carta Outorgada; diferença entre voto censitário e sufrágio universal;
- a Confederação do Equador: a República do Caneca; os protestos contra a centralização;
- o gabinete português e abdicação de D. Pedro. O que é abdicação?

O que significou para o Brasil?

4. O Império Brasileiro e suas bases
 - 4.1. As bases políticas:
 - centralização X descentralização: o período das regências - O que regência? - lutas políticas, rebeliões e revoltas: a Guerra dos Farrapos e a formação de duas Repúblicas no Sul; a Cabanagem - quem eram os “cabanos”, o que queriam? a Balaiada - quem eram os “balaiois”, o que queriam? a Revolução Praieira - quem eram os “praieiros”, o que queriam;
 - a preocupação com a “ordem” e manutenção da unidade nacional;
 - a criação da Guarda-Nacional - de onde vêm os “coronéis”?
 - o controle do governo pelos proprietários de terras;
 - o papel da Província do Rio de Janeiro e da Corte: o poder do centro -sul. O que era a “Corte”?
 - o Parlamentarismo do 2º reinado;
 - como funciona um regime parlamentarista?
 - o papel dos partidos políticos; liberais e conservadores: comida da mesma panela.
 - 4.2. As bases econômicas: o rei branco e o rei café:
 - a expansão das plantações de café;
 - por que o café era tão importante? Quem tomava café?
 - o comércio do café: os comissários;
 - permanência do trabalho escravo, da monocultura e da agricultura de exportação;
 - de onde vêm tantos escravos para o café? Tráfico interprovincial e externo;
 - a vida numa fazenda de café;
 - nem só de café vive o Brasil; outros produtos; o comércio; as áreas de subsistência.
 - 4.3. A sociedade brasileira no século XIX:
 - a situação da população escrava;
 - a situação dos senhores e suas famílias;
 - a vida urbana: sobrados e mocambos.
5. A marcha do capitalismo põe fim à escravidão.
 - 5.1. A luta da Inglaterra pelo fim do tráfico - seus interesses:
 - as pressões inglesas ao tráfico internacional;
 - as pressões inglesas no Brasil.
 - 5.2. A Revolução Industrial norte-americana:
 - a marcha para o oeste: cowboys X peles-vermelhas;
 - os Estados Unidos desunidos: a Guerra de Secessão.
 - 5.3. O abolicionismo nas Antilhas:
 - as revoltas negras em São Domingos e Haiti.
 - 5.4. A luta contra a escravidão no Brasil:
 - as revoltas dos negros malês na Bahia, quilombos no século XIX;
 - as leis abolicionistas: da extinção do tráfico à Lei Áurea;
 - a imigração: o trabalho livre vai ganhando espaço; ter escravo vira um mau negócio.
6. Tentativas de desenvolvimento autônomo na América Latina.
 - 6.1. O Brasil e o “surto urbano-industrial” de meados do século XIX:
 - Mauá: capital adquirido nas atividades comerciais é investido em atividades industriais;
 - retomada da produção cafeeira: livre-cambismo e falência das empresas de Mauá.

- partes
- 6.2. Paraguai: um caso diferente:
- o desenvolvimento autônomo: indústrias, estaleiros, ferrovias e fazendas estatais;
 - a guerra e a destruição do Paraguai. Papel da Inglaterra.
 - situação da Argentina, Uruguai, Brasil e Paraguai.
7. Panorama mundial na 2ª metade do século XIX (1870-1914):
- 7.1. O desenvolvimento industrial na Europa;
 - 7.2. A expansão colonial sobre a África e Ásia;
 - 7.3. A segunda divisão internacional do trabalho e o papel das outras partes do mundo: América Latina, África e Ásia.

Conteúdos programáticos da 8ª série.

- (do
- O Brasil e o mundo no século XX
1. O século XX: a técnica avança e a fome aumenta:
- 1.1. A pluralidade das organizações sócio-econômicas e políticas do mundo atual;
 - 1.2. O mundo industrializado (“desenvolvido”): características gerais dos países capitalistas e socialistas: suas diferenças;
 - 1.3. O mundo pobre, periférico (“subdesenvolvido”): Ásia, África e América Latina: a herança da exploração colonialista.
 - 1.4. O Brasil: economia independente da Inglaterra e dos Estados Unidos (do colonialismo ao imperialismo).
2. O início do novo século: progresso e crise.
- 2.1. Influência dos Estados Unidos na América Latina; a ação imperialista como desdobramento das transformações do capitalismo; análise de casos: México e Argentina.
 - 2.2. A República Velha: “o café dará para tudo” (economia exportadora).
 - borracha; a alegria durou pouco;
 - coronelismo e vida rural;
 - as lutas da população do campo: “cangaceiros e fanáticos”- Canudos, Contestado, Cangaço;
 - as fábricas surgem: industrialização retardatária e dependente;
 - o movimento operário: anarquistas e socialistas, a repressão governamental (“questão social é caso de polícia”).
 - 2.3. a 1ª Guerra Mundial e a hegemonia dos E.U.A:
 - o “American Way of Life” está chegando;
 - conflito cultural: modernistas X europocêntricos; a imitação cultural; você conhece Macunáina?
 - 2.4. conflitos políticos e o declínio da dominação oligárquica:
 - movimentos tenentistas: Coluna Prestes;
 - a sucessão de Washington Luís e a Revolução de 1930.
3. As saídas da crise do capitalismo.
- 3.1. a ascensão do nazi-fascismo: características gerais desses regimes;
 - 3.2. a Era de Vargas: modernização e autoritarismo;
 - 3.3. a Legislação Trabalhista (o campo fica esquecido). Da CLT aos nossos dias;
 - 3.4. a ascensão das classes trabalhadoras urbanas, os sindicatos, o papel do Estado;

- 3.5. as classes populares no Brasil urbano das décadas de 30 e 40;
 - 3.6. o rádio: um meio de comunicação de massa cada vez mais importante;
 - 3.7. a 2ª Guerra Mundial e a participação do Brasil;
 - 3.8. o “Plano Marshall” e a consolidação da preponderância norte-americana;
 - 3.9. a Guerra Fria e seus reflexos no Brasil;
 - 3.10. a “cruzada” desenvolvimentista: industrializar é a salvação (“sai o jegue, entra o jeep”); modernização setorializada;
 - 3.11. o Brasil da “bossa nova”, dos tempos modernos, da televisão;
 - 3.12. o apelo das “grandes cidades”
4. A luta do terceiro mundo pela sua libertação.
 - 4.1. análise de casos:
 - a independência da Índia e atuação de Gandhi;
 - a Revolução Chinesa;
 - a Revolução Cubana;
 - a independência de Angola e atuação do MPLA
 - 4.2. A Igreja Católica: novas posições a partir do Concílio Vaticano II;
 - 4.3. o Brasil atual:
 - sociedade - disparidades na distribuição da riqueza; cultura erudita e cultura popular (a religiosidade popular hoje); as classes sociais.
 - economia - Estado, multinacionais, capitalismo dependente;
 - política - do autoritarismo (64...) à abertura (...84), princípios democráticos (instâncias e funcionamento do regime representativo), participação da sociedade (suas formas).” (Plano de Curso de História-5ª a 8ª séries-6ª DE, 1986)

A nova proposta aparece bastante detalhada pois, conforme consta numa ata de reuniões de uma das escolas envolvidas, “a falta de um livro didático que contemple os conteúdos nesta nova seqüência proposta, nos leva a detalhar os conteúdos para dar mais segurança aos professores e garantir uma certa unidade de trabalho”.(Ata nº 12/85, E.E. de 1º grau Estado de Goiás)²⁰.

A implantação da proposta nas demais escolas estaduais da 6ª DE foi lenta e gradativa. Entre as escolas investigadas, a do município de Candelária foi a última a implantá-la, em 1995. Atualmente, todas as escolas objetos do presente trabalho, estão adotando a proposta iniciada em 1985, com ligeiras adequações a cada realidade

²⁰ A ata consta no livro de atas da Escola Estadual de 1º Grau Estado de Goiás, escola que não faz parte do universo das escolas objeto da presente pesquisa, mas que sediou os encontros das escolas estaduais que promoveram a reforma dos programas de História. A E. E. Ernesto Alves de Oliveira, objeto de investigação, estava representada no encontro por uma professora de História.

escolar e adaptações conforme as propostas dos livros didáticos que começaram a chegar às escolas, em meados da década de 80.

Algumas mudanças mais significativas se fizeram sentir com o advento de livros didáticos, apresentando a seqüência de conteúdos de acordo com a proposta, ou seja, iniciando com a Pré-História, fugindo da tradicional divisão entre a História do Brasil e a História Geral.

Percebe-se, através de planos de ensino registrados em diários de classe, que os professores passaram a adotar, consciente ou inconscientemente, junto com o livro didático, novas tendências historiográficas, substituindo a cronologia mecanicista de tendência positivista presente nas propostas anteriores, pela evolução dos modos de produção, da vertente marxista ou a história nova, da vertente da Escola de *Annales*²¹.

Pela vertente marxista, o homem primitivo evolui, passando por diversas etapas: as comunidades primitivas, o escravismo, o feudalismo, o capitalismo e caminha para a via socialista. O programa articula-se, de 5ª a 8ª série, em torno dos modos de produção que passam a ser eixos principais do arcabouço, os temas se encaixam dentro desses quadros e a História do Brasil entra como estudo de caso para exemplificar os modos de produção. Devido à opção por essa abordagem, os planejamentos dos professores trazem uma seqüenciação de fatos numa linha de tempo contínua, onde os mesmos se organizam ordenadamente, de forma evolutiva e abstrata, descolada das práticas coletivas e sociais. O conhecimento histórico é introduzido a partir da origem do homem e, paulatinamente, o aluno conhece o caminho da humanidade, como algo acabado e completamente exterior a ele. Além da linearidade do processo histórico, é

²¹ No capítulo 2, estas tendências estão detalhadas.

ênfâtizado ainda o uso dos conceitos prontos como modo de produçãõ, meios de produçãõ, relações sociais de produçãõ, força de trabalho, entre outros. Com isso, a construçãõ de conceitos e de categorias históricas de acordo com o tempo e o espaço sãõ generalizadas para todos os tempos e espaços, sem considerar condições históricas particulares.

Chegou-se a essa conclusãõ, comparando os planejamentos de professores com o índice do livro didático²² e as orientações para o trabalho docente. Apesar de ser minoria, essa abordagem, que pode ser considerada como dissidente, contribuiu para um repensar do ensino de História em nível de Estado do Rio Grande do Sul, já que a proliferaçãõ de propostas estava ameaçando o controle dos programas pelos órgãõs governamentais e, conseqüentemente, a hegemonia.

A título de exemplificaçãõ, seguem as grandes unidades trabalhadas pelos professores dentro da proposta dos modos de produçãõ, encontradas em diários de classe do ano de 1988:

5ª série: O homem fóssil

As comunidades primitivas: estudo de caso - o indígena brasileiro

As sociedades antigas: o modo de produzir dos egípcios e incas; dos gregos e romanos

6º série: A transiçãõ do escravismo para o feudalismo

O Feudalismo

A transiçãõ do Feudalismo para o Capitalismo

7ª série: A consolidaçãõ do Capitalismo

A crise do sistema colonial

A expansãõ capitalista e a divisãõ internacional do trabalho.

8ª série: As contradições do capitalismo no início do século XX e via socialista

Crises e alternativas do capitalismo.

Disputa e enfrentamento entre o capitalismo e o socialismo

²²FARIA, Ricardo de Moura e outros. *Construindo a História*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1987.

Capitalismo, socialismo e terceiro mundo.

Outro exemplo de listagem de conteúdos encontrado em diários de classe, em 1990, mesclando várias vertentes historiográficas:

“ ROL DE CONTEÚDOS DA 5ª SÉRIE:

1. A minha história, a história da minha escola, comunidade e do município.

- Linha do tempo, árvore genealógica.

2. O trabalho do homem nas primeiras comunidades: transformações que a Terra sofreu (integrado com Ciências); a origem do homem (Darwin, Gênese); a pré-história (períodos, pré-história do Brasil e do Rio Grande do Sul); o papel do trabalho na história do homem; as relações sociais, a produção do conhecimento histórico; as atividades básicas nas comunidades primitivas (caça, pesca e coleta; bandos e tribos); evolução da alimentação, vestuário, habitação, agricultura, comércio...

3. O trabalho do homem nas sociedades de classes - As sociedades agrárias: o início da exploração do homem pelo homem (a produção de excedentes); o modo de produzir e organizar nas sociedades antigas: o surgimento das primeiras civilizações - a sociedade egípcia, fenícia e hebraica (características e contribuições); a sociedade incaica.

4. O trabalho do homem nas sociedades escravistas: as relações sociais de produção nas sociedades grega e romana; a sociedade escravista grega (características formas de governo e contribuições); a sociedade escravista romana (localizar no mapa e na linha do tempo o espaço e o período de tempo vivido pelos romanos antigos, organização social romana e o papel da escravidão, influência romana no Ocidente, a república romana, da escravidão à servidão, a queda do Império Romano)

5. A crise da sociedade escravista: a crise e suas manifestações; invasões bárbaras e a formação de uma nova sociedade - a sociedade feudal; o trabalho do homem na sociedade feudal.

6. A realidade do Município: direitos humanos, problemas comunitários

ROL DE CONTEÚDOS DA 6ª SÉRIE:

UNIDADE I - Novas relações de trabalho na Europa Ocidental

1. O Feudalismo: a transição do escravismo para o feudalismo; a crise do escravismo e a decadência do Império Romano; as penetrações germânicas e os povos bárbaros; o Oriente; bizantinos e árabes.

2. O Feudalismo: economia, sociedade e organização política; a cultura medieval; a Igreja.

3. A crise feudal: o feudo se transforma - a super-exploração na sociedade feudal; a peste negra e as revoltas camponesas e urbanas; as novas relações de trabalho.

UNIDADE II - A transição do feudalismo para o capitalismo

4. A Modernidade Européia: a formação dos estados nacionais, o absolutismo, o expansionismo marítimo-comercial, o Mercantilismo, o Renascimento, a Reforma; expropriação e acumulação primitiva.

UNIDADE III - O sistema colonial

5. A exploração colonial: o pacto colonial; o sentido da colonização.

6. A colonização da América: áreas e tipos de exploração; a América Inglesa; a América Espanhola; colônias de povoamento e de exploração.

7. A dominação indígena: o impacto da colonização sobre os primitivos da América; as alterações provocadas.

8. A escravidão negra.

UNIDADE IV - O Brasil Colônia

9. A economia colonial: o modo de produzir; as atividades produtivas; a economia e a expansão territorial.

10. A sociedade colonial: a população colonial e os grupos sociais.

11. A administração colonial: as capitanias hereditárias; o governo geral.

12. A religião e a cultura: a Igreja e o ensino; manifestações culturais.

ROL DE CONTEÚDOS DA 7ª SÉRIE:

1. As revoluções burguesas e a implantação do capitalismo: o Iluminismo; a Revolução Industrial ; a Revolução Francesa.

2. A crise do sistema colonial: a propagação das idéias liberais burguesas nas Américas; processo de independência da América do Norte e da América Espanhola; crise do sistema colonial no Brasil; movimentos emancipatórios no final do século XVIII; a corte no Rio de Janeiro; a abertura dos portos e seu significado; adoção do regime monárquico no Brasil independente; I Reinado e as Regências; dependência na América Latina hoje (dívida externa, subdesenvolvimento, integração).

3. A expansão capitalista: O Imperialismo

4. O Império Brasileiro; as bases políticas e econômicas do Império; a sociedade brasileira no século XIX.

5. O fim do sistema escravista das Américas: os interesses ingleses; o abolicionismo nos EUA; o abolicionismo no Brasil; a marginalização do negro liberto e a situação atual do negro no Brasil.

6. O capitalismo e suas contradições no início do século XX: a herança da explosão colonialista na Ásia, África e América Latina; Brasil – economia capitalista dependente da Inglaterra e dos EUA.

7. Movimento republicano no Brasil: origem, limites, significado; República Velha: economia, política e lutas sociais (movimentos do campo e movimentos operários).

ROL DE CONTEÚDOS DA 8ª SÉRIE

1. O início de um novo século – Progresso e crise: I Guerra Mundial como resultado das contradições do capitalismo; a Revolução Russa, a Revolução de 1930, no Brasil.

2. Crises e alternativas do capitalismo: a crise de 1929; os fascismos; a II Guerra Mundial; a América Latina e o impacto da crise do capitalismo; a era Vargas no Brasil.

3. Disputa e enfrentamento entre capitalismo e socialismo: a Guerra Fria; a descolonização afro-asiática; a expansão do bloco socialista; a África contemporânea; o Brasil pós 45 até os dias de hoje.”

Percebe-se, através dos conteúdos listados, uma preocupação com a História mais contemporânea, pois chega aos dias de hoje, enquanto nas propostas anteriores os temas abordados dificilmente chegavam à II Guerra Mundial ou ao Golpe de 1964. Fica evidente também, na proposta, uma adequação a novas manifestações historiográficas contemporâneas, sobretudo da Historiografia Social Inglesa e na Nova História Francesa, quando, por exemplo, faz referência ao *trabalho do homem* em diferentes *sociedades*, a história do cotidiano e incentiva a produção do conhecimento histórico, a partir da história de cada aluno, de sua realidade. No entanto, mantém a cronologia unidirecional da história da humanidade, desde a origem do homem até os dias atuais, numa abordagem que inclui a História do Brasil no contexto da História Geral, fugindo também da tradicional divisão entre ambas e do sistema quatripartite francês (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea).

3.2.8 Proposta de reconstrução curricular

No Governo de Sinval Guazzelli (1987/1990), uma nova tentativa de construção de proposta pedagógica foi assumida pela Secretaria da Educação, sob a coordenação da Secretária de Educação, Iara Silvia Lucas Wortmann.

O contexto sócio-político, já apresentado neste trabalho, estava a exigir um maior envolvimento da comunidade escolar na gestão da educação. Para tanto, na apresentação do documento, se evidencia o caráter de gestão democrática a ser dado a sua elaboração.

A estrutura montada para a elaboração da Proposta Curricular se inicia com criação do Programa de Reconstrução Curricular, envolvendo cinco grupos regionais de Delegacias de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

A reunião dos grupos de Delegacias Educação surgiu da necessidade do Departamento de Ensino/Diretoria Pedagógica da SE em trabalhar de forma descentralizada porém, integradamente, com a área pedagógica das Delegacias de Educação, representadas por suas chefias pedagógicas. Formaram-se, assim, cinco grupos de Delegacias que, a partir de setembro de 1989, iniciaram o processo de reconstrução curricular, desencadeando um grande número de eventos, envolvendo escolas, delegacias e a participação de instituições de ensino superior, através de Programas Regionais de Ação Integrada (PRAI).

Fruto das contingências históricas, a proposta encaminhou uma nova abordagem da questão educacional. Enquanto, historicamente, os planos e documentos de educação pública eram formulados em gabinetes, por equipes técnicas com ênfase no produto -

passaram a ser construídos por professores, escolas, delegacias, universidades ou outras instituições e a Secretaria da Educação, com ênfase no processo.

O referencial teórico ou pressupostos político-filosóficos inspirados em Paulo Freire, Florestan Fernandes, Bárbara Freitag, Moacir Gadotti entre outros, fazia uma clara opção pela educação voltada para as camadas populares, pela “construção de uma escola democrática comprometida com as camadas populares” (p. 19). De mera repassadora de conteúdos prontos e acabados, de reforçadora das desigualdades sociais e de excludora, a escola se transforma em geradora de idéias, em articuladora de ações solidárias e cooperativas e em promotora da permanência do aluno na escola, conforme consta na proposta.

Na parte que se refere aos Estudos Sociais, a História apresenta como pressupostos teóricos o que segue:

“História é a ciência que se dedica ao estudo das relações sociais, políticas e econômicas, nas sociedades ao longo da vida humana.

Como ciência, caracteriza-se por ser um processo contínuo e permanente que ocorre à medida que o homem se situa como pessoa. Esta construção se dá enquanto ele explora seu ambiente, manuseia os objetos nele existentes, pergunta pelos fatos sociais e os fenômenos naturais, estabelece relações e consegue fazer uma análise acerca dos elementos que o rodeiam, levando-o a perceber, refletir, discernir e criticar, criando situações e assumindo posições e escolhas diante do contexto maior.

A História, a partir de seu objetivo de levantamento de instrumentos, ações e interesses que pautaram as relações entre sociedade e povos, necessita de todos os campos do conhecimento para ter fidelidade ao real, na análise do processo histórico das sociedades, e que se estendem pelos campos cultural, econômico, político, religioso e ideológico.

Sendo esta a concepção de uma História voltada e intencionada no sentido das relações dialéticas não poderá dispensar nenhum outro campo científico, confirmando, através deste trato, sua concepção maior de que “tudo é História”.

Por determinações ideológicas, o componente se comprometeu, por séculos, com uma lado da história. Privilegiou a concepção positivista e construiu a história oficial da vida das sociedades. Tal característica nega o aspecto mais importante da História, o processo histórico, situação ainda vigente na maior parte do acervo bibliográfico que se oferece aos alunos do 1º, 2º e 3º graus.

Registra-se, no entanto, movimento renovador de autores nacionais e latino-americanos, empenhados no resgate histórico das sociedades americanas e universais, dentro de posturas dialéticas e em busca da transformação do componente.

Esse movimento de transformação das estruturas de dominação dos povos marca o nascimento da consciência de que a História é resultado de construção coletiva e tal consciência obriga a repensar os conteúdos e os objetos deste componente curricular.

Nesse sentido, entendemos a História como um processo em construção, em constante reelaboração e reinterpretação, resultante das experiências dos homens em diferentes épocas e espaços, onde:

- o tempo histórico é um processo dinâmico, composto por acontecimentos que só tem significado quanto inseridos e articulados com os sistemas mais amplos de média e longa duração (conjuntura e estrutura);
- a divisão do trabalho constitui as diferentes formas de organização da sociedade para a produção e a apropriação dos meios de produção de vida;
- a criação pelo homem, nas diferentes sociedades, de normas que delimitem as funções sociais, origina relações de poder, passíveis de transformação.

Portanto, buscamos uma História que, como ciência, permite ao aluno situar-se em seu tempo, compreender em que tipo de sociedade vive; assim, poderá estabelecer comparações com outras sociedades atuais, analisando as relações de dominação - resistência entre os diferentes grupos da mesma sociedade e entre diferentes sociedades, bem como projetar o rumo à sociedade almejada.”(Proposta de Reconstrução Curricular, SE, 1990, p.39-40)

Além dos pressupostos teóricos, na Proposta de Reestruturação Curricular de 1990, a História assume alguns compromissos como:

“(...) desenvolver uma ação pedagógica que:

- tenha como ponto de partida a realidade do aluno, possibilitando-lhe o conhecimento do real do seu meio para, a partir daí, melhor entender o seu mundo;
- oportunize ao educando entender-se como agente do processo social, e um ser capaz de, coletivamente, transformar a sociedade e o espaço;
- favoreça ao aluno a formação de uma proposta crítica frente à realidade, que é dialética e contraditória, comprometendo-se com a transformação da mesma;
- desafie educandos e educadores para a vivência de uma pedagogia da construção dinâmica do saber;
- considere o tempo como algo fundamental e de fundamental importância na aprendizagem do educando;
- considere a democracia como construção diária dos homens de determinada sociedade.”(Proposta de Reconstrução Curricular, SE, RS, p. 40)

Ainda conforme a proposta, à História cabe, então, a tarefa de desenvolver no aluno a criticidade, quando trabalhada, não como uma História pronta, acabada, nem como mera informação, mas uma História que se faz todos os dias, num processo dinâmico.

A metodologia, os objetivos, os conteúdos e a avaliação passaram a ser questionados e repensados, exigindo do professor uma nova postura de “agente desafiador da produção coletiva do saber” (p. 40), além de desenvolver o prazer pelo construir, descobrir, criar na ação dialética-dialógica como um desafio constante para que o aluno conheça as contradições existentes e seja capaz de tomar decisões no sentido de superá-las.

Assim como a História, para os demais componentes curriculares também foram elaborados “pressupostos teóricos, compromissos e ações”. A partir daí, cada escola, sob a responsabilidade de uma equipe diretiva formada pela direção, supervisão escolar e orientação escolar, deveria dar continuidade à proposta, elaborando o projeto didático-

pedagógico de forma participativa. Há uma recomendação no sentido de superação da idéia de fragmentação na estrutura organizacional da escola, em relação à formação do planejamento e de sua execução, em que alguns definem e decidem o que os outros executam. Sugere-se o pensar e o fazer participativo e solidário, privilegiando o coletivo para a construção da sociedade pretendida, transformando a escola num todo orgânico que, em estreita relação e interação com a comunidade, “coordene o processo de construção implementação e consolidação de sua proposta político-pedagógico.” (p.52) Percebe-se aqui, a influência do pensamento gramsciano no que se refere à “práxis pedagógica-educacional” quando incentiva a promoção do ato educativo à condição de ato político, revolucionário, onde o sujeito-professor é colocado na condição de sujeito de seu tempo e de sua historicidade, capaz de, coletivamente, além de criticar a realidade social, oportunizar transformações efetivas na sociedade, a partir da escola e de sua proposta político-pedagógica.

Conforme consta nos “Princípios básicos para orientar a discussão sobre o papel das equipes diretivas nas escolas públicas estaduais”, da Proposta de Reconstrução, (SE, 1990), a função da Equipe Diretiva formada no contexto escolar, por esta proposta, era de inserir-se como um grupo de *organizadores-dirigentes*, na concepção gramsciana de *intelectual orgânico da classe trabalhadora*, cujo compromisso seria o de prover as condições necessárias para que a proposta pedagógica, gestada participativamente pela comunidade escolar, se viabilizasse.

Para Gramsci, os intelectuais orgânicos são aqueles que difundem a concepção revolucionária entre as classes subalternas. São aqueles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e

fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea. A camada de intelectuais desenvolve-se qualitativa e quantitativamente conforme a massa dos simplórios, eleva-se a níveis superiores de cultura e amplia seu círculo de influência, gerando uma reforma intelectual e moral. É essa luta cultural que ultrapassa os interesses mais imediatos (econômicos) das classes subalternas, e, com base na elevação cultural das massas, que cria as formas de ver o mundo adequadas a uma nova fase histórica, a ponto de fazer delas forças materiais.

Isto significa a possibilidade de criar e popularizar um novo senso comum, resultado da elaboração crítica da filosofia da práxis e da luta política das classes subalternas. No entanto, para Gramsci, a filosofia da práxis não poderia ser imediatamente assimilada pelas classes subalternas em uma substituição mecânica às formas atrasadas de consciência, pois “qualquer processo de transformação de consciência passa forçosamente pelo senso comum criticado e pelo bom senso elaborado”. (Mochcovitch, 1992, p.18)

Assim, voltando à Proposta de Reconstrução Curricular, apesar de ela enfatizar, em seus pressupostos teóricos, o compromisso da escola pública com as classes populares, numa concepção gramsciana, na prática pouco se concretizou. Foram válidas as oportunidades de debates, discussões. Porém, não passou disso, pois o pouco tempo não permitiu que o ciclo se completasse, ampliando as discussões e envolvendo um maior número de participantes para que a transformação do panorama ideológico atingisse a mentalidade e os valores do homem comum.

Os professores continuavam buscando, dentro de suas próprias condições regionais e através das entidades representativas, como a ANPUH, soluções para a questão do ensino de História, enfim recuperado nos anos 80, após o início do processo de redemocratização do país. Os instrumentos para isso foram encontrados em suas próprias escolas, com seus próprios meios.

Um novo governo assumiu no ano seguinte a elaboração final da proposta (1991) e com ele vieram novos projetos para a educação, jogando por terra toda uma caminhada de reconstrução curricular que, apesar de suas falhas, tinha como principal mérito a ação coletiva dos professores numa perspectiva transformadora. Por não ser objeto de estudo do presente trabalho, a proposta político-pedagógica do novo governo não será analisada em seu mérito, mas somente apresentada como uma alternativa possível, na conclusão do presente trabalho.

CONCLUSÃO

As concepções de mundo presentes no ensino de História, nas escolas estaduais da área geoes educacional da 6ª Delegacia de Educação, no período compreendido entre 1961 e 1990 caracterizam-se por concepções tradicionais, confirmando, assim, a idéia sustentada no decorrer deste trabalho.

É uma concepção tradicional pois tradicionais são também as concepções de homem e de sociedade transmitidas pelos professores de História em seu cotidiano escolar, de acordo com as categorias gramscianas. Igualmente, são tradicionais as

concepções teóricas de História e de historiografia, fundamentadas em correntes filosóficas.

Para confirmar essas conclusões, a volta ao trabalho como um todo torna-se imprescindível. Algumas dessas questões serão, pois, destacadas a seguir.

Inicialmente, deve-se considerar o período histórico em que se processa a investigação: 1961 a 1990, período marcado pela concepção liberal e tradicional de educação, que procura justificar e manter o sistema capitalista, cuja ideologia se caracteriza por defender a liberdade e os interesses individuais, a propriedade privada dos meios de produção, a sociedade de classes e a divisão social do trabalho.

Na educação, por sua vez, esta divisão se manifesta na divisão social do saber onde se têm os que produzem o saber, o conhecimento, e os que o reproduzem e o divulgam. Prevalece a idéia de que a escola deve preparar o indivíduo para desempenhar determinados papéis na sociedade. O professor detém o saber histórico acumulado, e o seu papel o é de transmiti-lo aos alunos, reproduzindo, assim, o que adquiriu ou consta nos livros didáticos. Pressupõe que o conhecimento histórico é algo pronto, acabado, acumulado e que basta repassá-lo às novas gerações. Aos alunos cabe assimilar, memorizar e reproduzir o que o professor apresentou ou que consta no livro-texto.

A credencial desse saber é garantida porque foi adquirida pelo professor no espaço acadêmico, reduto do saber e consta no livro didático, depósito do saber e confirmação da autoridade daquele que domina seu conteúdo.

Nesse conhecimento, prevalece a tendência positivista de interpretação da História porque apresenta um relato cronológico da humanidade: trata dos fatos passados, dispostos linear e cronologicamente, em sequência natural, acentua a atuação dos “heróis”; quando há relação entre os fatos, esta é mecanicista (causa e efeito) e, ao caracterizar um período ou sociedade, atomiza e fraciona seus diferentes aspectos (econômico, político, o social, etc).

Portanto, não são oportunizadas condições para a formação de alunos críticos, reflexivos, capazes de construir conhecimento, de questionar a ordem estabelecida, de modificar o ambiente entendido como o conjunto de relações do qual faz parte. A educação se apresenta completamente desvinculada da realidade social vivenciada pelos alunos, pelos professores e pela sociedade como um todo.

Dessa forma, apesar da existência de diferentes matizes e tendências educacionais no período em questão, como as tendências conservadora, progressista, tecnicista e liberal-progressista evidenciadas na legislação oficial e em livros-textos, o predomínio é de uma educação tradicional.

Para exemplificar, pode-se citar a tentativa de implantação de “diretrizes e bases” do Rio Grande do Sul, em 1972, com uma manifesta tendência tecnicista, que defendia a avaliação por objetivos, com um controle individual para acompanhar o desenvolvimento do aluno, semelhante ao sistema produtivo capitalista. A metodologia dava ênfase a técnicas específicas para o desenvolvimento de certas habilidades para a formação de indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Na verdade, o

tecnicismo pedagógico significou sobrelevar as técnicas, os processos, os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e aprender. Em íntima conexão com essa maneira de pensar, a escola era concebida como autônoma em relação ao processo social, envolvida que estava com as idéias de racionalização, de eficiência e de eficácia que permeavam todos os níveis de ensino.

Por outro lado, tal expectativa vinha acompanhada de forma material, a partir de uma instrumentação tecnológica com a crença de que o emprego de recursos técnicos (sejam audiovisuais, óticos, eletrônicos, cibernéticos ou propriamente técnicas, como a instrução programada, o microensino, o estudo por meio de fichas, os módulos instrucionais, as máquinas de ensinar, a teleeducação etc), solucionariam ou teriam papel preponderante na solução das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Cabe aqui salientar que todo esse movimento de supervalorização da técnica não é específico do campo educacional, mas é parte constitutiva do processo de modernização, de desdobramentos de uma visão tecnocrática que permeava os mais variados setores da sociedade brasileira, na época.

Em vários diários de classe de professores, no início da década de 70, aparecem registros de novas técnicas de ensino, até então não observadas, como o caso das fichas didáticas e ensino dirigido, bem como o uso de recurso técnicos como o projetor de slides, retroprojetor e filmes. Mas as atividades e os processos avaliativos tendiam a acompanhar os métodos tradicionais de ensino, mesmo usando esses recursos didáticos que tendiam para uma abordagem tecnicista.

Apesar de manifestações de contra-hegemonia como por ocasião da não implantação dos Estudos Sociais proposta pela Lei 5692/71, ou na elaboração de uma proposta alternativa em 1984, o ensino de História permaneceu numa concepção liberal tradicional. O professor de História não foi capaz de atingir uma concepção histórico-dialética de educação nem de ensino de História pois, conforme Gramsci,

“O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma instituição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética de mundo (...)”. (1995, p.130)

Na perspectiva histórico-dialética, o professor tem que buscar outros conceitos de homem, de sociedade, de cultura, de educação, de produção de conhecimento que lhe oportunizem outras concepções de mundo diferentes das vinculadas ao liberalismo burguês, defensor do sistema capitalista de sociedade.

Na concepção educacional não tradicional, o homem deve ser visto como produto histórico e a natureza humana como não estática e definitiva, variando em função de sua relação com os indivíduos e com a sociedade. “A essência humana é, portanto, produto das relações sociais, historicamente determinadas, situando-se aí a educação” nas palavras de Prais (1990, pp.332-333).

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E SUA PRÁTICA,
ATRAVÉS DOS REGISTROS NOS DIÁRIOS DE CLASSE.**

Para a compreensão da realidade do ensino de História na rede pública estadual de abrangência da 6ª DE, a formação do professor e sua prática pedagógica é de fundamental importância. Essa prática não está articulada apenas a determinadas técnicas, recursos didáticos e teorias de aprendizagem, mas também está relacionada a concepções de homem, de sociedade, de educação, de processo de conhecimento. Nessa perspectiva, não é só o conteúdo que determina o caminho do processo pedagógico, mas também a concepção de História. O que se ensina e como se ensina se encontram articulados e mediados por uma concepção de História que reflete uma certa concepção de mundo.

Deve-se considerar ainda que, sendo essa concepção de professor que irá nortear metodologicamente suas aulas, a sua formação teórica é fundamental para a sua prática pedagógica. Na verdade, o tipo de formação que esse professor recebe na Universidade

influencia a sua atuação em sala de aula, perpassando uma história factual, cronológica, pautada no senso comum ou uma história que permita apreender a historicidade da realidade social e que desenvolva a consciência histórica, permitindo a superação de uma visão de mundo marcada por resíduos de épocas passadas, fragmentada, “folclórica”.

No entanto, a formação do professor que atua na rede de ensino de primeiro grau não pode ser tomada de forma abstrata e fragmentada, isolada do contexto social. É preciso entendê-la em suas determinações históricas, levando em conta a realidade econômica, social e política da sociedade brasileira, que, através do Estado, estabelece e implementa políticas educacionais que norteiam não só a formação do professor como as suas condições de trabalho.

Para a compreensão da realidade do ensino de História, no presente trabalho, coloca-se em destaque tanto a concepção de mundo (formação teórica) do professor de História - que é mediadora de sua prática pedagógica -, como a relação dessa concepção com as determinações históricas, permitindo focalizar a educação no contexto da formação social capitalista brasileira.

A primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 4024/61), adequada ao contexto desenvolvimentista baseado na industrialização e dos interesses do capital internacional, tinha no ensino de História uma importante aliada pois caracterizava-se por concepções tradicionais, elitistas e conservadoras. As determinações oficiais para o ensino de História corroboram essa afirmação através das orientações do Conselho Federal de Educação, nas quais a institucionalização da

imagem do Brasil é marcada pelo europocentrismo. Em História Geral, os grandes fatos da História européia, como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, são os pontos-chave da sequência cronológica e, na História do Brasil, os fatos políticos institucionais periodizados, como a Independência do Brasil e a Proclamação da República, com especial destaque para os seus “heróis”, sustentam o arcabouço histórico difundido pelos programas, herança do pensamento filosófico positivista-liberal.

O ensino de História era controlado pelo Conselho Federal de Educação que estabelecia um currículo mínimo para o curso ginásial em todo o País. A liberdade dos estados e conselhos estaduais de educação, apregoada pela Lei 4024/6, já analisada neste trabalho, se restringia às disciplinas optativas. Como a História não era disciplina optativa, sujeitava-se às normatizações do CFE, o que reforçava as tradições já asseguradas na cultura incorporada sobre o ensino de História de épocas anteriores.

Na verdade, nos diários de classe dos professores de História das escolas investigadas, a concepção de História veiculada no ensino ginásial mantém quase as mesmas características do período anterior a 1961, independentemente das mudanças ocorridas em virtude de currículos e programas. Prevalecia a História Universal mas com algum destaque para a História do Brasil que passa a ser intercalada na grade curricular do curso ginásial. Noções como de civilização e progresso, tão caras à burguesia européia, passam a fazer parte do ideário dos brasileiros. Segundo Ferro (1989), para o europocentrismo os valores que definem a civilização - “unidade nacional, centralização, obediência à lei, industrialização, instrução pública,

democracia” - fornecem uma espécie de código do direito de os Estados entrarem na História.

Essas noções são apresentadas dentro da História do Brasil, na 1ª e na 2ª série ginásial, e do quadripartismo da História Geral (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), nessa seqüência, sendo que, na 3ª série, eram trabalhadas a História Antiga e a Medieval e na 4ª série, a História Moderna e a Contemporânea.

Na perspectiva gramsciana, são as concepções tradicionais liberais-positivistas de História que se tornaram senso comum:

“Toda a filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito (de todos os intelectuais). Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela - se torne senso comum, renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais.” (Gramsci, 1984, p.18)

O senso comum, após tornar-se organizado, sistematizado pelos homens coletivamente, em sociedade, concretiza-se em concepções de mundo.

O período compreendido entre 1964 e 1970, marcado pela forte repressão do regime militar, teve na Lei 5692/71 a consolidação de uma série de medidas e estratégias educacionais adotadas paulatinamente após o golpe militar de 1964, com uma forte influência estrangeira através dos acordos MEC-USAID.

Conforme já mencionado neste trabalho, a Lei 5692/71 não mudou em profundidade o ensino brasileiro, o que pode ser evidenciado nos registros dos diários de classe. Apesar de o governo editar uma série de leis, pareceres, diretrizes, tentando implantar os “Estudos Sociais”, os professores, no seu cotidiano escolar, demonstraram

uma certa resistência aos projetos educacionais impostos pelo Estado à sociedade brasileira, pois não se verificou, nos diários de classe dos professores de História das escolas investigadas, nenhum registro diferente dos que vinham ocorrendo antes da dita reforma.

Somente o que se percebeu mais claramente foram registros de novas técnicas de ensino, com destaque para as fichas didáticas, a instrução programada e o estudo dirigido, o que evidenciava uma forte tendência tecnicista²³ de educação no ensino de História. Cabe destacar que esse movimento de supervalorização da técnica não é específico do campo educacional, mas é parte do processo de modernização dos mais variados setores da sociedade brasileira como já foi visto na análise contextual. Um exemplo típico dessa tendência foram as diretrizes curriculares para o Rio Grande do Sul, elaboradas em 1980. Tais diretrizes de educação concebiam o processo de ensino-aprendizagem apenas na sua dimensão reprodutora, a forma de apropriação do conhecimento era vista aqui como aquisição de um grande número de informações através da memorização, observando uma escala de níveis de aprendizagem. O planejamento curricular elaborado fora da escola era instrumento de veiculação do que devia ser ensinado, para quê, para quem e como devia ser ensinado. A partir da imposição de objetivos cognitivos, afetivos e de atitudes, os especialistas da Secretaria de Educação orientavam a organização dos conteúdos e das atividades.

No entanto, na prática pedagógica concreta e efetiva, o projeto do Estado não se tornou vitorioso. Isso demonstra que a hegemonia cultural que a classe dominante

²³ Na década de 70, a educação priorizou as técnicas no processo ensino e aprendizagem. Os elementos constitutivos do que se denomina por tecnicismo não se restringem à utilização de recursos tecnológicos no ensino, mas a convicção de que o emprego de recursos técnicos (audiovisuais, óticos, eletrônicos ou técnicas de ensino como a instrução programada, os módulos de ensino, as fichas didáticas, as máquinas de ensinar...) solucionariam as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

pretendeu implantar por meio dos Estudos Sociais, não prevaleceu. Os professores conseguiram impor, ainda que precariamente, uma outra concepção de História no ensino fundamental, embora ainda tradicional, conservadora e positivista, contrapondo a hegemonia até então aparentemente estabelecida.

A partir da década de 80, os professores de História da região de abrangência da 6ª DE, assim como no país como um todo, começam a manifestar o desejo de construir outras concepções, não só de História, mas também de homem, de sociedade, de prática pedagógica, fruto, é óbvio, de uma nova conjuntura política que se avizinhava.

Resultados começaram a aparecer, com novas propostas, novas metodologias o que levou o Governo do Estado do Rio Grande do Sul a viabilizar uma maior participação dos professores no planejamento, numa tentativa de não perder o controle sobre a educação e, conseqüentemente, a hegemonia.

As resistências que os professores manifestavam aos projetos oficiais, no entanto, não foram algo politicamente consciente bem como as propostas alternativas implantadas. Até pode-se considerá-las espontaneístas, desarticuladas, sem um projeto elaborado, com suporte teórico que resultasse em novas concepções de mundo, mais críticas e conscientes. Mas, com certeza, pode-se afirmar que foram atitudes, sobretudo, corajosas e ousadas, pois forçaram a classe dirigente a abrir espaço para a participação dos professores.²⁴

²⁴ Para exemplificar, a proposta iniciada em 1984 por um pequeno grupo de professores, que acreditavam nela, o que levou outros a também acreditarem, tomou forma e passou a ser adotada pela maioria das escolas da região. Num total de 16 municípios que compõem a área de abrangência da 6ª DE, somente dois (Boqueirão do Leão e Mato Leitão) não implantaram a reestruturação proposta. Continuam com a História do Brasil na 5ª e 6ª séries e História Geral na 7ª e 8ª séries.

Na verdade, embora a concepção tradicional, conservadora, positivista de História fosse predominante no período estudado, com nuances tecnicistas ou em alguns momentos escolanovistas²⁵, as possibilidades de construção de outras concepções de História, de sociedade, de homem estão sempre presentes. Para tanto, é fundamental que o professor acredite que está nas suas mãos a possibilidade dessa construção, pois já está mais do que comprovado que as normatizações impostas pelos órgãos oficiais, sem um forte envolvimento dos professores, nascem destinadas ao fracasso.

A renovação metodológica da produção historiográfica recente, configurando uma nova concepção de História, está deixando sua marca nos movimentos de reformulação curricular. As novas tendências e contribuições estão presentes nas discussões e propostas para um novo ensino de História, na reflexão sobre o seu papel social e nos conteúdos que necessitam ser trabalhados.

Professores e alunos, como sujeitos de suas práticas, podem efetivar novas experiências, forjando novos saberes no conhecimento de suas/nossas histórias.

Para tanto, Gasparello (1996) propõe a *História local*, como princípio metodológico, que encontra sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que interage com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em sua relevância social.

²⁵ O escolanovismo, movimento de renovação educacional, liderado por Fernando de Azevedo, na década de 30, defendia o método científico, aplicado ao estudo dos problemas educacionais, gerando uma nova concepção de educação, segundo a qual é o educando, com seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica. (Romanelli, 1983) .

Definindo-se como a *História do lugar*, aproxima o aluno do seu cotidiano, da sua família e de seus companheiros, para a compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver. Tem, pois, um caráter formativo ao situar o aluno no seu contexto de vivência, mas sem se limitar a essa particularidade local que precisa ser analisada nos aspectos em que se articula com a generalidade, a complexidade social-histórica, ou, como afirma Gramsci, que possibilita a construção de uma consciência política que ultrapasse a ordem dominante no sentido de poder visualizar sua transformação e direcionar os homens para a união na busca de melhores dias para si e para a sociedade na qual se inserem.

Isso requer uma atitude, mais que uma metodologia, *interdisciplinar* que pode ser desenvolvida numa abordagem temática e problematizadora. Na reconstrução da História do lugar ou talvez até regional, apresenta-se a possibilidade de trabalhos coletivos, podendo-se constituir num saber enriquecido por outros campos do conhecimento, em atividades que oportunizem a livre expressão e um fazer/saber criativos.

Outra possibilidade de currículo para o ensino de História é a proposta no **Subsídio de História, OSPB e EMC**, do **Programa Melhoria da Qualidade de Ensino**, da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (1993), que tem como base metodológica o eixo-temático.

Esta proposta metodológica, elaborada por uma equipe técnica coordenada pela UNISINOS e da qual esta mestranda, como professora da UNISC, também fez parte, tem como base a escolha de um tema-guia, isto é, um tema condutor e, ao mesmo

tempo, provocador, para uma iniciação de uma atitude científica com relação ao ensino da História.

Conforme essa proposta, a atitude científica se desenvolve à medida que o processo ensino-aprendizagem possibilita, entre outros, o exercício de questionamentos e a busca de compreensão de conceitos na sua significação num contexto espaço-temporal específico, no caso da História. Para tanto, trabalhar com temática significa destacar um problema ou tema do cotidiano e que, partindo do presente vivido, refletido e sistematizado, busca a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico. De fato, trabalhar com temática implica abordar as diferentes visões dos vários grupos sociais, ou seja, trabalhar com um conjunto de experiências da vida de determinado grupo social significa confrontar tais experiências e leituras com as diferentes leituras dos demais grupos sociais da atualidade, de outros tempos e de outros lugares.

Na verdade, na perspectiva da temporalidade, o eixo-temático possibilita ao professor um outro tratamento à questão, qual seja, a abordagem não cronológica e fragmentada como tradicionalmente vem sendo feito em História do Brasil e História Geral (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Ao contrário, o eixo-temático oportuniza a abordagem do tempo de outras formas, não exclusivamente de forma linear, dependendo dos questionamentos feitos pelo professor e pelos alunos.

No entanto, uma proposta baseada em eixo temático não implica a pulverização da História desde que se formule um trabalho escolar que não se esgote no tema

encarado isoladamente. Le Goff (1990) faz algumas ponderações quanto ao cuidado que se deve ter em relação ao ensino por temas:

“O simples fato de se trabalhar com temática, todavia, não é uma garantia de rompimento com a visão determinista. ‘Narrando’ toda a evolução da moradia, isolada de outras experiências, por exemplo, desde o tempo dos primeiros grupos humanos até hoje, não se terá uma visão crítica, nem se conseguirá chegar a uma história explicativa que dê conta dos problemas humanos gerados pela sedentarização e pela vida em sociedade”. (p. 17)

Como exemplo de eixo-temático, a questão da cidadania parece atender aos cuidados sugeridos por ser um tema instigante, que permite apreender a totalidade, pois o problema destacado e trazido para o debate, possibilita ao aluno um transitar no tempo, no espaço e no conteúdo, além de um questionamento em várias dimensões, permitindo abordagens de caráter filosófico, sociológico, jurídico, ético, histórico etc, ou de todos os aspectos simultaneamente.

Gramsci, em várias de em suas obras, faz referências ao tema em questão, especialmente ao que refere aos direitos e deveres, que permitem a formação da cidadania, que, por sua vez, permite aos indivíduos das classes subalternas posicionarem-se na sociedade e perante o Estado. Tal questão remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupe com a formação do cidadão. Para tanto, torna-se necessária a elaboração de um projeto que possibilite ao aluno situar-se no seu contexto histórico, na sociedade e diante do Estado, a fim de capacitá-lo para agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir. Só assim, conforme a perspectiva gramsciana, o aluno terá acesso a uma visão de mundo coerente e homogênea que possa fazer frente à hegemonia cultural e ideológica das classes dominantes.

A título de conclusão, não há dúvida de que o pensamento de Antonio Gramsci, elaborado entre 1920 e 1935, é uma importante chave de leitura para a compreensão do século XX e para a formação do cidadão deste século.

A primeira grande afirmação gramsciana, que estabelece o clima cultural para a formação do cidadão do século XX, diz respeito à orgânica relação do homem universal com a história contemporânea, o que equivale a dizer que Gramsci defende os processos de educação moderna para todos os homens (Manacorda, 1990). Para ele, todo homem contemporâneo é o homem do século XX, em que pesem certas condições específicas de miséria, de subdesenvolvimento ou até de aparente primitivismo. Ou seja, a miséria deste século será sempre uma miséria “moderna”. Por isso, esse homem deverá ser educado dentro dos princípios da educação contemporânea.

Em segundo lugar, a pedagogia moderna, que visa formar o novo cidadão, na concepção gramsciana, será sobretudo um processo prático e participativo, isto é, fundamenta-se nas modernas formas de produzir (industrialização, tecnologia, informação) e de fazer política (conselhos de fábrica, sindicatos, partido, etc.). O novo cidadão, intelectual orgânico do processo de transformação (ou revolucionário conforme Gramsci), faz com que o próprio esforço muscular nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, se torne o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo, porque o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na “eloqüência, modo exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente” conforme Gramsci, citado por Nosella, (1992, p.19). Trata-se, portanto, de uma educação essencialmente prática e

historicista e é no interior das lutas, na forma como modernamente se desenvolvem, que acontece o processo educativo do novo cidadão.

Trata-se, ainda, de um processo educativo antiautoritário, essencialmente aberto e criativo. A base dessa afirmação é o fato de não existir uma “realidade em si mesma, em si e por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam” (Gramsci, 1984, p.34). Mesmo quando Gramsci admite um momento educativo de coerção ou de rigor pedagógico, principalmente nos primeiros anos da infância, para permitir sua passagem da natureza (instintos) à história, é importante lembrar que sua verdadeira preocupação educacional direciona-se para a progressiva ampliação de atividades educativas de caráter participativo e, sobretudo, criativos. É dentro dessa dialética “natureza-história” que se vê a relação entre coerção, liberdade educativa e transformação.

Quando se afirma que as idéias de Gramsci são importante chave para a compreensão do século XX, isso também se aplica à escola quando afirma que a relevância dessa escola, no caso a italiana mas que poderia ser a de hoje, no conjunto do processo educativo renovador, é relativa, porque ela é quase totalmente reacionária. Esta escola não é “locomotiva” do trem, pois não passa de um simples “vagão”, muitas vezes, o último. No entanto, isso não quer dizer que mesmo essa escola reacionária não mereça a máxima atenção, pois é uma forte estrutura tradicional da sociedade civil merecedora de crítica e de renovação. E isso somente será possível, conforme Gramsci, através de novos caminhos, uma vez que a “revolução” não pode aguardar a reforma radical da escola que, obviamente, será lenta e posterior à conquista do poder pelo proletariado. Estes novos caminhos o próprio professor deve construir, pois, no presente

trabalho, está claro que propostas e projetos impostos pelo poder instituído já nascem fadados ao fracasso, pois não atingem os verdadeiros promotores de mudanças: os professores, intelectuais orgânicos que podem, através dos conteúdos que trabalham com seus alunos, organizar uma nova cultura e, com ela, uma nova concepção de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Autores:

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 28-41.
- AFONSO, Cleiza Quadros. *Fica sem resposta o que os livros dizem...* Campinas: Papirus, 1996. 134 p.
- ALBORNOZ, Suzana. *O jogo duplo do ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1984. 66 p.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1970. 127 p.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246 p.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201 p.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986. 443 p.
- BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de História: uma visão crítica*. São Leopoldo: Cultural, 1993. 149 p.
- BASSO, Itacy Salgado. *As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História*. In: Didática. São Paulo: v. 25, 1989. p. 1– 9.
- ~~BLOOM, Benjamim et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: Domínio Cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1976. 179 p~~
- BOBBIO, Norberto. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. 77 p.
- BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1973. 87 p.
- BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELA, Paolo. *Educação e cidadania:*

- Quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 94 p.
- CABRINI, Conceição *et al.* *O ensino de história: revisão urgente.* São Paulo: Brasiliense, 1986. 135 p.
- CADERNOS CEDES. *A prática do ensino de História.* São Paulo: Cortez, n. 10, 1985.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à História.* São Paulo: Brasiliense, 1986. 124 p.
- _____. *Uma “Nova História”?* In: *Ensaio Racionalistas.* Rio de Janeiro: Campus, 1988. p. 93-115.
- CARRETERO, Mário. *Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 138 p.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade.* 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986. 418 p.
- CHAFFER, John e TAYLOR, Lawrence. *A História e o professor de História.* Lisboa: Horizonte, 1984. 158 p.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia.* 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 125 p.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A dualidade de poderes.* São Paulo: Brasiliense, 1985. 80 p.
- _____. *Gramsci.* Porto Alegre: L & PM, 1981. 232 p
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, estado e democracia no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1991. 495 p.
- FARIA, Ricardo de Moura et al. *Construindo a História.* Belo Horizonte: Lê, 1987. (4 volumes)
- FEBVRE, Lucien. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Lucien Febvre.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. 190 p.
- FENELON, Déa R. *A questão dos Estudos Sociais.* In: *Cadernos CEDES,* São Paulo: n. 10, 1984. p. 11-22.
- _____. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino.* In: *Cadernos CEDES.* São Paulo: n. 8, 1985. p. 24-31.
- FERNANDES, Florestan (org.). *K. Marx, F. Engels: História.* São Paulo: Ática, 1983. 496 p.
- _____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.* 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- FERREIRA, Aurélio Buarque. *Novo dicionário Aurélio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1836 p.
- FERRO, Marc. *A História vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 157 p.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993. 169 p.
- _____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997. 230 p.
- FONTOURA, Amaral. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Aurora, 1965. 543 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 165 p.
- FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 222 p.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995. 160 p.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia L. *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 77-92
- GIOVANNI, Maria Lucia Ruiz Di. *História*. São Paulo: Cortez, 1992. 186 p.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.
-
- GRAMSCI, Antonio. *Alguns temas da Questão Meridional*. Temas de Ciências Humanas, São Paulo: LECH. v. 1, 1977.
- _____. *Concepção dialética da história*. 5. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984, 341 p.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995, 244 p.
- HOFLING, Heloísa M. *O livro didático em Estudos Sociais*. Campinas: Unicamp, 1986. 110 p.
- LE GOFF, Jacques. *Reflexões sobre a história*. Lisboa: Edições 70, s.d. 112 p.
- _____. et al. *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1990. 113 p.
- LEITE, Miriam Moreira. *O ensino da História*. São Paulo: Cultrix, 1969. 171 p.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986. 149 p.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. 80 p.
- MACCHIOCCHI, Maria-Antonietta. *A favor de Gramsci*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 301 p.
- MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 288 p.
- MARTINS, Clélia. *Política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1993. 73 p.
- MARX, Karl. *O capital*. 9. ed. São Paulo: Difel, 1984, v. 1. 579 p.
- MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. São Paulo: Contexto, 1989. 99 p.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992. 80 p.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo, 1995. 154 p.
- NADAI, Elza, NEVES, Joana. *História do Brasil: da colônia à República*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1988. 272 p.
- NEVES, Maria Aparecida M. *Ensinando e aprendendo História*. São Paulo: EPU, 1985. 94 p.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 102 p.
- NIKITIUK, Sônia L. *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996. 93 p.
- NOSELA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 149 p.
- NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no Ensino da História*. Campinas: Papyrus, 1996. 132 p.
- PAIM, Elison Antonio. *Fala professor (a): o ensino de História em Chapecó. 1970-1990*. Chapecó: Grifos, 1997. 121 p.
- PAMPLONA, Marco A. V. *A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica*. In: Cadernos CEDES (3). São Paulo: Cortez, 1989. 56 p.
- PAOLI, Niuvenius Junqueira. *Ideologia e hegemonia: as condições de*

- produção da educação. São Paulo: Cortez, 1981. 103 p.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1992. 187 p.
- PINSKY, Jaime (org). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988. 109 p.
- PORTELLI, Hughes. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 142 p.
- PRAIS, Maria de Lourde Melo. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas: Papyrus, 1990. 110 p.
- RIANI, Dirce Camargo. *Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados*. São Paulo, Lúmen, 1996. 145 p.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1990. 180 p.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 267 p.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1980. 224 p.
- _____. *Escola e democracia*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 96 p.
- _____. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1986. 158 p.
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 317 p.
- SOARES, Maria Inês Lemos. *“Do herói às mentalidades: a questão do sujeito histórico para o ensino da História”*. Belo Horizonte, UFMG, FAE, 1987. 173 p. (dissertação de mestrado)
- SILVA, Thelma Nobre Machado Bittencourt e RABELLO, Heloísa. *O ensino de História*. Niterói: EDUFF, 1992. 139 p.
- SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 512 p.
- _____. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 608 p.
- SWAIN, Tânia Navarro (org.). *História no plural*. Brasília: Ed.UnB, 1984. 207 p.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?*

Campinas: Papyrus, 1991. 149 p.

VIANA FILHO, Luís. *O governo de Castelo Branco*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1975. 571 p.

TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1974. 662 p.

TUCHMANN, Bárbara W. *A prática da História*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991. 231 p.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método dialético na didática*. Campinas: Papyrus, 1989. 141 p.

Documentos

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: FONTOURA, Amaral. *Legislação Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Aurora, 1965. p.72-497.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. In: VASCONCELES, Pe. José (org.). *Legislação Fundamental*. Rio de Janeiro: Lisa, 1972.

~~_____. Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. In: JARDIM, Ilza Rodrigues et al. *Ensino de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento*. Porto Alegre: Sagra, 1988. 272 p.~~

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação e Cultura. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71) do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: SEC, 1972. 112 p.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. Ensino de 1º grau no Rio Grande do Sul: Currículos por área. Porto Alegre: SEC, 1972. 94 p.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. Metodologia para o ensino de 1º grau. 4. ed. Porto Alegre: Emma, 1975. 137 p.

_____. Secretaria da Educação. Diretrizes Curriculares. Ensino de 1º grau. Educação Geral. Área de Estudos Sociais. Porto Alegre: Corag, 1980. 358 p.

_____. Proposta de reconstrução curricular. Secretaria da Educação. Porto Alegre: Corag, 1990. 56 p.

_____. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino – História, OSPB e EMC. Porto Alegre: Corag, 1993. 146 p.

DIÁRIOS DE CLASSE DO CURSO GINASIAL E FUNDAMENTAL (5ª a 8ª

séries). Escolas estaduais da 6ª Delegacia de Educação. Rio Grande do Sul, 1961/1990.

ATAS DE RESULTADOS FINAIS. Escolas estaduais da 6ª Delegacia de Educação. Rio Grande do Sul, 1951/1960.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. História: Conteúdos básicos e sugestões metodológicas. 1985 (mimeografado)