

**FACULDADE DE CAMPO LIMPO PAULISTA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

ROSANA DE SOUSA VILAS BÔAS

**AS INTERVENÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA
DURANTE O REGIME MILITAR E NO GOVERNO DEMOCRÁTICO DE
SÃO PAULO NOS ANOS 1980**

Campo Limpo Paulista

2010

**FACULDADE DE CAMPO LIMPO PAULISTA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

ROSANA DE SOUSA VILAS BÔAS

**AS INTERVENÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE O REGIME MILITAR
E NO GOVERNO DEMOCRÁTICO DE SÃO PAULO NOS ANOS 1980**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Campo Limpo Paulista, como
exigência parcial para obtenção do grau de
Licenciatura em História
Orientador: Prof. Dr. Murilo Leal Pereira Neto

Campo Limpo Paulista

2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, sem Ele nada seria possível em minha vida.

Aos meus pais, Oswaldo e Luzia, aos meus irmãos.

Ao meu esposo Vilmar e minha filha Júlia que sempre estiveram ao meu lado me apoiando em tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas e professores da Faccamp que com muito esforço e boa vontade colaboraram para o reconhecimento do nosso curso.

RESUMO

Este trabalho aborda as intervenções que o ensino de História sofreu no passado recente do Brasil, compreendendo o período do regime militar e a redemocratização do país. Trata em especial da construção das propostas curriculares do estado de São Paulo na década de 1980, e das diversas formas como se manifestaram as interferências acima referidas de acordo com o momento político e econômico.

Palavras-chave: proposta curricular, ensino de história, democracia, regime militar

ABREVIATURAS

E.U.A. – Estados Unidos da América

U.R.S.S. – União das Republicas Socialistas Soviéticas

E.M.C. - Educação Moral e Cívica

O.S.P.B. - Organização Social e Política do Brasil

MEC-USAID - Ministério da Educação e Cultura do Brasil - Agency for International Development

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

SEE – SP Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

SUMÁRIO

Introdução.....	08
1. O golpe militar.....	10
1.1. O ensino de História na ditadura.....	11
2. A “reforma do ensino” de História no Estado de São Paulo.....	17
2.1. A abertura política lenta e gradual no país e no ensino de História.....	19
3. As Propostas do ensino de História dos anos 1980.....	21
3.1. As polêmicas.....	22
3.2. Embates na CENP.....	27
3.3. A conclusão da proposta.....	29
4. Considerações finais.....	31
Bibliografia.....	33

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História trata das intervenções a que o ensino de História sempre esteve submetido, seja por interesses políticos ou econômicos, devido a sua importância na formação de um indivíduo reflexivo e, conseqüentemente, da sua atuação dentro da sociedade.

O motivo de pesquisar esse tema se deve ao fato de que quando ingressei nesta graduação, quinze anos depois da conclusão do meu curso de magistério, pude perceber a diferença do ensino de História daquela época para hoje. Iniciei o ensino de 1º grau em 1977, durante a ditadura militar e ao longo de minha formação testemunhei o fim do regime militar e mudanças da grade curricular.

Percebi que disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Educação para o Trabalho, nas séries anteriores a minha não faziam mais parte da grade curricular.

Comecei a fazer questionamentos dessas mudanças: por que tínhamos aulas de História somente a partir da 7ª série e não desde as séries iniciais? Por que era tão reduzido o número de aulas e seu conteúdo se restringia a datas, nomes, fatos sem conexão e mesclado com geografia? Por que uma disciplina de tanta importância se limitava a transmitir informações que aparentemente não serviriam para nada, levando a fama de ser enfadonha? Por que o ensino de História foi tão esvaziado? Como foi aproveitada a oportunidade de valorizá-lo no governo democrático do estado de São Paulo nos anos 1980?

O período do tema estudado é de 1964 a 1992, compreendendo o regime militar, com as medidas tomadas para o combate ao ensino de História, passando pela abertura política e a redemocratização do país, que procurou valorizar a disciplina, com enfoque no estado de São Paulo.

Ao longo deste trabalho procurando alcançar respostas a esses questionamentos que envolvem a minha experiência de vida, pude refletir e concluir que esse tema é profundo e preocupante, visto que é objeto de estudo de muitos historiadores e educadores, pois envolve a memória coletiva e conseqüentemente, abrange interesses diversos que ignoramos na inocência da alienação a que estivemos expostos no passado e ainda estamos no presente.

O resultado dessa pesquisa fundamentada em fontes bibliográficas e legislação resultaram numa dissertação organizada em quatro capítulos.

O capítulo um trata do golpe militar e procura explicar a preocupação do governo em reprimir o ensino de História.

O capítulo dois aborda as intervenções e as conseqüências do ensino de História durante o regime militar.

O capítulo três fala do processo de construção das propostas curriculares do ensino de História após a redemocratização do país, enfocando o estado de São Paulo, as polêmicas e a demora na sua conclusão.

E finalmente no capítulo quatro as considerações finais.

CAPÍTULO 1

O golpe militar

O autoritarismo do regime militar iniciado no Brasil em 1964 atingiu diretamente o ensino de História, muitas vezes com o uso da força. Antes de tudo, é preciso entender o que realmente representou a deflagração do golpe militar, especificamente com as medidas tomadas na política educacional através de uma legislação com o intuito de sufocar a importância da educação.

Os motivos que levaram ao golpe de 1964 estão inseridos no período da Guerra Fria, uma acirrada disputa entre países capitalistas e socialistas após a 2ª Guerra Mundial, ou seja, os EUA com sua política de expansão capitalista procurou atingir o seu objetivo de incorporação dos países subdesenvolvidos num capitalismo periférico. Esses motivos estavam ocultos na justificativa de evitar que o “perigo comunista”, o expansionismo da U.R.S.S. que “ameaçava a liberdade”, se espalhasse pelo mundo.

O Brasil iniciou na década de 1950 uma economia desenvolvimentista baseada no capital estrangeiro e nos anos de 1960 viveu momentos políticos e econômicos conturbados com a renúncia do presidente da República Jânio Quadros em meio a uma grave crise de instabilidade econômica e política.

O poder foi entregue ao vice-presidente João Goulart que, a princípio, governou o país sob o regime parlamentarista. Jango enfrentou forte oposição dos grupos de direita, que o acusavam de possuir um programa com tendências de esquerda. Esta oposição tornou-se mais intensa quando o Presidente divulgou as Reformas de Base, que defendiam, entre outras coisas, a reforma agrária no Brasil. Paralelamente, ocorriam manifestações populares contra a exploração das classes dominantes, levando a articulações políticas da oposição de direita, que combinava discursos de ameaça comunista contra a pátria com apelos aos militares para assegurar a política econômica de associação com o capital estrangeiro.

Jango ficou numa situação delicada, pois não tinha o apoio dos militares para evitar a deposição, sendo que o golpe já havia sido programado em uma articulação entre os governadores de Minas Gerais, Magalhães Pinto; São Paulo, Ademar de Barros; do então existente estado da Guanabara, Carlos Lacerda e os comandos militares liderados pelos Generais Mourão Filho, Carlos Luís Guedes, Costa e Silva e Castelo Branco. Essa aliança

contava com o apoio militar do governo dos EUA que disponibilizou uma frota para a chamada “Revolução”.

O golpe se justificava pelo perigo “vermelho”, a instauração do comunismo no país. Na verdade, porém, mascarava a adequação da economia vigente ao sistema capitalista com a suposta garantia de segurança da “democracia” pelas Forças Armadas do Brasil e pelo apoio evidente dos Estados Unidos. Assim, o golpe pôs fim a uma democracia com participação popular e deu início a uma ditadura.

O governo militar abriu início a um período intenso de repressão através de uma série de medidas enérgicas e fez uso da violência possibilitada pelos Atos Institucionais.

Políticos considerados de esquerda foram cassados, presos e exilados. Mas a verdadeira face do novo governo se revelou, também passaram a sofrer perseguições muitos daqueles que apoiaram o golpe quando perceberam o autoritarismo instalado no país, entre eles o governador de São Paulo, Adhemar de Barros.

Todo tipo de comunicação estava debaixo do olhar severo e implacável da censura, a população vivia receosa, pois qualquer comentário contrário ao governo poderia ser interpretado como subversivo, a tortura era a principal aliada no combate aos opositores. Estabeleceu-se a Doutrina de Segurança Nacional.

1.1. O ensino de História na ditadura

Um grande prejuízo sofreu a intelectualidade brasileira, interrompendo o debate dos grandes temas nacionais o que afetou a educação do país. As escolas se transformaram em agentes ideológicos do Estado e principalmente o ensino de História preocupava e por isso estava na mira de intervenções para a manutenção do um regime político ditatorial.

Pelo menos desde 1958, em pleno nacional-desenvolvimentismo juscelinista, se encontrava em ascensão um movimento de tomada de consciência crítica pelos universitários de história. Desse movimento resultou a criação de Centros de Estudos de História (CEH)... Eles estavam em efervescência crescente quando o golpe de 1964 interrompeu a tentativa de implantação do nacional-reformismo janguista, época em que funcionavam no Brasil 34 cursos de História. (SILVA, 1985, p.36)

A Doutrina de Segurança Nacional tinha um olhar atento para a educação e o ensino de História representava perigo para o poder político, pela capacidade de comprometer sua permanência, tendo em vista a reflexão e questionamento dos problemas estruturais de uma sociedade que pode produzir. Cabe lembrar que os currículos e programas educacionais

representam a maneira como o Estado intervém no ensino e o regime militar o fez para construir uma imagem aceitável de seu papel histórico e promover a alienação dos cidadãos.

Os objetivos, os conteúdos e as concepções delineadas no projeto de ensino e de dominação política do Estado Brasileiro foram implementados em nível de planejamento e execução de formas diversas nos vários estados brasileiros. As forças políticas detentoras do poder, ao tentarem destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceitos de moral e civismo, tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis a consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista. (FONSECA, 1993, p. 43)

O ensino tradicional com características positivistas dos anos 1950, isto é, o ensino das biografias de brasileiros considerados célebres e de fatos políticos do passado sem conexão com o presente se adequava perfeitamente ao regime ditatorial em vigor, além de impor uma ordem cívica e patriótica.

Se a ordem e a moral transmitidas visavam fundamentalmente eliminar as divergências e tornar hegemônico o poder dos grupos dominantes no país representados pelos militares, a dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, há uma redução da formação moral à mera doutrinação ideológica, à repressão do pensamento no livre debate de idéias e ao culto de heróis e datas nacionais. (FONSECA, 1993, p.39)

A Lei nº 869/1969 tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica (E.M.C.) e Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.), demonstrando a sua função moralizadora e ideológica, uma doutrina imposta. Sendo esta lei regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 68065/71 no seu 2º e 3º artigos:

Da Educação Moral e Cívica como Disciplina e como Prática Educativa

Art. 2º E instituída em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, visando a formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade.

Art. 3º A Educação Moral e Cívica apoiando-se nas tradições nacionais como finalidade:

- (...) b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- f) a compreensão dos direitos e de deveres dos brasileiros e o reconhecimento da organização socio-político econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.”

Já a Constituição Federal de 1967, com seu texto fundamentado em leis e atos institucionais anteriormente decretados, legalizou o regime militar e tornou possível em 1971 a publicação da Lei de Diretrizes e Bases que propunha uma reforma educacional expressando a sua real finalidade já no primeiro artigo:

“Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971)

A Lei de nº 5.692 de 1971 além de fixar as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus, com a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante de 2º grau, deixava a educação centralizada no governo militar que vinha atuando nesta área desde 1966 com colaboração dos Estados Unidos, através da criação de convênios de cooperação e apoio técnico entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a “*Agency for International Development*”, dos Estados Unidos, os acordos MEC-USAID. Estes convênios tinham a pretensão de reorganizar o sistema educacional do Brasil, direcionando-o a preparar mão-de-obra para as indústrias, ou seja, visavam a profissionalização do ensino, com a criação e o desenvolvimento de um novo currículo que se adequasse às inovações, reduzindo disciplinas teóricas, tidas como dispensáveis para a formação do novo profissional. Justificando, assim, a redução da carga horária de História e Geografia, principalmente na grade do 1º grau, apesar dos protestos de estudantes e professores:

Esta ingerência norte-americana nos processos vividos pelos países latino-americanos, notadamente o Brasil, gerou inúmeros protestos. Os estudantes brasileiros, organizados na década de 60, reagiram contra a Reforma Universitária e o acordo MEC-USAID. (FONSECA, 1993, p. 44)

Depois vem a Resolução nº 08/71 do Conselho Federal de Educação, fundamentada no parecer nº 859/71, que “*fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude*”, tornando os estudos sociais disciplina da grade curricular do ensino de 1º grau:

Art. 4º As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus...

Art. 5º No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas:

I – No ensino de 1º Grau:

- a) Nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, **Integração Social** e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;
- b) Em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, **Estudos Sociais** e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de contato;

O currículo pleno do 1º grau classificava as matérias em Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais. Esta última visava “*ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-lhe ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento*” (São Paulo, 1977, p. 9), ou seja, oferecia conhecimentos teóricos voltados para as responsabilidades sociais do aluno dentro do “desenvolvimento tecnológico” do país.

Para as séries do 2º grau:

II – No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, **História**, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas **predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos**.(BRASIL, 1971)

No 2º grau o regime militar passou a promover uma educação tecnicista, voltada para qualificar mão de obra para atender o mercado de trabalho dentro do sistema capitalista com a evolução tecnológica atingindo todos os setores da vida social e eliminando assim qualquer possibilidade de reflexão e análise crítica, evitando qualquer forma de questionamento.

Além do esvaziamento de ensino de História, paralelamente ocorre uma desqualificação do professor de História, que é peça fundamental na aprendizagem, pois:

...este supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho no nível de planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da nova política educacional chocam-se com o princípio de autonomia do professor e o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação dos profissionais da educação (FONSECA, 1993, p.25)

Outra forma do Estado “investir” neste processo de desqualificação profissional se manifestou no controle sobre os professores e orientadores pedagógicos e imposição de material didático, juntamente com a Lei 547/69, que “*autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração*”, ou seja, a criação das licenciaturas curtas com a justificativa de suprir as vagas existentes nas novas disciplinas

impostas pela ditadura, que estavam sendo ministradas por professores polivalentes. Com uma formação precária o professor se submete aos currículos e livros didáticos sem restrições.

Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às 'carências do mercado', o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas em formar mão-de-obra para a educação. (FONSECA, 1993, p. 26)

O ensino de História representa ameaça, pois trabalha com a memória e desperta debates sócio-políticos e econômicos, e em longo prazo contribui para a formação de indivíduos empenhados na construção da identidade de uma nação, como a brasileira, principalmente naquele momento.

A memória individual e a coletiva são ferramentas na produção do conhecimento histórico que podem influenciar condutas, e na visão de aparelhos governamentais e classes dominantes, a memória deve ser manipulada ou deformada, transformada em instrumento de manutenção do poder, nem que para isso tornem-se senhores da memória ou trabalhem para jogá-la no esquecimento.

Assim, no período estudado, sobretudo após 1968, o ensino de História tem afirmado sua importância como estratégia política, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, através do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, esteve submetido à lógica política do governo. (FONSECA, 1993, p. 43)

Alegando combater as desigualdades sociais e promover uma sociedade mais justa, o Estado utiliza a política da educação para o benefício próprio de seus políticos e administradores e assim programa currículos que legitimam a sua intervenção, acompanhados de materiais pedagógicos elaborados para tal finalidade.

Nossa experiência mostra que a Educação continua sendo usada como argumento e meio para promover uma comunicação com a população e fazê-la acreditar na capacidade de políticos e administradores desse Estado. (MARTINS, 1996, p. 6)

A preocupação do Estado com o conhecimento histórico transmitido à sociedade existe desde a sua inclusão obrigatória no currículo escolar, explicando as constantes intervenções no ensino de História de acordo com os regimes políticos que se estabeleceram, sendo o período do regime militar o mais repressor.

Não é difícil perceber que a alteração prejudicial do conteúdo do ensino de História, a tentativa de subordinar professores e profissionais da educação à condição de meros transmissores do conhecimento, transforma alunos em frutos de reprodução ideológica, pouco reflexivos, críticos e incapazes de interpretar qualquer tipo de texto. Jamais eles se identificarão como sujeito histórico dentro da História.

Destarte, nota-se que ao longo do tempo, a política educacional e currículos estão a serviço do Estado. A priorização ao culto de personagens históricos dentro de uma cronologia, com aspectos políticos e desconexos em nome de uma suposta “neutralidade”, criando a ausência de interpretação e análise crítica, é uma forma de ensinar História que faz parte de estratégias planejadas e elaboradas para atingir o objetivo de manipular a memória popular, perpetuando a dominação do Estado.

Capítulo 2

A “reforma do ensino” de História no Estado de São Paulo

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 promoveu mudanças na educação, entre quais se destacam: a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, que seria a criação do ensino de 1º grau, com a união dos antigos ensinos do primário e ginásio; obrigatoriedade do ensino profissionalizante nas séries do 2º grau e inclusão obrigatória das disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística Organização Social e Política do Brasil e Programa de Saúde.

São Paulo e outros estados reclamavam das dificuldades de implantar as reformas da lei de 1971, pois antes eram apenas quatro anos de ensino obrigatório e gratuito e não houve um planejamento prévio devido e nem a ordenação dos problemas educacionais para atender a demanda, portanto a situação era desfavorável para a introdução das novas reformas.

A Secretaria da Educação do estado de São Paulo publicou as Guias curriculares de 1º grau de acordo com a Resolução nº 08/71 dividindo os conhecimentos em áreas de:

- Comunicação e expressão (Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física),
- Ciências (ciências, programa de saúde e matemática),
- Estudos sociais (História combinando temas da Geografia) e
- Educação Moral e Cívica.

Os ensinos de História e Geografia foram esvaziados, corrompidos por doutrinações ideológicas em nome da segurança nacional a fim de justificar o projeto educacional implantado pelo governo militar no País depois do golpe de 1964.

Devido às dificuldades na aplicação das sugestões das Guias curriculares, como por exemplo, conteúdos a serem ministrados e formação do professor de Estudos Sociais, foram organizados e publicados em 1977 os “subsídios para a implementação do guia curricular de estudos sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries”.

A área de Estudos Sociais, basicamente abrangendo os campos ou disciplinas autônomas, de Geografia e História, tem como objetivo o ‘ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo em que deve não apenas viver como conviver, **ênfatizando o conhecimento do Brasil na etapa atual de seu desenvolvimento**’(Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação) (SÃO PAULO, 1977, p. 9)

Os conteúdos das propostas curriculares de Estudos Sociais partiam do princípio de que os estudos sobre a sociedade deveriam estar ligados as etapas de desenvolvimento do município, o estado, dentro das perspectivas do Brasil naquele momento.

Portanto, a ênfase em estudar a biografia de heróis e suas batalhas, fatos políticos, não era fortuita, pois contribuía para que a sociedade valorizasse a importância de personalidades que detém o poder de decisão, não cabendo aos cidadãos o questionamento do papel de cada um dentro desta dominação. Somente fatos heróicos são mencionados, versões convenientes, como por exemplo: da escravidão só interessava a Lei Áurea e a “benevolência” da Princesa Isabel, o que aconteceu antes e depois com maiores detalhes não é interessante aprofundar, comemorava-se o dia do índio, mas não se comentava o seu extermínio. Os fatos não se conectavam entre si, muito menos de uma forma geral, o passado com o presente, fazendo com que o estudo da História não tivesse sentido algum. Além de uma sutil advertência ao professor:

Ao abordar os conteúdos programáticos, o professor deve ter sempre presente a preocupação de dosar com critério e cuidado as informações. Datas, fatos, nomes, locais, descrições de paisagens e de acidentes geográficos devem ser apresentados em função do esclarecimento e concretização da visão geral que se pretende dar, sem resvalar para detalhes e minúcias desnecessárias à compreensão do processo global. (SÃO PAULO, 1977. p. 7)

Essa advertência também se faz presente na guia curricular do 2º grau, quer dizer, o professor pode ensinar, mas precisa ser cauteloso com as informações que transmite para que não desperte no aluno indícios de questionamentos sobre a sociedade em que vive. Tais questionamentos são tidos como inúteis, e não cabe ao aluno discutir e sim se ajustar passivamente ao meio em que vive, como mero depósito de informações.

No 2º grau o regime militar passou a promover uma educação tecnicista voltada para qualificar mão de obra para atender o mercado de trabalho dentro do sistema capitalista com a evolução tecnológica, atingindo todos os setores da vida social e eliminando assim qualquer possibilidade de reflexão e análise crítica e evitando assim qualquer forma de questionamento. Ou seja, a Lei n.º5692/71 tinha como meta ajustar a educação à lógica do mercado e isentar do Estado da responsabilidade de estimular a pesquisa científica no ensino de 2º grau e superior.

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau revelou não atingir as expectativas, pois não havia estrutura física na maioria das escolas para atender aos objetivos profissionalizantes obrigatórios. Como alternativa optavam por cursos técnicos de contabilidade, administração, secretariado e magistério, pois não exigiam laboratórios e

estruturas mais complexas para a sua implantação, como se dava em cursos técnicos em mecânica, desenhista mecânico, etc. Segundo Fonseca:

... as escolas públicas passam a ministrar, em condições precárias, um ensino de baixo nível técnico, e as escolas privadas voltam-se predominantemente para cursos noturnos que não exigiam grandes investimentos financeiros em laboratórios e materiais... (FONSECA, 1993, p. 22-23)

Essa obrigatoriedade do ensino profissionalizante causou conseqüências danosas para o ensino de História, que perdeu espaço no número de aulas, pois as grades curriculares tinham um enfoque mais técnico, visando atender os objetivos do “desenvolvimento econômico” do país, qualificando mão de obra especializada e barata para as indústrias. E ainda, as guias curriculares do 2º grau apresentavam o ensino de História sob a perspectiva eurocêntrica e no modelo de desenvolvimento dos Estados Unidos:

Destaca-se os aspectos mais significativos da evolução política, econômica, social e cultural dos Estados Unidos, visando explicar-lhe a posição hegemônica nas Américas e no mundo, não obstante a magnitude de suas contradições internas (SÃO PAULO, 1978, p. 29)

De um modo geral, essas guias curriculares norteavam os planejamentos escolares com as definições de conteúdos a serem dados em sala de aula, tolhendo a criatividade do professor e do aluno, a História era apresentada de forma pronta e acabada, impedindo qualquer tipo de renovação no ensino que possibilitasse a reflexão e espírito crítico.

2.1. A abertura política lenta e gradual no país e no ensino de História

O próprio governo reconheceu o fracasso de profissionalizar o ensino e acabou com sua obrigatoriedade no 2º grau, publicando a Lei nº 7044 de 1982, que alterou a redação da Lei nº 5692/71, tornando opcional o ensino profissionalizante de 2º grau.

Através do Parecer 860/81, a conselheira Eurides Brito da Silva reconhece as críticas à proposta do governo e propõe alterações à Lei 5692/71. (...) Em outubro de 1982, o MEC sanciona a Lei nº 7044, alterando alguns dispositivos da Lei 5692/71, especialmente aqueles que se referiam ao ensino de 2º grau, objeto de tantas discussões e preocupações no decorrer dos anos 70. (FONSECA, 1998, p. 23-24)

Com a Lei 7044, criou-se uma dualidade: de um lado os cursos profissionais e do outro o curso colegial preparatório para o ensino superior. Portanto, a demanda maior era para os colégios e não para os cursos técnicos, pois as classes médias e altas rejeitavam a proposta de profissionalização, que consideravam como próprias para os jovens das classes baixas “a quem competia a tarefa de trabalhar”. (FONSECA, 1998, p. 22)

Evidentemente que essas mudanças no sistema educacional, revertendo as intervenções ao longo dos anos 1970, se deram também porque causaram desagrado, críticas, contestações e protestos por professores formados em licenciatura plena em História, que aspiravam por um ensino livre de intervenções e, ainda que reprimidos, se organizaram em associações, como por exemplo: ANPUH, APEOESP-SP e AGB.

Esta resistência foi-se ampliando à medida que os interesses profissionais dos professores eram cada vez mais atingidos, a História e a Geografia iam perdendo sua autonomia como Ciências e as próprias universidades viam seus interesses e sua muito relativa autonomia totalmente ameaçados. É importante observar que esta luta ganha força na medida em que os movimentos sociais populares se articulam e crescem no decorrer dos anos 70, englobando o movimento de professores, notadamente a partir de greves de 1978/79. (FONSECA, 1993, p. 29)

Em meados dos anos 80, os conhecimentos e métodos escolares eram fortemente questionados e buscava-se redefini-los por reformas curriculares. As camadas sociais populares começam a ter maior acesso a escola e a informação, como o rádio e a televisão, ocasionando mudanças de comportamentos. A realidade era outra e os conteúdos como EMC, OSPB não cabiam dentro desta nova época que exigia urgentes mudanças curriculares.

Um repensar do ensino de História ganhou espaço aliado a reivindicações ardentes de redemocratização de diversos setores da sociedade, tendo em vista a enorme inflação e endividamento externo em que o país mergulhou devido ao fracasso do modelo econômico e político do regime militar, dando início ao processo de "abertura lenta, gradual e segura", reconduzindo o país à democracia. Na educação, o número de repetência e evasão escolar evidenciou que o modelo educacional imposto era ineficaz, aliado à deficiente estrutura física das unidades escolares.

Além da discussão sobre o retorno da História como disciplina autônoma nos currículos das séries iniciais por essas associações, contestava-se abertamente a História tradicional. O processo linear da História em direção ao progresso desenvolvimentista foi delatado como forma de reduzir a capacidade do aluno de se enxergar como agente ativo do processo histórico do qual faz parte e que era apresentado como algo pronto e acabado.

Em 1982 foram realizadas eleições diretas para governador. André Franco Montoro foi eleito governador de São Paulo e ao assumir no ano seguinte iniciou a "redemocratização" do ensino, convocando professores da rede pública estadual para a elaboração das propostas curriculares.

CAPÍTULO 3

As Propostas do ensino de História dos anos 1980

A transição da ditadura militar para a democracia veio acompanhada também de mudanças graduais no ensino de História, tornando real esta possibilidade depois das eleições diretas para governadores dos estados, em 1982.

André Franco Montoro foi eleito governador de São Paulo, seu governo anunciou a democratização do ensino e iniciou o processo de reforma curricular no estado.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 1983, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, a CENP, iniciou um processo de revisão curricular para discutir as Ciências Humanas no 1º e 2º graus, e propôs o retorno do ensino de História e de Geografia na 5ª e 6ª séries, substituídas por Estudos Sociais durante o regime militar.

Esse processo de revisão se deu através de encontros entre a Equipe Técnica da CENP, os historiadores Déa Ribeiro Fenelon e Marcos Antonio Silva, responsáveis pela assessoria da área de História, os representantes dos professores das Delegacias de ensino de todo estado e associações.

A proposta em questão previa um calendário de encontros regionais, mesas redondas, seminários, debates e um encontro final. Previa, também, além da participação dos professores da rede oficial, a de representantes das Associações Científicas e Culturais, das entidades representativas do Magistério, das Universidades e dos órgãos centrais da Secretaria da Educação. (FONSECA, 1993, p. 87)

Entre 1985 e 1986, realizaram-se discussões que culminaram na publicação da primeira versão preliminar da proposta curricular para o ensino de História.

De todas as disciplinas, a reforma curricular de História, que voltou a compor o currículo de 1º grau, foi a que produziu mais entusiasmo, polêmicas e demora, foi elaborada por especialistas e tinha a participação de professores da rede estadual que vivenciavam a realidade das escolas, o que seria fundamental para a construção deste projeto a fim de adequar os conteúdos nas salas de aulas.

Foi uma oportunidade de valorização do ensino de História, uma vez que a década de 1970 foi marcada pela falta de diálogo entre os professores e os órgãos dirigentes da Secretaria de Educação. A participação dos professores na construção das propostas curriculares foi uma inovação de grande impacto, significando uma grande conquista para a

escola pública, na medida em que possibilitou um debate amplo e aberto de diferentes concepções e perspectivas de ensino, além de servir de modelo para o restante do país. No entanto, a maior dificuldade foi justamente a implantação da proposta.

A elaboração da proposta do ensino de História foi iniciada no governo Montoro e concluída em 1992, no governo de Luiz Antonio Fleury Filho. Foram três governos e sua conclusão limitada a um grupo restrito de professores universitários, excluindo professores do ensino público.

3.1. As polêmicas

Apesar de ter sido um projeto político e educacional importante e inovador, principalmente para o ensino de História, essa proposta inicial não chegou a ser implementada. Muitas versões foram publicadas e causaram muita polêmica na sociedade porque contestavam a perspectiva tradicional dos conteúdos do ensino apoiada na cronologia e no culto as figuras dos heróis nacionais, em vista disso a proposta foi violentamente combatida.

A nova proposta curricular de São Paulo fundamentava-se em:

...uma proposta pedagógica que supera o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde passivamente cabe ao 1º e 2º graus o ensino como transmissão de informações e ao 3º grau fica reservado o privilégio da pesquisa e conseqüentemente da produção do conhecimento... O que se pretende é ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para a produção do conhecimento. (São Paulo, SE/CENP, 1986 – p.3, apud FONSECA, 1993 – p. 90)

Ensino e pesquisa sempre estiveram relacionados com o poder, na crença de que a produção do conhecimento histórico era restrita aos meios acadêmicos, e cabia a escola o reprodutivismo de conteúdos fragmentados.

Essa fragmentação dos conteúdos causava uma apatia entre os alunos e criava uma depreciação da História. O professor não passava de mero repetidor ou transmissor do conteúdo dos livros didáticos através de aulas expositivas, cabendo aos alunos a memorização dos conteúdos, resultando na “decoreba” para atingir um conceito satisfatório nas avaliações. Esta metodologia não fazia referência à realidade social, política e econômica do país.

As propostas de História dos anos 80 pretenderam romper com este quadro tedioso, introduzindo a pesquisa dentro da sala de aula, como forma de aprendizagem, um rompimento com a reprodução tradicional. Uma nova possibilidade de ensino com a participação do aluno na produção do conhecimento histórico, o que representava um novo

olhar da sua realidade com base em suas experiências, aguçando o seu interesse pela aprendizagem do particular para o geral, deixando de apenas reproduzir o que era transmitido nos livros didáticos e promovendo a reflexão.

Quanto aos livros didáticos, durante a ditadura militar, foram utilizados como única fonte de conhecimento, favorecendo a falta de debate, a ausência de interpretação e reflexão do conhecimento histórico, servindo de canais de transmissão e de manutenção de mitos e estereótipos que impregnam a História do Brasil, reforçando a ideologia dominante, a memória do vencedor.

...os programas de ensino da década de 70 foram implementados e ancorados pelos livros didáticos, elaborados de acordo com as concepções, a seqüenciação, os objetivos e temas definidos nos programas. (FONSECA, 1993, p. 120)

Também havia a questão dos interesses comerciais, pois autores preferiam produzir livros que atendessem as leis do mercado do que satisfazer as exigências pedagógicas e sociais, devido ao temor de ficarem parados nas editoras.

...evidente que os autores acadêmicos dependem das editoras e por isso submetem-se às regras do mercado para tornar seu trabalho acessível a outras pessoas. Caso contrário, sua produção ficará circunscrita a um pequeno universo de especialistas, ligados à sua área de atuação. (FONSECA, 1993, p. 143)

Sendo assim, a nova proposta sugeriu romper essa dependência e posicionou-se em defesa da utilização de outras fontes além das oficiais, lembrando que anteriormente essas fontes eram utilizadas nos conteúdos tradicionais, como auxílio, sem qualquer reflexão. A sugestão de materiais como música, literatura diversa, fotografia, cinema, seria capaz também de atacar a passividade do aluno e abrir espaço para a reflexão oral e escrita. Dessa forma, professores e alunos tornar-se-iam produtores do conhecimento dentro da própria realidade e a aprendizagem tornar-se-ia eficaz, confrontando a linguagem oficial dos livros didáticos ou até mesmo descartando-os.

[...] com a intenção de possibilitar um trabalho que o ajude a libertar-se do uso de um único livro didático que no decorrer destes anos tem-se transformado tanto numa “camisa-de-força” como muitas vezes no único amparo de suas aulas. Na tentativa de superar esse círculo vicioso e tendo presentes as dificuldades daí advindas, pretendemos, na continuidade desta Proposta até sua redação final, acrescentar orientações bibliográficas mais detalhadas para facilitar o trabalho em classe, como também coletâneas de textos e documentos históricos que auxiliem o professor em seu cotidiano. (SÃO PAULO, 1986, p. 5, apud MIMESSE, 2008, p. 103)

Naquela época um dos grandes obstáculos apontados para a introdução dessas fontes estava na falta de recursos físicos disponíveis, como TV, vídeo-cassete, aparelhagem de som, slides, etc., ao contrário do avanço tecnológico de hoje que permite a possibilidade de utilização desses recursos que se fazem necessários e obrigatórios nas escolas.

Para a realização deste projeto, a proposta sugeriu o rompimento do currículo tradicional através do estudo de eixos temáticos:

fundamenta-se na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite aprender a totalidade do social, uma vez que a totalidade não implica uma visão global. Ela está em cada objeto que se analisa e pode ser reconhecida em cada uma das partes, pois estas contêm aparente uniformidade. (SEE, CENP, SP, 1986 - Apud FONSECA, 1990, p. 203)

Conforme Déa Fenelon argumentou sobre a proposta

... ela endossa o suposto de que, ao trabalhar com a reflexão sobre as experiências vividas, o professor poderá conduzir o aluno a se perceber como sujeito de processos mais amplos e assim assumir uma outra perspectiva e concepção diante da História, sendo, então, capaz de apreender outros momentos históricos, reconhecendo neles os agentes e suas ações ao longo do tempo. Nesse caso, a História na escola de 1º grau terá contribuído para formação do aluno como cidadão, que se identifica no processo vivido, até mesmo pelo exercício de perceber como os homens fizeram História em outras épocas. (FENELON, 1987, p. 253)

A realização de pesquisas a partir de eixos temáticos tinha como objetivo proporcionar uma nova concepção de história dentro da prática social. E para isso a troca de experiências do cotidiano do mundo ao seu redor, funcionando como ponto de partida para o estudo da totalidade, ou seja, o uso de eixos temáticos trazia novas maneiras de se realizar a análise do passado, relacionando o passado com o presente, sem ficar presa a cronologia, dando uma nova dimensão temporal e o aluno reconhecendo seu papel como sujeito histórico dentro de sua própria realidade.

Curiosamente a avaliação feita por parte de alguns professores universitários e da rede estadual de ensino era favorável à manutenção da doutrina dos militares de formar alunos repetidores do conhecimento com o objetivo de “produzir cidadãos obedientes”, ou seja, a forma tradicional de ensinar História persistiu.

Segundo Fonseca:

...diferentes vozes da academia, setores representativos da historiografia brasileira deixaram claro que a renovação da História deveria se dar dentro dos limites da tradicional historiografia, respeitando os vínculos e os papéis definidos pela divisão do trabalho intelectual. (FONSECA, 1993, p. 154)

E também no argumento de Guimarães:

Tanto uma parcela da mídia impressa, quanto alguns professores universitários e parte da rede pública avaliaram negativamente a concretização daquele novo ensino de História, demonstrando a convergência dos objetivos de seus argumentos. Contudo a divergência caracterizava a motivação de cada um, a qual era específica às suas respectivas práticas profissionais. (GUIMARÃES, 2007, p. 77)

No magistério é importante lembrar a situação em que ficaram os professores formados pelas licenciaturas curtas criadas durante a ditadura militar, que lecionavam as disciplinas de estudos sociais, educação moral e cívica, organização social e política do Brasil, que não tinham amplo conhecimento dos conteúdos da História, se antes eram privilegiados a partir daquele momento ficaram em desvantagem. Cabe mencionar também a resistência do novo modo de ensinar por parte de alguns professores das licenciaturas longas, que defendiam a tradicional historiografia no meio escolar, acreditando que a História se perderia.

um público (professores, pais, alunos, imprensa), apesar da reorganização da sociedade civil, extremamente refratário a transformações que exigem uma mudança de mentalidade, que mexem com algumas idéias cristalizadas no social e colocam escola e conhecimento em novos patamares... (FONSECA, 1993, p. 109)

Ao mesmo tempo em que ocorriam essas divergências entre acadêmicos e profissionais do ensino de História, alguns jornais aproveitaram da situação para articular e tirar vantagens na sua campanha contrária a implementação da proposta, assumindo um discurso em “defesa da qualidade do ensino”. A verdadeira intenção estava oculta.

A imprensa representava os setores privados que faziam uso de benefícios estatais, como por exemplo: empresários ligados ao ensino, que boicotavam as propostas com o intuito de preservar esses benefícios diante das mudanças consideradas radicais.

a inserção da imprensa, como grandes empresas de comunicação, na sociedade brasileira atual é reveladora de propostas políticas de diferentes setores econômicos que operam junto às instâncias do poder estatal e ao público consumidor de informações. (FONSECA, 1993, p. 149)

Em 1987 o Jornal “O Estado de São Paulo” criticou ferrenhamente a proposta alegando possuir um conteúdo ideológico de esquerda.

A pretexto de “adaptar o ensino público estadual às condições sócio-econômicas de seu corpo discente”, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, importante órgão da Secretaria da Educação de São Paulo, acaba de divulgar uma proposta de “reforma curricular” para o 1º e 2º graus que, se vier realmente a ser implementada, acabará com o que resta do ensino público neste Estado, transformando a rede estadual num mero centro de lavagem cerebral e de produção de “clones” ideológicos.

Vai mais além:

Não fomos, aliás, os únicos a denunciar esse atentado contra o ensino, contra a liberdade, contra a cultura, contra a Ciência. Outros jornais, a começar do *Jornal da Tarde*, também se manifestaram a respeito e nenhum encontrou na ominosa proposta qualquer aspecto positivo, que a justificasse em alguma de suas partes. No editorial a que nos referimos, citávamos a frase de uma professora lúcida, que foi obrigada, naturalmente, a participar dos encontros organizados pela Secretaria da Educação, com o objetivo de “enquadrar” os docentes, submetendo-os ao “espírito”(?) da nefanda “reforma curricular”. Dizia essa professora, resumindo o miserável conteúdo da proposta: “Da História tiraram os heróis; da Matemática, a tabuada; e da Língua Portuguesa, a Gramática”. Poder-se-ia acrescentar que da Ciência tiraram o caráter científico, substituindo-o por um palavreiro pseudo-sociológico, em que o importante não são mais as teorias científicas, mas o “contexto” social ... (O governo e a barbarização do ensino – O Estado de São Paulo, 16/8/1987 – editorial – in: Revista Brasileira de História – 1987)

Em vista disso, jornais cediam espaço para acadêmicos e professores que rejeitavam as propostas, com a finalidade de influenciar a opinião pública e impedir sua implementação da proposta, em ataque unilateral que não deu igual oportunidade aos defensores das propostas em para expor seus pontos de vista. Mas estes divulgaram artigos na Revista Brasileira de História, em resposta às críticas, entre eles Déa Fenelon:

O que se está colocando em discussão é exatamente uma forma de compreender a escola, a relação ensino/aprendizagem, a questão da produção do conhecimento e a maneira como o ensino da nossa disciplina, a História, pode contribuir para a formação dos alunos no 1º grau (...) o debate conduzido pela imprensa tal como se desenvolveu até aqui, nestas últimas semanas, empobrece a Proposta porque tenta reduzi-la e desqualificá-la como portadora de uma concepção de História que certamente desagrada a muitos interesses cristalizados, não é a dos órgãos de imprensa e nem da maioria das academias. (...) Parece mesmo incrível que a comunidade de historiadores permaneça calada e omissa quanto a uma discussão que parece querer fazer o ensino de História retroceder à condição de Estudos Sociais ou reduzi-la ao positivismo e à neutralidade. (...) Finalmente, seria bom prestar atenção às sugestões de trabalho contidas na Proposta, na direção de articular ensino e pesquisa, buscando a orientação de conduzir o aluno à descoberta de como Memória e História se encontram associadas a processos sociais vividos. Por isso, “fazer história”, em nossa concepção, não significa considerar o tempo passado como vazio e homogêneo, para ser preenchido com datas e fatos, mas construir nossa visão do passado com inúmeras perguntas do agora, para descobrir o imenso campo de possibilidade que a História nos apresenta. O desafio colocado a nós, professores de História, consiste, exatamente, em sermos capazes de explorar, junto com os alunos, aquelas possibilidades que sejam significativas à nossa experiência social. (FENELON, 1987, p. 250-253)

Mas os obstáculos levantados para a implementação da proposta não se restringiam apenas aos meios acadêmicos e a mídia, havia os conflitos internos na estrutura da CENP, de ordem política e administrativa.

3.2. Embates na CENP

Conforme visto a proposta curricular do ensino de História instigou controvérsias a respeito da inovação que apresentava. Ela ficou conhecida como a Proposta da CENP.

A CENP é um órgão vinculado a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, suas atribuições são “*a elaboração, execução e normatização dos modelos curriculares para o Estado, bem como o permanente trabalho de qualificação e requalificação docentes, técnico-pedagógicos e administrativos da área pedagógica*” (MARTINS, 1998). Diante disso a elaboração de propostas ficou sob sua incumbência. A CENP é extensão da Secretaria de Educação, que é comandada pelo secretário, que nomeia o coordenador, e no caso de troca do secretário, conseqüentemente também troca-se o coordenador. Portanto, coordenador da CENP é um cargo de confiança, um cargo com fortes vínculos políticos.

A equipe técnica inicial, responsável pela redação da proposta curricular em 1986, era formada por professores da rede estadual de ensino assistidos por dois professores universitários, Marco Antonio Silva e Déa Ribeiro Fenelon, que estavam subordinados ao coordenador da CENP.

Outro aspecto importante dessa proposta é que, apesar do acesso a publicação da Proposta de 86... ela não foi considerada oficial para o estado de São Paulo. Quando o documento estava sendo encaminhado para uma possível finalização, sua equipe pediu demissão por não aceitar imposições da coordenadoria (CENP) em relação a pontos essenciais da proposta, e seu trabalho ficou suspenso, só sendo publicado oficialmente em 1989. O trabalho só foi retomado no início da década de 90, mas então não só a equipe era outra como o momento político também. (GUIMARÃES, 2007, p. 65)

Essas demissões da equipe inicial e também da equipe seguinte aconteceram porque as mudanças de governo, de secretários e constantes trocas de coordenadores no meio do processo de construção, implicavam em interrupções na continuidade do projeto. Isto ocorria devido à falta de familiaridade com o trabalho desenvolvido e a divergências de opiniões quanto aos conteúdos, entre a equipe técnica e coordenadoria, tanto nos aspectos administrativos como na política, além da dependência financeira da CENP em relação a Secretaria de Educação.

Ao considerar, portanto, os dois níveis de dificuldades levantados até agora – respectivamente a questão política-administrativa que ocorreu no interior do PMDB durante os anos 80 e a própria estrutura de funcionamento desse tipo de órgão público, como relatado por trabalhadores que lá estiveram -, podemos concluir que a forma como está estruturado esse tipo de serviço público é responsável, em parte, pelas dificuldades e pela demora de efetivar propostas de mudanças que nele estão previstos. (MARTINS, 1996, p. 51)

A mudança de governo em 1987 culminou em mudanças importantes. Houve um racha no governo e nas suas estruturas, ainda que o governador Orestes Quércia pertencesse ao mesmo partido pelo qual Montoro foi eleito, este fez parte dos dissidentes que fundaram um novo partido político. A CENP sofreu modificações administrativas nas suas atribuições, ela passou a dividir o trabalho de reformulação das propostas com um novo órgão criado dentro da secretaria, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, a FDE, e ficou com menos poder de decisão.

O quadro a seguir demonstra a rotatividade nos cargos dentro dos governos e da CENP:

GOVERNADOR	SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO	COORDENADOR DA CENP
André Franco Montoro (1983-1987)	- Paulo de Tarso Santos (1983-1984) - Paulo Renato Costa Souza (1984-1986) - Luiz Carlos Bresser Pereira (1986) - José Aristodemo Pinotti (1986-1987)	- Clarilza do Prado (1983-1984) - João Palma Cardoso Filho (1984-1987)
Orestes Quércia (1987-1991)	- Chopin Tavares de Lima (1987-1989) - Wagner Gonçalves Rossi (1989) - José Goldemberg (1990) - Carlos Estevam Martins (1990-1991)	- Teresa R. Neubauer da Silva (1987-1988) - Maria Clara Paes Tobo (1988-1989) - Múcio Camargo de Assis (1989-1990) - Eny Marisa Maia (1990-1993)

Quadro 1

Segundo Guimarães, essa rotatividade gerou conflitos entre a coordenação e a equipe responsável pela elaboração das propostas, explicando os motivos internos da CENP quanto à produção de várias versões preliminares:

A passagem da gestão Franco Montoro para a gestão Orestes Quércia, por um lado, e a alteração da coordenação da CENP, principalmente da administração de João Cardoso Palma Filho para a administração de Teresa Roserley Neubauer da Silva, por outro lado, teriam provocado não só variações no andamento do trabalho da proposta, mas também entraves a sua concretização. A intensificação dos conflitos entre a equipe técnica e a coordenadora Roserley Neubauer da Silva teve como consequência o pedido de demissão das responsáveis pela redação proposta em maio de 1988. (GUIMARÃES, 2007, p. 74)

3.3. A conclusão da proposta

Diante das polêmicas que se levantaram e dos conflitos que ocorreram dentro da CENP, a publicação da proposta curricular do ensino de História definitiva ocorreu somente em 1992, no governo Fleury, sendo a última das disciplinas da grade curricular a fazê-lo.

Foram editadas diversas versões preliminares entre 1986 e 1992, mas a sua conclusão se deu através de apenas quatro professores universitários: Ernesta Zamboni (UNICAMP), Kátia Maria Abud (UNESP), Luiz Koshiba (UNESP) e Maria Helena Capelato (USP), convidados pela CENP para a elaboração da versão definitiva, incorporando elementos da proposta de 1986, mas tendo por suporte a versão de 1991, abandonando os princípios democráticos iniciais da sua elaboração.

Imbuída de suas novas características, mas ainda com a função de elaborar propostas curriculares e abandonando por completo o ideal de ter proposta produzida por professores de História no 1º e 2º graus, a CENP convida quatro professores universitários (ligados à USP, UNICAMP e UNESP) para elaborarem a versão definitiva. (MARTINS, 1998)

A proposta curricular implementada manteve a opção do ensino de História trabalhar com eixos temáticos através da vivência do aluno, a utilização de materiais do cotidiano, deixando a História tradicional para trás, pelo menos na teoria, representando uma conquista e ao mesmo tempo um sentimento de frustração, pois a participação direta dos professores que estavam no dia a dia em contato com a realidade concreta dos alunos foi excluída por motivos diversos, perdendo o projeto a sua identidade e, dessa forma, deixando de contribuir para a consecução completa do seu objetivo inicial, a valorização do ensino de História.

Da mesma forma que o ensino de História sofreu intervenções durante o regime militar, também aconteceu na redemocratização do país durante o processo de construção das propostas curriculares de São Paulo.

Enquanto que os militares impunham sua ideologia através de legislação e uso da força, no novo governo democrático foi de forma sutil, através de jogos políticos, administrativos e econômicos.

A proposta de 1992 não está mais em vigor. Em 2008 o Estado de São Paulo publicou a atual e mais uma vez os professores ficaram à margem de mais um projeto e o ensino à mercê de interesses alheios ao seu objetivo.

O ensino de História ao longo da elaboração dessas diversas propostas sempre esteve atrelado a interesses políticos e privados, e não conseguiu o rompimento completo e definitivo do estigma tradicional positivista do ensino de História, a população ainda relaciona a História com memorização de textos, datas e personagens, o “estudo do passado”. A idéia alienada sobre o ensino de História continuou.

CAPÍTULO 4

Considerações finais

Este trabalho tratou das intervenções que o ensino de História sofreu no passado recente do Brasil, compreendendo o período do regime militar e a redemocratização do país.

A importância de estudar esse tema, situado em períodos tão próximos e ao mesmo tempo distintos, está nas diversas formas como se manifestam essas interferências, de acordo com o momento político e econômico.

O ensino de História foi duramente combatido no Regime Militar (1964-1985). Através de uma extensa legislação da educação, as aulas de História nas primeiras séries do 1º grau foram substituídas por Estudos Sociais e nas séries seguintes teve o número de aulas reduzido para dar espaço às disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

O currículo extremamente autoritário, gerado pela ditadura militar e a sua Doutrina de Segurança Nacional, refletiam a ideologia do regime. Os professores, descaracterizados, desempenhavam a função de meros transmissores, limitados apenas a transmitir o programa que era determinado. O aluno, por sua vez, podia apenas reproduzir passivamente os conteúdos cronológicos fragmentados. Não era interessante a formação de um cidadão reflexivo e capaz de concluir o que era bom ou não, tendo em vista que a História muito contribui neste processo de cidadania consciente, sendo assim era uma disciplina considerada “subversiva”.

Professores e historiadores que vivenciaram esta realidade expressavam forte desejo de um ensino livre de intervenções e conseqüentemente a elaboração de novas propostas curriculares. Com a abertura política gradual nos anos 1970, devido ao colapso econômico que a política do regime provocou, e as eleições diretas para governador em 1982, São Paulo deu início a reformas na educação que foram consideradas como exemplo para o restante do país.

O governo democrático de Franco Montoro iniciou uma reforma no ensino que idealizava um projeto para a construção de uma nova escola com um papel social que ajudasse a diminuir as desigualdades sociais. Uma oportunidade inédita para a retomada e valorização do ensino de História, que contava com a participação de professores da rede estadual de ensino que vivenciavam a realidade das escolas, o que seria fundamental para a construção deste projeto almejado a fim adequar os conteúdos nas salas de aulas.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – foi o órgão designado na Secretaria de Educação para conduzir este projeto através de equipes para assessorar os professores na construção das propostas curriculares. Entre todas as disciplinas a reforma curricular de História foi a que produziu mais entusiasmo, polêmicas e demora. A primeira versão preliminar foi publicada de 1986 e gerou contrariedades por parte da imprensa, que representava os interesses privados, alegando ter um conteúdo de esquerda, e entre o meio acadêmico e professores que se diziam preocupados com diluição da História através dos eixos temáticos, defendendo a volta do ensino tradicional. Foram publicadas outras versões. O resultado foi uma série de edições de propostas num período de três governos.

A proposta oficial foi concluída somente por professores universitários no governo Fleury, em 1992, e com a exclusão dos professores da rede pública. Começou num governo e terminou em outro, o que explica constantes mudanças ocorridas na direção e coordenação da CENP e seus conflitos internos. Apesar de no início da construção a proposta curricular paulista ser considerada como exemplo para o restante do país, o propósito democrático foi deixado de lado no final, levando a um sentimento de frustração daqueles que iniciaram o projeto e dos que apoiaram as novas mudanças. A proposta curricular de História de 1992 não está mais em vigor, o Estado de São Paulo em 2008 publicou a mais recente, e mais uma vez os professores ficaram à margem de mais um projeto, e o ensino de História à mercê dos interesses dominantes.

Portanto, verifica-se que enquanto os militares impunham sua ideologia através de legislação e uso da força, no novo governo democrático foi de forma sutil, não foi pela força, foi através de jogos políticos e econômicos.

Devido a esses conflitos e disputas fica claro que o ensino de História está enredado em esquemas políticos e privados, pois interesses capitalistas e produção de conhecimentos se relacionam. Sendo assim, é preciso que haja a conscientização da sociedade, professores e acadêmicos, de que o ensino de História não tem mais espaço para um reprodutivismo conveniente que atenda os interesses de poucos, mas para a possibilidade de mudanças fundamentais, derrubando assim a deturpada noção de disciplina secundária que ainda prevalece no entendimento popular.

Bibliografia:

FENELON, Déa Ribeiro, **Sobre a Proposta para o ensino de História no 1º grau**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 249-254, mar/ago.1987.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**, Campinas, Papyrus, 1993. 169 p.

_____. Crítica Bibliográfica, **Ensino de História: Diversificação e abordagem**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 197-208, set. 1989 /fev. 1990.

GUIMARÃES, E. A. **O lugar da experiência nos currículos de história (1975-1998)**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. 129 p. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-155633/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2010

MARTINS, M. C. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1996. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000103107>>. Acesso em: 14 mai. 2010.

_____. **A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional**. Revista brasileira História, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

MIMESSE, Eliane. **A prática pedagógica no ensino de história nas escolas estaduais paulistas nos anos da ditadura militar (1972-1988)**. Horizontes, v. 26, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2008. Disponível em http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_26_1_09%5B10992%5D.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2010.

SILVA, J.L.W. **A deformação da História ou Para não esquecer**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985. 96 p.

SÃO PAULO. **Subsídios para implementação do guia curricular de estudos sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries**. São Paulo, SE/CENP, 1977. 95 p.

_____. **Proposta curricular historia e geografia para o segundo grau**. São Paulo, SE/CENP, 1978. 94 p.

_____. **Proposta curricular para o ensino de história: 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1991. 51 p.

Revista Brasileira de História – São Paulo, v. 7, n. 14, p. 231-248, mar./ago. 1987

Legislação

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em 11 mar. 2010.

_____. Decreto nº 68065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em 19 mar. 2010.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 08 de 1 de dezembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Disponível em <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em 19 mar. 2010.

_____. Decreto-Lei nº 0869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

_____. Lei nº 7044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 21 set. 2010.