



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO FELIPE DE AGUIAR PINHEIRO

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CEARÁ DURANTE A DITADURA MILITAR: O
PRESCRITO E AS MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DOCENTES

FORTALEZA – CEARÁ

2017

FRANCISCO FELIPE DE AGUIAR PINHEIRO

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CEARÁ DURANTE A DITADURA MILITAR: ENTRE O
PRESCRITO E A MEMÓRIA DE PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Leitão Araújo

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pinheiro, Francisco Felipe de Aguiar.

O ensino de história no Ceará durante a ditadura militar: entre o prescrito e as memórias de práticas docentes [recurso eletrônico] / Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro. - 2017.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

1. Ditadura Militar. 2. Ensino de História. 3. Resistência. 4. Experiência. 5. Saberes Docentes.
I. Título.

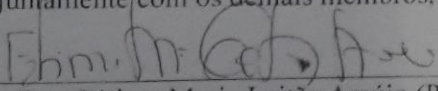


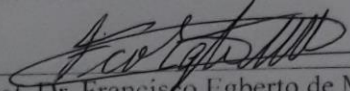
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

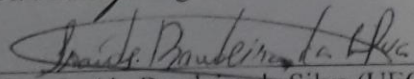
Aos treze dias do mês de janeiro de dois mil e dezessete, **FRANCISCO FELIPE DE AGUIAR PINHEIRO** aluno(a) regularmente matriculado(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **O ENSINO DE HISTÓRIA NO CEARÁ DURANTE A DITADURA MILITAR: ENTRE O PRESCRITO E A MEMÓRIA DE PRÁTICAS DOCENTES**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Presidente – PPGE/UECE), Dr. Francisco Egberto de Melo (URCA), Dra. Isaíde Bandeira da Silva (UECE) e Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 14h às 17h, tendo sido o(a) aluno(a) submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADO o(a) mestrando(a) **Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO.

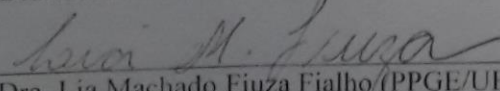
Comentários da Banca:

Eu, Fátima Maria Leitão Araújo, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.


Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Presidente – PPGE/UECE)


Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo (URCA)


Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva (UECE)


Profa. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (PPGE/UECE)

A Deus, luz do mundo e sal da terra. A minha amada esposa Nívia e a os meus familiares, em especial a Edna Saldanha (mãe). A todos os professores que participaram voluntariamente e que tanto nos ajudaram e a todos os colegas que lutam todos os dias por uma educação verdadeiramente libertadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, rocha firme que sustenta minha vida.

A minha Avó paterna, Maria Deleglace Soares Pinheiro (in *memoria*), a inesquecível dona Graça, que por meio das narrativas de suas memórias me fez amante da História.

A minha esposa Nívia, pelo apoio constante e a compreensão para com os momentos que vivi de dedicação ao trabalho e “solidão” onde muitas vezes foi necessário abdicar momentos em família.

A todos os meus familiares e amigos pelo apoio e incentivo que se sempre me deram.

A prof. ^a Dr^a Fátima Maria Leitão Araújo por ter acreditado que poderíamos realizar juntos esta aventura, pela dedicação e esmero no acompanhamento da empreitada e pela amizade e carinho em cada gesto para comigo desde a graduação, ainda no curso de licenciatura em História.

Aos colegas de mestrado da turma de 2015, em especial Joilson Sousa, Joatan Santos Jr., Kleyane Moraes e Roberlúcia Alves, pelo carinho, companheirismo e pelos momentos de reflexão, aprendizagem e diversão compartilhados. Os guardarei sempre em meus pensamentos e no coração, hoje mais do que colegas os tenho como amigos.

A todos os colegas do Educas e Obeduc, em especial a prof. ^a Dr^a. Isabel Sabino de Farias, pelo acolhimento e preciosos ensinamentos que levarei por toda vida.

A todos que compõe o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará pela forma acolhedora e zelosa com que nos tratou ao longo desses dois anos.

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta
Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoados eu permaneço atento

Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade
Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me esqueça

(Chico Buarque)

RESUMO

A investigação, recorrendo a uma ampla revisão bibliográfica, legislação e as fontes orais, analisa como professores de História da educação básica no Ceará, que lecionaram durante a Ditadura Militar, resistiram aos currículos prescritos para o ensino dessa disciplina. O golpe Civil-Militar de 1964 e seus fundamentos ideológicos orientam a reforma educacional de 1971, expressa na letra da Lei nº 5692, que sintetizava o projeto educacional do Estado. Esse projeto elitista se apoiava no Privatismo, Segurança Nacional, Desenvolvimentismo, Tecnicismo e na Teoria do Capital Humano. No Ceará, após o golpe, os governos dos coronéis Virgílio Távora e César Cals tentaram, sem sucesso, em especial este último, impor ao Ceará os fundamentos do projeto educacional do Estado. O nacional buscou impor-se ao local. Fundamentados no paradigma da História Social Inglesa e nos estudos de E.P Thompson que sustenta a “História vista de baixo” e reafirma a tradição marxista e o Materialismo Dialético, adotamos a História Oral como metodologia, em sua modalidade temática, explorando as relações entre História e Memória. O campo de estudos da epistemologia da prática que investiga a natureza dos saberes docentes, estudos sobre experiência em E.P Thompson que resgata o agir do sujeito na História, considerando as relações entre estrutura e consciência social, sem com tudo, conceber a segunda como mero apêndice da primeira, afastando-se de um equívoco reducionista dos estruturalistas e da ortodoxia economicista, nos dão a certeza que pessoas vivem situações semelhantes, mas não reagem as mesmas de forma automática ou mecanizada. Antes, refletem sobre estas experiências e essas reflexões se manifestam em suas consciências. Em síntese, as análises, apesar das diferenças de posição dos professores, e dos diversos modos de resistência, reforçam a assertiva de que professores resistiriam ao que lhes era posto, construindo brechas, espaços de manobra e ruptura diante do que lhes era posto. Houve vigilância, temor, obediência, prisões, sequestro, tortura, demissões, contudo sempre houve resistência.

Palavras-chave: Ditadura Militar. Ensino de História. Resistência. Experiência. Saberes Docentes

ABSTRACT

The research, using a wide bibliographical review, legislation and oral sources, analyzes how teachers of History of basic education in Ceará, who taught during the Military Dictatorship, resisted the prescribed curriculum for the teaching of this discipline. The Civil-Military coup of 1964 and its ideological foundations guide the educational reform of 1971, expressed in the letter of Law 5692, which summarized the educational project of the State. This elitist project was based on Privatism, National Security, Developmentalism, Tecnicism and Human Capital Theory. In Ceará, after the coup, the governments of the colonels Virgílio Távora and César Cals tried unsuccessfully, especially the last one, to impose Ceará the foundations of the educational project of the State. The national tried to impose to the location. Based on the paradigm of English Social History and the studies of EP Thompson that supports "History seen from below" and reaffirms the Marxist tradition and Dialectical Materialism, we adopt Oral History as a methodology, in its thematic modality, exploring the relations between History and Memory. The field of study of the epistemology of practice that investigates the nature of teaching knowledge, studies on experience in EP Thompson that rescues the subject's action in History, considering the relations between structure and social consciousness, without however conceiving the last one as a mere appendix of the first one, depart on a reductionist mistake of structuralists and economist orthodoxy, make us sure that people live similar situations, but they don't react in an automatic or mechanized way. Previously, they reflect on these experiences and these reflections are manifested in their consciousness. In summary, the analyzes, in spite of the different positions of the teachers, and of the different modes of resistance, reinforce the assertion that teachers would resist what was put to them, building gaps, spaces of maneuver and rupture before what was put to them. There was vigilance, fear, obedience, arrests, kidnapping, torture, dismissals, however there was always resistance.

Keywords: Military Dictatorship. Teaching History. Resistance. Experience. Teaching knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AI	Ato Institucional
AIB	Ação Integralista Brasileira
AID	<i>Agency for international development</i>
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento.
CEDEC	Centro de estudos de cultura contemporânea.
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CNBB	Conferência Nacional Dos Bispos do Brasil
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FAFICE	Faculdade de Filosofia do Ceará
FIESP	Federação das Indústrias de São Paulo
FPN	Frente Parlamentar Nacionalista.
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
JK	Juscelino Kubitscheck
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	Liga Eleitoral Católica
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base

MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEC-USAID Development	Acordo Ministério de Educação e Cultura – United States Agency for Development
MP	Medida Provisória
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDS	Partido Democrático Social
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PLAMEG	Plano de Metas do Governo
PPGE	Programa de pós-graduação em Educação
PR	Partido Republicano
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	Partido Trabalhista Nacional
PUA	Pacto de Unidade e Ação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDN	União Democrática Nacional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNE	União Nacional dos Estudantes.
USAID	United States Agency for Development
UTE	União dos Trabalhadores do Ensino
UTE	União dos Trabalhadores do Ensino
VAR-PALMARES	Vanguarda Armada Revolucionária Palmares
ALN	Ação Libertadora Nacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A EDUCAÇÃO NOS TEMPOS DA DITADURA: POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA.....	39
2.1	O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO AUTORITÁRIO: DESCONFIGURAÇÃO NO ENSINO BÁSICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	68
3	REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA NO CEARÁ DURANTE A DITADURA MILITAR	83
3.1	HISTÓRIA E MEMÓRIA: UMA BREVE DISCUSSÃO	85
3.2	AS APROXIMAÇÕES ENTRE O NACIONAL E O LOCAL: REFLEXOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS NO CEARÁ.....	91
3.3	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS LOCAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA	106
4	PROFESSORES DE HISTÓRIA NO EXERCÍCIO DO OFÍCIO DURANTE A DITADURA MILITAR: MEMÓRIAS DE PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS....	120
4.1	EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL	120
4.2	MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE O EXERCÍCIO DO OFÍCIO	129
4.2.1	Professor Francisco Agileu Gadelha	129
4.2.2	Francisco Olavo Silva Colares	137
4.2.3	Paulo Emílio Andrade Aguiar	142
4.2.4	Nelson Luís Bezerra Campos.....	150
5	CONCLUSÃO	158
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	162

1 INTRODUÇÃO

Em nossa pesquisa investigamos como no contexto autoritário, instituído pelo golpe civil-militar de 1964, se estabeleceram, no cotidiano das salas de aula, relações entre os conteúdos prescritos para o ensino de História e práticas pedagógicas de docentes, que lecionavam em escolas de educação básica sediadas no município de Fortaleza. À época a educação básica era denominada primária e ginásial e através da Lei n. 5692/71, passou a ser intitulada como ensino de 1º e 2º graus.

Importa destacar que nesta investigação, harmonizados com os fundamentos da pedagogia crítica¹, não concebemos o cotidiano da vida na escola como um sistema estratificado de regras e regulamentos fechados em si mesmo, mas como um espaço cultural singular caracterizado por diferentes níveis de acomodação, contestação e resistência. (MCLAREN, 1997). Neste sentido, entendemos que é na simplicidade cotidiana da vida, em suas experiências imediatas, que se inicia a compreensão do ser social em seu sentido ontológico. (MORAIS e MULLER, 2003).

Justificamos as escolhas desses espaços institucionais², por entendermos que a pluralidade dos mesmos nos possibilitou uma visão não reducionista das condições de atuação dos docentes em história. Quanto ao recorte concernente à cidade de Fortaleza, se justifica pelo fato dessa cidade, por ser capital e centro financeiro do estado do Ceará, foi favorecida, recebendo maiores investimentos de natureza pública e privada no setor educacional, além das questões de custos e de exequibilidade.

Quanto ao uso da expressão *prescrito*³, no que esta relacionada aos conteúdos curriculares que foram impostos durante a vigência do regime autoritário, fundamentamo-nos em obras de Sacristán (2000), Tomaz Tadeu (1991, 2002), Apple (2002), McLaren (1997) e estudos realizados por Martins (2000) em sua tese de Doutorado, cujo título é *História*

¹Os teóricos educacionais críticos argumentam que os professores devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder, para usar este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos. A visão tradicional da instrução de sala de aula e aprendizado como processo neutro, anti-septicamente removido de conceitos de poder, política, história e contexto, não pode mais ser dignamente endossado. De fato, pesquisadores críticos têm dado prioridade ao social, cultural, político, e econômico, para melhor entender os trabalhos da escolarização contemporânea. (MCLAREN, 1997, p. 192).

²Os professores entrevistados, lecionaram em escolas de educação básica da rede pública estadual, da rede privada e do exército brasileiro.

³Buscamos uma definição sobre Currículo Prescrito em Gimeno Sacristán (2000). Segundo esse autor: “Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. **A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção que mudam de um país para outro**”. (SACRISTÁN, 2000, p.104. Grifo nosso).

Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: quem Legitima esses Saberes?

No referido trabalho, Martins (2000) toma a história das disciplinas escolares e estudos sobre currículos prescritos no âmbito das políticas para a educação como aporte teórico, e em nosso entendimento, a referida autora resgata com clareza o cerne dos conflitos entre historiadores, representados na Associação Nacional de História (ANPUH) e o Conselho Federal de Educação (CFE), em torno da estruturação dada aos saberes históricos escolares após o golpe civil-militar.

A autora reforça que é no currículo, desde sua instância prescritiva, que toma forma o processo de legitimação de um saber escolar. Ele tem início na prescrição, regulamenta-se e define-se consoante aos objetivos atribuídos ao ensino no processo educacional e em última instância, se consolida na sala de aula através da relação entre professor e aluno. “Definir o caráter e o conteúdo de um conhecimento escolar insere-se, pois, em uma série de relações de poder nas quais a educação está inscrita” (MARTINS, 2000, p.11).

Concebemos que a História, enquanto disciplina escolar⁴ resulta de recortes e seleções que buscam consolidar ou mesmo conservar valores, ideologias e modelos societários, em outras palavras, seus conteúdos são decisões políticas, refletem relações de poder, anuências que se pretendem hegemônicas. Por essa razão, adotamos a categoria “saber escolar” como é concebido por Monteiro (2007, p.14):

[...] um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diretamente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e as mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como as dimensões histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista.

Assumimos nessa investigação a sala de aula como espaço que não se limita apenas a transmissão de conteúdos ou informações, antes a concebemos como lugar onde se dão interações e intersubjetividades em que professor e aluno constroem significações e dão sentido aquilo que é posto. Assim:

Pensar as disciplinas escolares no contexto da cultura escolar significa reconhecer a

⁴Segundo Monteiro (2007, p. 95): [...] o conhecimento escolar é uma construção histórica operada em sociedades do mundo ocidental, nos tempos modernos, para atender as necessidades decorrentes da organização dos sistemas escolares, e que se constitui a partir de operações realizadas sobre o que é necessário ensinar às crianças e jovens, expressando interesses, valores e relações de poder. Saberes são afirmados, outros são negados ou escamoteados, na constituição do conhecimento escolar que tem, geralmente, sido expresso sob a forma das disciplinas escolares.

originalidade da produção dos saberes ensináveis, e reiterar que tais saberes são definidos, alterados e implementados por meio de propostas curriculares. As mudanças que ocorrem nesses saberes não estão dissociadas das outras mudanças sociais e políticas de um país, assim como não são dissociadas dos saberes acadêmicos, eruditos das áreas de referência. Entender tais mudanças pressupõe reconhecer que nelas estão representados os papéis sociais de diferentes sujeitos, algumas vezes confrontando-se, outras vezes, complementando-se na definição dos saberes escolares. (MARTIS, 2000, p.13).

A cultura escolar aqui referida compreende uma cultura própria, que no âmbito escolar, reflete um amplo conjunto de práticas e valores compartilhados por diferentes atores sociais em seu meio. A escola não pode ser concebida como espaço harmônico de transmissão e assimilação de valores definidos por agentes externos, pois ela é produtora de uma cultura singular e não hierárquica. A cultura escolar, conforme Dominique Julia (2001, p. 10): “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”.

Concebemos que o currículo escolar não se resume a simples compilação de conhecimentos escolares ensináveis. Nessa mesma diretriz, Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu Silva (2002), em texto que expõe algumas de suas reflexões sobre sociologia e teoria crítica do currículo, entendem que:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA E SILVA, 2002, p.7).

O currículo, na perspectiva da teoria crítica, simboliza uma síntese de conhecimentos hierarquizados destinados a grupos distintos, que tem como objetivo perpetuar situações de exclusão e a imposição de determinados valores sobre o conjunto da sociedade. Afastando-se e denunciando essa visão utilitarista e pragmática do currículo, os teóricos críticos da educação compreendem que:

[...] o currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isto, ele representa a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras formas e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, classes ou gêneros. (PETER MCLAREN, 1997, P. 26).

Não podemos pensar o currículo como algo desconectado das relações de poder que perpassam a sociedade, o currículo, é um instrumento que busca oficializar, e desta feita, legitimar saberes. Estes saberes ganham “status”, tornam-se aquilo que deve compor a base cultural de uma sociedade. Portanto, ao tratarmos de currículo, devemos sempre ser precavidos e jamais interpretá-lo de forma romântica ou idealizada, pois o currículo não é neutro e seu conteúdo sempre revela tensões, conflitos, negociações e imposições. Nas palavras de Tomáz Tadeu (2005), na contramão do que sustentam teorias tradicionais, as teorias críticas desconfiam, questionam e buscam transformações, elas não se importam em desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas buscam o desenvolvimento de conceitos que permitam compreender o que o currículo faz. É essa a postura que assumimos nessa investigação.

Em outras palavras: “O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial”. (SACRISTÁN, 2000, p.107).

Acreditamos que durante a Ditadura Militar, os espaços institucionais de educação pública, a vigilância e o controle do Estado foram intensificados, pois a escola pública estava mais vulnerável à ideologia que fundamentava as políticas educacionais procedentes do Estado a partir do golpe civil- militar. Entretanto, não queremos com isso afirmar que essa vigilância e controle sobre as práticas docentes fossem absolutamente e totalmente efetivos. Não cremos também que estiveram ausentes da rede privada, tão pouco que tenha havido submissão ou passividade dos docentes diante dos conteúdos prescritos, pelo contrário, pressupomos que existiram resistências por parte destes também no Ceará, uma vez que, as mudanças promovidas pelo Estado no campo da educação não se deram sem forte oposição e resistência.

Basta lembrar que o fato de que ao longo dos anos de 1970-1980, os professores da rede pública se tornariam “um dos protagonistas sociais da transição democrática não apenas como uma categoria profissional em si, mas, sobretudo, por meio de uma intervenção programática própria no âmbito da formação societária brasileira” (FERREIRA JR E BITTAR, 2006, p.1170).

Em nosso trabalho, portanto, vamos ao encontro do conceito de **resistência** argumentado por Norberto Bobbio (2007) em seu Dicionário de ciência política. Quanto ao significado do termo, o Filósofo e Jurista Italiano, explica que:

Na linguagem histórico-política, se designam sob o termo **Resistência**, entendido em seu significado estrito, todos os movimentos ou diferentes formas de oposição ativa e passiva que se deram na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial, contra a ocupação alemã e italiana [...] como indica, do ponto de vista lexical, o próprio termo, **trata-se mais de uma reação que de uma ação, de uma defesa que de uma ofensiva, de uma oposição que de uma revolução** (BOBBIO, 2007, p.1114. Grifo nosso).

O uso desta expressão em nossos escritos, portanto, se justifica pelo fato de que o golpe civil-militar de 1964, não obstante seus principais articuladores argumentarem ter sido realizado em nome da democracia e dos valores da sociedade ocidental e cristã contra o perigo da subversão e do comunismo impôs a nação uma violenta repressão ditatorial (REIS, 2014). Como argumenta José Willington Germano, em seu relevante estudo intitulado *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*:

[...] as ações desencadeadas tomaram o sentido contrário do que havia sido proclamado. Assim, logo no dia 9 de abril de 1964 foi assinado o Ato Institucional nº 1(AI-1), pelo dito Supremo Comando Revolucionário, através do qual avocou a si poderes constituintes, enfraquecendo, portanto, o Legislativo, controlando o Judiciário e fortalecendo o executivo. (GERMANO, 2011, p. 56).

Diante do avanço repressivo do Estado, os professores de todo o país resistiram, lutando por seus direitos básicos e pela regulamentação para a profissão docente. A categoria desafiou a ditadura em pleno recrudescimento do regime.

Como assevera Reis (2014 p. 57-58): “A repressão desatada permitia o questionamento do governo, que se dizia comprometido com os valores democráticos. Milhares de cassações, sem falar nas operações desastradas de censura e na truculência dos IPMs, suscitavam comoção e desgaste”. Portanto, é notório, e uma criteriosa revisão bibliográfica nos sinalizou que houve no país uma significativa resistência dos docentes a precarização da profissão e ao programa educacional que seria imposto pelos militares.

Francisco Egberto Melo (2006) em sua dissertação, intitulada *A cultura cívica na educação cearense (1963-1973) - na tapeçaria da história, entre o “livro da professora” e os festejos à pátria e ao progresso*, discute dois projetos educacionais e suas vinculações com o ensino de História no Ceará. Um deles, denominado “Livro da Professora”, elaborado entre os anos de 1963- 1964, fundamentado por uma visão de educação renovadora e pela valorização do ser humano “a partir de uma educação dialógica e problematizante, o outro, o currículo de 1º Grau”, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado em 1973, que tinha o objetivo de fortalecer os interesses de um estado autoritário e das elites conservadoras com vistas ao fortalecimento das relações capitalistas. (MELO 2006, p.17).

O autor também ressalta que o “Livro da Professora” recebeu forte influência do pensamento de Paulo Freire e de Jean Piaget e mesmo assim foi aprovado durante o governo conservador do Cel. Virgílio Távora, contudo, não chegou a ser concretizado como prática pedagógica por que foi atropelado pelo golpe de 1964. Ainda segundo Melo (2006), já 1966, censurado pelo autoritarismo da Ditadura Militar, o “Livro da Professora” foi recolhido, e seus elaboradores passariam a sofrer sistemática repressão, e muitos deles foram banidos do estado do Ceará ou do próprio país. A partir desse momento “se abria o caminho para propostas do autoritarismo de Estado impostas pelo golpe de 1964, nas quais se enquadravam o próprio governador Virgílio Távora”. (MELO, 2006, p.18).

Ainda conforme o autor supracitado, em 1973, durante o governo do Cel. César Cals foi formada uma nova comissão a fim de elaborar o currículo escolar local. Esse currículo teve como base a Lei nº 5692/71, e refletindo os fundamentos de desenvolvimento econômico e segurança nacional, enfatizava os valores doutrinários por meio dos Estudos Sociais e da Educação Moral e Cívica.

No Ceará, portanto, percebe-se também a ação do Estado no campo educacional a fim de impor seu projeto autoritário de forma hegemônica, por isso, aqui também se viu uma intensa perseguição aos professores e estudantes que a ele se opuseram, inclusive a professores ligados ao projeto do “livro da professora”, que tiveram de recorrer à proteção do então governador Cel. Virgílio Távora.

Sofia Lerche Vieira e Isabel Sabino de Farias (2002), na obra *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*, ao abordarem o planejamento educacional cearense durante o período da Ditadura Militar, afirmam que em termos gerais as políticas voltadas para a educação no Ceará, entre 1964 e 1985, refletem o que ocorre em termos nacionais. Segundo as autoras:

Durante os governos militares há uma expressiva subordinação das unidades federadas às decisões do poder central. Isso ocorre através do aumento considerável da ingerência dos ministérios nas decisões relativas aos estados e da adoção de uma sistemática de planejamento ‘estranha’ à cultura de governo até então existente em nível local. A centralização retorna como marca dominante da gestão da coisa pública. Aos planos federais de governo, correspondem planos estaduais. **Assim como o setorial expressa o global, o local traduz o nacional** (VIEIRA, 2002, p. 282-283. Grifo nosso).

Nesse sentido, entendemos que compreender as formas como se dão essas “traduções do nacional para o local”, são desafios pertinentes e atuais aos pesquisadores em história da educação local, uma vez que uma básica pesquisa nos bancos de dados dos

programas de pós-graduação em educação da UECE (PPGE) e da UFC (FACED) pode confirmar o pouco interesse por temáticas que envolvam a história da educação e a Ditadura Militar bem como sobre o ensino de história no período abordado, reforçando o que foi constatado por Vieira e Farias (2002) há mais de uma década⁵.

O projeto educacional autoritário ganhou forma na legislação e quando esse instrumental não era eficaz o suficiente a violência era a prática comum⁶. Porém, reiteramos que concebemos as escolas enquanto espaços de relativa autonomia cultural, fruto de uma intersubjetividade cotidiana dos agentes que a compõe, revelando valores próprios, que como sugere Melo (2006, p. 22-23), “ora se aproximam ora se distanciam do estabelecido, permitindo a formação de vazios possibilitadores de espaços de resistência ao instituído”.

Soma-se a isso o fato de que, nos últimos tempos, emergiram estudos e pesquisas no campo da educação que têm contribuído para confirmar que professores, em suas atividades de aula, mobilizam saberes, habilidades e competências, ou seja, um repertório de saberes (Gauthier et al, 1998), resultante de subjetividades e apropriações. Portanto, para uma compreensão do trabalho docente é preciso considerar entre outras coisas, que o impulsionar de saberes enreda uma atividade criativa de síntese, onde os saberes de formação se apresentam imbricados aos saberes a ensinar, “recontextualizados pela dimensão educativa, processo este que envolve o antes, o durante e o pós ação”. (MONTEIRO, 2007, p.24).

Neste momento da pesquisa, a fim de situarmos a discussão acadêmica em torno dos saberes dos professores, se fez necessário dialogarmos com autores que se dedicam a epistemologia da prática profissional docente e aos saberes mobilizados na prática pedagógica, em especial Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014) e Gauthier et al (1998), ressaltando que este campo de investigação é bastante fértil e ainda recente, tendo sido pouco explorado. (CARVALHO E THERRIEN, 2009; TARDIF, 2014; GAUTHIER et al, 1998).

Para nós, não importa discutir a tipologia dos autores supra quanto aos saberes mobilizados na prática docente, antes queremos ressaltar que buscamos nestas práticas identificar os saberes experienciais. Portanto, como nos alerta Tardif (2014, p.14) “pouco importa em que sentido considerou a questão do saber dos professores, não devemos esquecer

⁵ Realizamos consultas também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

⁶ Segundo Lira (2010, p. 76) durante o governo de Médici (1969-1974), período em que foi imposta a Lei 5692/71, “As restrições às liberdades públicas e as denúncias de violação dos direitos humanos superaram em muito as acusações contra os governos militares anteriores. Nessa situação de paralisia forçada da sociedade e tendo como arma de repressão do Decreto n.º 477, que previa a expulsão de alunos e professores e funcionários das escolas, proibindo qualquer manifestação de caráter político, prevendo duras sanções e penalidades aos acusados de atividades políticas consideradas ilegais, a ditadura procurava silenciar os movimentos em defesa do ensino público que se confrontavam com as políticas impostas pelos militares”.

a sua ‘natureza social’, se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo”.

Em outros termos:

Os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão. Parece fato evidente que os saberes dos professores só possam ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho. [...]. Esse repertório de saberes próprio a cada professor só arbitrariamente pode ser separado de um conjunto dos saberes que o indivíduo possui (GAUTHIER et al, 1998, p. 343).

É, portanto, essa natureza social dos saberes e como estes se manifestavam nas práticas, que move também nossos interesses nessa investigação. Consideramos, portanto, que os professores mobilizam em seu trabalho, saberes múltiplos, de ordem social, cultural e profissional. “Esses saberes, que chamaremos de ‘culturais e pessoais’, exercem um papel na prática docente. Embora sejam adquiridos fora do exercício da profissão, eles podem ser mobilizados para fins específicos ao ensino”. (GAUTHIER et al, 1998, p. 344).

Nesta direção, Farias (2006, p.73) afirma que é uma compilação “de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo, com as pessoas, com o mundo e vive sua profissão. Ele traz para a sua ação profissional toda a bagagem social, que é sempre dinâmica, complexa e única”. Em outros termos, o professor mobiliza em sua ação profissional saberes e experiências, oriundos de uma trajetória que vai muito além daquilo por ele adquirido e vivido nos espaços formativos institucionais.

Ele se constitui como tal no decorrer da prática de seu ofício, portanto, esse saber também “é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. (TARDIF, 2014, p.14).

Em sintonia com exposto, mas indo para além da socialização profissional, Larrosa (2002, p, 27) afirma que o saber da experiência:

[...] é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

No entendimento de Jorge Larrosa (2002), a experiência é tudo aquilo que está imbricado na existência dos indivíduos, pois ao longo de nossas vidas somos marcados por diversas situações que nos fazem refletir sobre nós mesmos e nossa postura diante do mundo. Em nossas trajetórias de vida nos deparamos com experiências pontuais que serão decisivas

para a constituição de nossa identidade; assim, do diálogo com esse autor, entendemos por experiência tudo o que nos move para além das fronteiras nas quais muitas vezes, talvez sem percebermos, nos entrincheiramos. É tudo que vivemos e que nos tira de uma “zona de conforto”, redundando em memórias, significados e aprendizados.

Em outros termos, “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. (LARROSA, 2002, p.25-26).

Entendemos com isso, que as experiências são os sentidos/significados que damos aquilo que vivemos, ou seja, elas são inerentes à condição humana e nos levam a ressignificações dessa própria condição. Elas geram um “capital de saberes” que nos acompanha e que fazendo parte de nossa identidade, se manifestam por meio de nossas ações.

Destarte, mesmo sem representar a totalidade do saber docente, o saber experiencial, como em qualquer outra profissão, ocupa um lugar de destaque no ensino. Nele se desvelam aspectos riquíssimos da identidade social do professor, aspectos estes imbricados indissociavelmente em suas práticas. (GAUTHIER et al, 1998; TARDIF, 2014).

As assertivas dos autores supra nos ajudaram a sustentar a hipótese de que professores não ficam inertes ou indiferentes diante do que lhes é posto ou imposto pelo currículo prescrito. Em sua prática cotidiana, como assevera Tardif (2014) eles não realizam transmissão de saberes eruditos com fins em si mesmos, antes realizam práxis⁷, criação, transformando e sendo transformados no e pelo trabalho. Nesta perspectiva, é preciso considerar que “o professor é um ser historicamente situado e o seu estatuto profissional é fruto do contexto social por ele vivido”. (ARAÚJO, 2014, p.122).

A fim de compreendermos os significados e a importância que os docentes atribuem às experiências que vivenciaram fora e no âmbito da profissão no período investigado, e como estas afetavam suas práticas, além do que já foi preliminarmente apontado, nos apropriamos de estudos clássicos de E. P Thompson⁸ sobre experiência e cultura, que associados a análises concernentes a epistemologia da prática profissional docente, nos ajudam a firmar que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma

⁷“A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres”. (BOTTOMORE, ANO, p. 460). Segundo Kosik (2002, p. 224-225) “a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial (...) A práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana”.

⁸ E.P Thompson ao se opor ao marxismo estruturalista coloca as noções de experiência e cultura no cerne das análises sobre a ação social. Segundo Muller (2002) o materialismo histórico foi por ele reafirmado em seu caráter de teoria da emancipação humana, de constante renovação dos valores de uma cultura de dissidência.

função mecanicista de transmissão de conhecimentos já constituídos (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2009; MONTEIRO, 2007; THERRIEN, 2001; CARVALHO E THERRIEN, 2009; FARIAS, 2006; LARROSA, 2002.).

O historiador Edward Palmer Thompson, vinculado à tradição da história social inglesa, de orientação marxista, ao tratar da experiência humana em sua clássica obra “*A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*” sustenta que existe uma diferença entre marxismo e tradição marxista. Segundo Thompson (1981, p. 186):

É nisto que está a diferença entre marxismo e tradição marxista. É possível ter uma prática marxista mas considerar os marxismos como obscurantismos – o que manifestamente eles se tornaram, numa dezena de formas. Isso nada tem a ver com a admiração que se possa ter por Max e sua obra. Pelo contrário, admirar essa obra é colocar-se como aprendiz dela, empregar seus termos, aprender a trabalhar num diálogo do mesmo tipo. Mas a emulação não se deve basear numa reverência servil, e nem mesmo (como em Althusser) numa pretensa reverência pelo que Marx pretendia dizer, mas, inexplicavelmente, esqueceu-se de dizer. Deve nascer do entendimento da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento. Isso também implica um respeito pela continuidade da cultura intelectual, que não deve ser vista como cindida em duas metades, entre o A.C e o A.D da ‘cesura epistemológica’ de Marx, e na qual todas as outras mentes e conhecimentos devem ser medidos pelo padrão da Ciência Marxista.

No grupo dos marxistas, afirma Thompson (1981), encontram-se estudos teóricos fechados que reificam categorias centrais do pensamento de Marx e que ignoram a dimensão subjetiva do agir humano; o segundo grupo, o da tradição marxista, no qual Thompson dizia estar incluído, encontra-se um conjunto de pesquisas empíricas que, sem preocupações de rigor exegetico, descompromissada com a ortodoxia, utilizam e buscam desenvolver conceitos originalmente formulados por Marx. Em oposição ao marxismo e ao seu “planetário de erros”, Thompson, introduz as noções de experiência e cultura com o objetivo de resgatar o papel das razões subjetivas “na conformação de arranjos estruturais objetivo” (FREITAS, 1994, p. 217).

Face ao exposto, acreditamos que as pessoas comuns, em seus cotidianos, constroem práticas, valores e tradições, ou seja, vivem experiências que não podem ser predeterminadas por nenhuma lei. Essas experiências fogem ao controle dos mecanismos de poder, não são reflexos autômatos das estruturas econômicas sobre a consciência social. Desta feita:

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem

sobre o que acontece a eles e ao seu mundo [...] Certamente não iremos supor que o 'ser' está aqui como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a 'consciência' (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a **experiência** modificada; e essa experiência é **determinante** no sentido de que exerce pressões sobre a **consciência social** existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1981, p.16. Grifo nosso).

Dito de outro modo pode-se perceber certa lógica nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, contudo isso não nos credencia a predicar nenhuma lei. A consciência de classe, diz Thompson (1987, p. 10), “surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma”.

O autor afirma ter ampliado a dimensão do conceito de classe dando a ele “uma flexibilidade e indeterminação desautorizados tanto pelo marxismo quanto pela sociologia ortodoxa”. (THOMPSON, 1981, p. 188). No volume I, de seu livro *A formação da classe operária inglesa*, ele exprime sua concepção quanto ao termo em destaque.

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma 'estrutura', nem mesmo como uma 'categoria', mas como algo que ocorre efetivamente e (cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas (THOMPSON, 1987, p. 9).

Para Thompson (1987), não se pode “imobilizar” a classe e “dissecá-la” como uma estrutura pura e estanque, obtendo assim uma “anatomia” universal. A classe não é; ela se faz. Deve ser compreendida dentro de uma historicidade singular na qual se constitui. A relação está encarnada em pessoas e contextos reais. “A classe acontece quando alguns homens, como resultado das experiências comuns (herdadas ou partilhadas, sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujo os interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus” (THOMPSON, 1987, p. 10).

Ao tratar da experiência, Thompson (1981) afirma que ela é um termo ausente na teoria marxista, seria um “silêncio de Marx”, no qual ele penetrava.

[...] quanto à 'experiência' fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social encontra realização e expressão (sistemas que o próprio rigor da disciplina, em Ricardo ou no Marx de *O Capital*, visa excluir) parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e

ideologias- tudo o que, em sua totalidade, compreende a 'genética' de todo processo histórico, sistemas que reúnem todos, num certo ponto na experiência humana comum, que exerce ela própria (com experiências de classe peculiares) sua pressão sobre o conjunto (THOMPSON, 1981, p. 188-189).

A especificidade das análises de Marx, para Thompson (1981) não teriam contemplado as complexas relações familiares, sociais, religiosas, ideológicas, os costumes e tradições, em fim uma rede intrincada de processos que implicam na experiência humana comum, e que geram pressões sobre a consciência social. Isso para o autor, não seria um demérito de Marx, mas resultado das demandas de seu tempo e da historicidade de seu pensamento.

Moraes e Muller (2003) explicam que ao discorrer sobre experiência, Thompson faz uma distinção entre experiência vivida (experiência-I) e experiência percebida (experiência -II).

Muitos epistemólogos e sociólogos contemporâneos, diz Thompson, quando ouvem a palavra “experiência” identificam-na imediatamente à experiência II, a experiência percebida. Isto é, movem-se na direção do que Marx denominou consciência social. Como consequência, afirmam que a “experiência II” é um meio imperfeito e falsificador, corrompido por interferências ideológicas. Thompson observa que as regularidades no interior do ser social, com frequência, resultam de causas materiais que ocorrem de forma independente da consciência ou da intencionalidade. Tais causas inevitavelmente dão ou devem dar origem à experiência vivida, à experiência I, mas não penetram como “reflexos” na experiência II. No entanto, a pressão dessas causas sobre a totalidade do campo da consciência não pode ser adiada, falsificada ou suprimida indefinidamente pela ideologia (MORAES E MULLER, 2003, p. 338).

Face ao exposto, entendemos que existe uma relação constante entre a matéria e pensamento, um envolve o outro, o que presume o diálogo entre o ser social e a consciência social. (VENDRAMINI, 2006). As experiências vividas pelo ser social, apesar de inexoravelmente resultarem de uma materialidade que lhe foge ao controle, não são percebidas como reflexos mecanizados de deformações ideológicas ou falsa consciência; a experiência percebida não é produto de um determinismo absoluto, antes resulta de uma mediação entre a materialidade e a consciência, onde esta última não é mero fantoche da primeira. Portanto, a experiência vivida aparece “sem bater na porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas passam fome: os que sobrevivem pensam o mercado de outra forma. Pessoas são presas: na prisão meditam sobre a lei de novas maneiras” (THOMPSON, 1981, p.200-201).

Longe de nos aventurar em discussões sobre estas assertivas do importante historiador britânico, o que foge aos objetivos do presente trabalho, buscou-se mostrar, como

é sugerido por Moraes e Muller (2002), que as considerações de Thompson (1981, 1987) são importantes para inspirar reflexões acerca das pesquisas em educação e dos problemas pertinentes a educação na contemporaneidade, uma vez que uma crise no paradigma moderno que orientava a Ciência (SANTOS, 2008; LYOTARD, 1986), tem favorecido a uma fragmentação epistemológica que parece caminhar para um relativismo que inviabiliza a inteligibilidade dos fenômenos; “o ceticismo epistemológico persiste e, acompanhado de um crescente anti-realismo e relativismo, vem empobrecendo a compreensão de ciência e reduzindo o escopo do campo gnosiológico” (MORAIS E MULLER, 2002, p. 331). Destarte, ao tratarmos das ações cotidianas dos professores que fizeram parte da história da educação no período por nós investigado, inspiram-nos as seguintes palavras:

Estou tentando resgatar o pobre tecelão de malhas, o meeiro luditta, o tecelão do ‘obsoleto’ tear manual, o artesão ‘utópico’. E mesmo o iludido seguidor de Joanna Southcott, dos imensos ares superiores de condescendência da posteridade. Seus ofícios e tradições podiam estar desaparecendo. Sua hostilidade frente ao novo industrialismo podia ser retrógrada. Seus ideais comunitários podiam ser fantasiosos. Suas conspirações insurrecionais podiam ser temerárias. Mas eles viveram nesses tempos de aguda perturbação social e nós não. Suas aspirações eram válidas nos termos de sua própria experiência; se foram vítimas acidentais da história, continuam a ser condenados em vida, vítimas acidentais (THOMPSON, 1987, p.13).

Assim, buscamos nos relatos dos professores sobre seus fazeres cotidianos em sala de aula, negligenciados pelos “holofotes” da história tradicional, que elege entre as elites seus “heróis”, os sentidos e significados de suas ações, de suas experiências, sempre considerando a relação dialética entre o particular e o todo, entre o local e o global, entre subjetividade e objetividade. “Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido”. (KOSELLECK, 2006, p. 13).

Esses estudos até aqui apresentados nos levaram a articular a hipótese já assumida de que, em suas práxis, os docentes em História no período por nós investigado, pautados em saberes da experiência (PIMENTA, 2009; MOTEIRO, 2007; TARDIFF, 2014; GAUTHIER et al, 1998), podem ter ressignificado conteúdos e práticas, ao ponto de se oporem e/ou resistirem, ao que era posto.

Diante do descrito, ressaltamos a relevância acadêmica da pesquisa, uma vez que nos propomos a investigar a educação e práticas educativas de professores de História no Ceará durante a Ditadura Militar, ajudando com isso a preencher algumas lacunas da História da educação local, uma vez que, como já ressaltado, a Ditadura Militar tem despertado pouco

interesse dos pesquisadores em educação no Ceará. Cremos que este trabalho poderá ajudar a fomentar as pesquisas em torno da história da educação local.

Aliou-se a isto a possibilidade de fornecermos elementos que suscitem reflexões sobre a formação docente e o ensino de história, colaborando deste modo para a problematização do ensino desta disciplina na atualidade. Para tanto, buscamos “dar voz” aos professores, que por meio de suas memórias, nos ajudaram a tecer uma compreensão sobre a dinâmica das práticas de ensino no cotidiano das salas de aula, no período mais autoritário de nossa história recente.

Entendemos que a relevância social consiste em contribuir com a contextura da memória e possibilitar a problematização da história da educação local numa reflexão que perpassa pela perspectiva dos sujeitos que vivenciaram o período da Ditadura. As reflexões aqui propostas contribuem para a compreensão dos males que regimes ditatoriais de qualquer natureza causam a uma sociedade e para a identificação de um legado deficitário deixado pela Ditadura Militar, problemas que ainda hoje atingem a educação e a profissão docente no país. Portanto, nessa dissertação assumimos a hipótese que houve resistência dos docentes ao que lhes era imposto, concordando que “Talvez uma pesquisa no campo da História Oral, onde fossem entrevistados os professores, alunos e demais envolvidos com essas disciplinas, no cotidiano escolar do período, pudesse indicar o alcance de tais resistências”. (MELO, 2006, p.26).

Segundo o historiador José Honório Rodrigues (1978, p. 151), “a história de uma nação é incompleta se deixa de tratar dos interesses e atividades dos homens comuns, e a história local cuida como nenhuma outra dos acontecimentos diários do homem comum”. Ademais, a história local geralmente se liga a história do cotidiano ao fazer de pessoas comuns partícipes de uma história supostamente sem importância. Assim, ela pode estabelecer relações entre os mais diversos grupos sociais que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado. (BITTENCOUT, 2004).

Nas palavras de Raphael Samuel (1990, p.220):

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler seus grafites nas paredes, seguir suas pegadas nos campos.

Nas esquinas, nas janelas, nos quintais, nas conversas corriqueiras e nas lembranças da gente simples do povo, o passado brota espontaneamente. Ele surge assim

naturalmente das práticas cotidianas que transpiram tradições e histórias. Como nos ensina Halbwachs (2004), o passado “deixou muitos traços, visíveis algumas vezes e que se percebe também na expressão dos rostos, nos aspectos dos lugares e mesmo nos modos de pensar e de sentir, inconscientemente conservados e reproduzidos por tais pessoas e dentro de tais ambientes”. (HALBWACHS, 2004, p. 72).

Em nossas reflexões, ao nos ocupar da história cotidiana buscamos recuperar as relações mais complexas entre os conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatória (BITTENCOURT, 2004), pois o homem na vida cotidiana coloca “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 2000, p.17), portanto, realizamos esta investigação numa perspectiva de valorização da história da educação local, com o objetivo de descobrirmos, como durante a vigência da Ditadura Militar, no Ceará, foi construída alguma “brecha” ou espaço de resistência que permitiu aos professores o exercício da docência em História, no sentido de se contrapor ao que estava posto de forma legal e/ou simbólica, identificando suas possíveis manifestações e implicações.

As questões centrais que inicialmente nortearam este trabalho podem assim ser sintetizadas: no período recortado, no contexto local, existiram resistências por parte dos docentes ao modelo educacional prescrito para o ensino de História? Como estas resistências se manifestavam no cotidiano da prática pedagógica destes professores e quais as implicações dessas resistências na trajetória profissional dos docentes? Como os professores sujeitos desta investigação relatam por meio de suas memórias as experiências e resistências que vivenciaram na docência em História durante a vigência da Ditadura Militar? Como os saberes dos professores se manifestavam em suas práticas cotidianas?

As razões que nos levaram aos caminhos desta investigação estão diretamente relacionadas com nossa trajetória acadêmica e profissional. Desde os anos iniciais do curso de licenciatura em história, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), nos identificamos com a educação e o ensino história e iniciamos carreira docente na educação básica. Lecionamos por nove anos em escolas e cursinhos preparatórios para vestibulares e concursos públicos da rede privada de Fortaleza e atualmente lecionamos na rede estadual de educação básica do Estado do Ceará. São, portanto, treze anos de carreira no magistério.

A experiência na docência, ainda nos anos iniciais do curso de formação superior, nos permitiu a possibilidade de perceber precocemente diferenças significativas entre aquilo que estudava e debatia na universidade, o conteúdo acadêmico ou erudito, e o que de fato

lecionava na educação básica, o que aqui denominaremos de história escolar, o que nos despertou o interesse de investigar as razões dessas diferenças. Alinhado a isso, somou-se o interesse pela História Republicana Brasileira, que sempre nos acompanhou, em especial após estudos realizados em torno das temáticas envolvendo o Golpe de 1964 e o Regime Militar, durante o decurso das disciplinas de História do Brasil na referida universidade.

Entendemos ser natural essa proximidade entre nossa trajetória e a proposição de nossa investigação, visto que, como nos ensina Michel de Certeau, em sua obra, *A escrita da História*:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (CERTAU, 1982, p. 65-66).

A escolha de nosso tema é o resultado de uma trajetória formativa, de concepções ideológicas e de uma militância política que temos percorrido ao longo dos últimos dez anos, nele se revela a nossa práxis. Em outros termos “A relação sujeito-objeto é fluida e, muitas vezes, a pessoa modifica-se pelas descobertas que faz e modifica a percepção de mundo exterior” (GHEDIN E FRANCO, 2011, p.98).

Mesmo que este não seja um trabalho de cunho exclusivamente historiográfico, necessário se faz que adotemos uma postura teórica a fim de problematizarmos nossas fontes que são essencialmente as memórias dos professores. Nesse sentido, buscamos esclarecer nossas posições teóricas ao longo dessa investigação, tomando o devido cuidado de fundamentá-las sem, contudo, assumirmos postura dogmática ou fundamentalista. O fato é que historiadores operam em zona “nebulosa onde a investigação daquilo que é — e mesmo a escolha do que é — resulta afetada por quem somos e por aquilo que desejamos que aconteça ou não aconteça: este é um fato de nossa existência profissional. E, no entanto, temos um objeto” (HOBSBAWN, 2008, p. 79).

Desde o século XIX, a historiografia tem vivido a ascensão de abordagens que reorientaram e resignificaram profundamente seus modelos (Annales, Nova História, Marxismo e História Social Inglesa). De um modo geral, sem maiores riscos, podemos afirmar que o historiador já não crê nas utopias de neutralidade e objetividade mecanicistas tão almejadas pelos positivistas no século XIX. Ele já não busca construir a narrativa dos

fatos tais como eles “realmente aconteceram”. Os fatos históricos, segundo a história tradicional, “seriam aqueles fatos singulares, individuais, ‘que não se repetem’; o historiador deveria recolhê-los todos, objetivamente, sem optar entre eles” (CARDOSO E BRIGNOLI, 1983, p. 21-22).

O relativismo nos termos dos historicistas do século XIX, também foi superado. Sem negarmos a importância destas correntes para a profissionalização do historiador, entendemos que a história hoje se afirmou, buscando em si própria (à luz de sua Teoria) a sua legitimação (REIS, 1998); assim, tornou-se consenso entre os Historiadores, que não é possível isolar-se de seu contexto sociocultural, de suas crenças e valores, e que estas se fazem presentes em todas as suas manifestações intelectuais. Hoje estes buscam, por meio de reflexões que envolvem as peculiaridades de suas práticas, a legitimação da lógica histórica (CERTAU, 1982; THOMPSON, 1981). Logo, conforme atesta Koselleck (2006, p.206), “Ninguém poderia contradizer, nos dias de hoje, a ideia de que toda afirmação histórica está associada a um determinado ponto de vista”.

Os Historiadores positivistas, de um modo geral, acreditavam que, poderiam adotar uma atitude de distanciamento com relação a seu objeto, não mantendo com ele relações de interdependência. Feito isto, obteriam inevitavelmente um reconhecimento histórico objetivo, capaz de refletir fielmente os fatos do passado, depurado de toda distorção subjetiva (REIS, 2004). Hoje, assumimos que esta premissa é considerada irrealista. Como nos lembra Burke (1992, p.15) “Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular”.

No outro extremo, se contrapondo ao positivismo, emergiu uma nova filosofia crítica da História que negava o idealismo clássico Hegeliano e recusava os métodos das ciências naturais. Os historicistas, como ficaram conhecidos os seus adeptos, sustentavam uma epistemologia da história que a tornava absolutamente relativista, segundo a qual, o sujeito é levado a conhecer pelas sensações e amplia esse conhecimento por meio do método crítico das fontes (FALCON, 2006; REIS, 2004; CARDOSO, 1997). Consequentemente, “O resultado dessa relação é ainda racional e discursivo-uma narração-, mas a obtenção da informação se dá por meio da ‘intuição’, informada pelo estudo das fontes” (REIS, 2004, p.36).

Quanto aos Historiadores vinculados à tradição francesa dos *Annales* e as abordagens marxistas, grosso modo, apesar de suas significativas diferenças do ponto de vista epistemológico e ideológico, se aproximam em alguns pontos como, por exemplo: a busca por

uma síntese global, a convicção de que a consciência dos homens não coincide com a realidade social e o respeito pela especificidade histórica de cada período (CARDOSO, 1997). Por fim, a “concepção da história tradicional desmoronou, pois, seu objeto, o fato singular, deixou de dominar o horizonte do historiador: este se interessa agora, em captar as pulsações, os ciclos de longa e curta duração da vida econômica, seus efeitos sociais ou outros”. (CARDOSO e BRIGNOLI, 1983, p. 25),

Buscou-se aqui apresentar, de maneira panorâmica, aspectos relevantes da tradição historiográfica, que tem constituído os elementos para uma Teoria da História. Não pretendemos, portanto, nos alongar nestes caminhos, uma vez que isto foge aos limites desta dissertação. Contudo, buscou-se enfatizar que:

[...] a discussão em torno da objetividade e Subjetividades envolvidas na elaboração da História-conhecimento será sempre indispensável à própria formação do historiador, com vistas à construção de uma adequada compreensão sobre o seu ofício e sobre as possibilidades que se abrem no âmbito da pesquisa e da escritura do texto historiográfico. (BARROS, 2010, p.73-74).

Desta forma, tomando para nós os cuidados destacados por Araújo (2010) quanto aos procedimentos que devem ser observados pelos Historiadores da educação, adotamos em todo o transcorrer da investigação a postura de que no tempo hodierno esta ab-rogada “a ideia de História da educação como simples leitura passiva do passado, ou como simples relato cronológico do desenrolar da teoria ou práticas educativas” (ARAÚJO, 2010, p. 324).

No que concerne aos aspectos metodológicos concordamos com Chizzoti (2008) quando este define pesquisa como atividade diligente e durável de observações, reflexões, análises e sínteses que objetivam desvendar as forças e as possibilidades da natureza e da vida, convertendo-as em benefício da humanidade.

Ainda segundo este autor esta prática “pressupõem que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar seu esforço” (CHIZZOTI, 2008, p.19).

Cientes da impossibilidade da neutralidade da ciência, especialmente das Ciências Humanas e Sociais, buscamos um caminho metodológico coerente com nossas posições teóricas. Nas palavras de Chizzoti (2008, p.24), “todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicitação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga”, consequentemente a natureza de nossa abordagem é

qualitativa, e disso resulta a necessidade de esclarecermos a concepção que nutrimos sobre ela quanto à pesquisa em educação no campo das Ciências Sociais.

A abordagem, segundo Ghedin e Franco (2011), não é de pronto o método, mas um primeiro olhar que se lança sobre o objeto. Parte-se da borda para o centro desvelando-o como um todo. Abordar, portanto, “é um olhar que se detém na borda, para, a partir dela, atingir o centro do objeto como um todo. É uma forma de, desde a borda, olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade” (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 28-29).

Segundo os referidos autores a pesquisa qualitativa, historicamente surge na década de 1970, como resultado do crescente interesse que muitos países latinos americanos demonstraram em discutir a necessidade da qualificação dos processos educacionais como meio de superação do subdesenvolvimento.

Em termos de pressupostos teóricos, a abordagem qualitativa carrega em suas raízes os estudos das correntes filosóficas da fenomenologia e do marxismo, pautadas no desafio de trazer para o plano do conhecimento, da ciência, a dialética da realidade. A pesquisa qualitativa também se fez com base nos estudos antropológicos, decorrentes especialmente dos estudos etnográficos de Malinowski, com fortes vínculos estruturais e funcionalistas (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 58-59).

Na atualidade essa modalidade de pesquisa abarca um campo transdisciplinar, que envolve as ciências humanas e sociais amparada por diferentes tradições e paradigmas de interpretação e análise, fazendo uso de multimétodos de investigação nos estudos dos fenômenos. “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZOTTI, 2008, p.28).

Desta maneira, acreditamos que esta abordagem, ao valorizar a experiência social em todas as suas dimensões sob a perspectiva dos sujeitos da investigação, preencheu as necessidades requeridas para a consecução dos objetivos de nossa dissertação.

Corroborando com Minayo (2015) entendemos metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria de abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). Em outras palavras, a metodologia remete a uma posição política do pesquisador enquanto sujeito que reflete sobre seu objeto, partindo de uma postura ontológica e de uma epistemologia (VIEIRA, 2015); metodologia é, portanto, uma lógica e uma heurística (BRUYNE et al, 1977, p.29).

Desta feita, como entendemos que toda ação educativa carrega em si uma carga de intencionalidade, a investigação requereu de nós procedimentos que nos levaram a adentrar na dinâmica e no significado da práxis, o que nos permitiu tecer uma compreensão das “teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo” (GHEDIN E FRANCO, 2011, p.42), por isso optamos pelo uso da História Oral na perspectiva da “história vista de baixo”, baseada no paradigma da História Social Inglesa.

Conforme ensina Hebe Castro (1997), ao se falar em História Social somos obrigados a fazer referência ao movimento dos Annales, que em sua origem propunha uma História problema e interdisciplinar em posição a História tradicional ou Rankiana de viés positivista. Mesmo reconhecendo a fecundidade da Nova História, herdeira da tradição dos annales, aqui tomamos como referência os estudos da História Social Inglesa, de tradição Marxista, em especial obras de E.P Thompson. Nossa escolha teórica, dentre outras coisas, se dá fundamentalmente, por entendermos que:

Aqueles que escrevem a história vista de baixo não apenas proporcionaram um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado: também tornaram claro que existe muito mais, que grande parte de seus segredos, que poderiam ser conhecidos, ainda estão encobertos por evidências inexploradas. Desse modo, a história vista de baixo mantém sua aura de subversiva (SHARPE, 1992, p.62).

Ao usar a expressão História vista de baixo, E.P Thompson buscava dar ênfase as experiências das classes trabalhadoras, homens e mulheres comuns, frequentemente ignorados, seja pela história tradicional e elitista, sempre exaltando os “grandes heróis singulares”, seja pelas análises estruturalistas, que negligenciavam os sujeitos históricos em prol de enfatizar um suposto determinismo economicista. Nas palavras de Hebe de Castro (1997, p.85):

A tradição marxista britânica de história social do trabalho e a obra de Thompson, em especial, haviam colocado as noções de experiência e cultura no cerne das análises sobre a ação social. O desenvolvimento da problemática tendeu rapidamente a ultrapassar o interesse inicial no ativismo operário, para concentrar-se na compreensão da experiência das pessoas comuns, no passado, e de suas reações a esta própria experiência.

E. P Thompson não se limitou apenas a identificar problemas gerados em torno da experiência de pessoas comuns, em especial operários e camponeses, foi além, pois, evidenciou a importância de o Historiador contemporâneo compreender as pessoas no passado, distantes no tempo, balizado por suas próprias experiências e suas reações a elas.

(SHARPE, 1992). Com uma postura de enfrentamento de uma ortodoxia marxista, que por meio do pensamento de Althusser, negligencia o agir humano na História, E.P Thompson resgata esse agir, reafirmando o homem como produtor da História e reafirmando o próprio Materialismo Histórico.

O Historiador, por meio de reflexões acerca de suas próprias experiências, interpreta o passado, sem negar-lhe a devida historicidade. Como nos ensina Hobsbawm (2008,p. 32) “É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos (...). Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa (...). Os historiadores são o banco de memória da experiência”.

Logo, em sintonia com o paradigma da História Social, compreendemos que:

[...] os aspectos sociais ou societais da essência do homem não podem ser separados dos outros aspectos de seu ser, exceto à custa da tautologia ou da extrema banalização. Não podem ser separados, mais que por um momento, dos modos pelos quais os homens obtêm seu sustento e seu ambiente material. Nem por um só momento podem ser separados de suas ideias, já que suas mutuas relações são expressas e formuladas em linguagem que implica conceitos no momento em que abrem a boca. E assim por diante. O historiador das ideias pode (por sua conta e risco) não dar a mínima para a economia, e o historiador econômico não dar a mínima para Shakespeare, mas o historiador social que negligencia um dos dois não irá muito longe. (HOBSBAWM, 2008, p.87).

É nesta perspectiva de análise global, que considera o homem no âmbito de suas relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, que pautamos nossas reflexões. Neste conduto, entrevistamos 4 professores de História que lecionaram no período investigado, tomando suas lembranças como fonte primordial. Desse modo, as reflexões sobre as profícuas relações entre História e Memória foram fundamentais no desenrolar de nosso trabalho, pois “a história oral assume papel de destaque na reconstrução da (s) historia (s), cujos fatos não foram registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer complementar” (ARAÚJO, 2014, p.119).

Entre as razões preliminares que nos levaram até aos docentes entrevistados, destacamos a relevante trajetória que construíram ao longo de décadas dedicadas à educação e ao ensino de História, tendo eles os reconhecimentos dos pares e de instituições importantes de ensino do Estado do Ceará. Possuem também sólida experiência nos níveis de ensino básico e superior, sendo dois deles professores da Universidade Estadual do Ceará. Estas informações serão aprofundadas nos segundo e terceiro capítulos, no qual refletimos a respeito dos relatos de memórias dos mesmos.

Entendemos, portanto, que a História Oral ao tomar as memórias de pessoas

comuns como fonte privilegiada, busca registrar impressões, vivências e lembranças, em fim experiências, de indivíduos diretamente envolvidos com o tema pesquisado, que se dispõe a compartilhar suas reminiscências e dessa forma, permite um conhecimento do vivido muito mais rico, intrigante e dinâmico de situações que, de outro modo, dificilmente tomaríamos conhecimento.

Face ao exposto, tomamos a História Oral como uma metodologia, por ela nos possibilitar atingir o universo dos “esquecidos”, aqueles que raramente aparecem nos documentos escritos, também por ela desafiar o juízo inerente à História tradicional e seus mitos (THOMPSON, 1998), bem como a “memória oficial”, que ao se pretender hegemônica negligencia tensões e disputas, reflexos das relações de poder. Essa “memória oficial” se propõe a silenciar lutas e negligenciar espaços de expressão desses sujeitos impondo aquilo que deve ser lembrado/rememorado (POLLAK, 1989).

O oral, nas palavras de Joutard (2000, p.33):

[...] nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos seja porque são consideradas “muito insignificantes”- é o mundo da cotidianidade- ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de se transmitir pela escrita.

A possibilidade de fazer emergir informações das lembranças/ memórias, não apenas pode preencher lacunas deixadas pela documentação escrita, como pôde nos levar a caminhos impensados inicialmente, ou seja, o oral pode proporcionar novos rumos de interpretação do objeto fazendo emergir novos problemas.

Como explica Jucá (2011) a fecundidade dessa metodologia reside na forma como se dá sua relação com a memória, entendida como sua principal fonte de informação. Portanto, como nos provoca Paul Thompson em sua clássica obra *A Voz do Passado- História oral*:

Toda fonte história derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se assim é, por que não aproveitar essa oportunidade que só nós temos entre os historiadores, e fazer nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos? (THOMPSON, 1998, p. 197).

Quanto ao uso dessa metodologia nas pesquisas em educação concordamos que “mesmo que sejam abundantes, os arquivos escritos são insuficientes para reconstruir e, sobretudo, se compreender uma realidade tão complexa quanto à história da educação, precisando ser complementado por grandes pesquisas orais” (ARAÚJO, 2010, p.328).

As memórias tomadas como fonte que se materializa nas entrevistas, uma vez problematizadas e submetidas à crítica histórica por parte do investigador, evitando os excessos do subjetivismo em favor do rigor teórico e metodológico, podem, indubitavelmente, contribuir ricamente com informações que desvelam aquilo que os documentos escritos muitas vezes silenciam. Ou seja:

A linguagem oral, representada por lembranças recuperadas pela memória, tem sido privilegiada pela História social. Essa escolha metodológica possibilita trazer à luz realidades indescritíveis, ou seja, aquelas que a escrita não consegue transmitir. A força da História oral está no fato de dar voz àqueles que normalmente não a têm. (ARAÚJO, 2010, p. 330).

Destacamos que nosso posicionamento vai ao encontro do que sustentam Ferreira e Amado (1998). Segundo estas autoras, na obra *Usos & abusos da história oral*, existem três posturas entorno do *status* da história oral, “a primeira advoga ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia” (FERREIRA E AMADO, 1998, p.12). A terceira posição é a assumida pelas autoras, posição que adotamos em nossa pesquisa.

As autoras afirmam que assim como toda metodologia, a História Oral cuida de estabelecer e ordenar os procedimentos de trabalho (tipos de entrevistas, relacionamento com os entrevistados, procedimentos de transcrição, etc.), funcionando como ponte entre teoria e prática, entretanto, a História Oral é capaz apenas de fomentar questões, porém não pode oferecer as respostas. Onde buscá-las então? Corroboramos que “As soluções e explicações devem ser buscadas onde sempre estiveram: na boa e antiga teoria da história. Aí se agrupam conceitos capazes de pensar abstratamente os problemas metodológicos gerados pelo fazer histórico” (FERREIA e AMADO, 1998, p.15).

Foi, portanto, pautado no diálogo com os professores, considerando suas trajetórias, experiências e subjetividades no exercício da docência em História durante a Ditadura Militar, que organizamos nossas análise e reflexão. Destarte, recorrendo à relação entre História e memória como já apontado, tecemos uma compreensão do nosso objeto de estudo, considerando, contudo, que a história oral “não é meramente importante para checar a confiabilidade das fitas e reminiscências de velhas senhoras e senhores” (HOBSBAWM, 1998, p. 221).

Na disposição dos capítulos, iniciamos a dissertação fazendo uma discussão acompanhada de uma reflexão, pautadas em sólida produção bibliográfica, a respeito da natureza dos fundamentos que orientam o projeto educacional voltado para a educação básica, desenvolvido pelo Estado ao longo da Ditadura Militar (1964-1985).

No transcurso do primeiro capítulo intitulado “A Educação nos tempos da Ditadura: Política Educacional e Ensino de História”, a fim de situarmos teoricamente as nossas escolhas, recorreremos às análises de Fico (2004) e Delgado (2009) a respeito da produção historiográfica a cerca do golpe de Estado de 1964. Assim, apontamos para a diversidade das interpretações em torno deste e de seus desdobramentos, bem como enfatizamos seus efeitos no campo educacional. Nesse sentido, discutimos as *categorias Doutrina da Segurança Nacional e Teoria do Capital Humano*, com o objetivo de compreender os fundamentos ideológicos que orientaram as políticas educacionais do período.

Para tanto, refletimos a respeito das políticas voltadas especificamente para a educação básica e para o ensino de História, discutindo as relações entre a ideologia da segurança nacional e do desenvolvimento econômico que se fizeram especialmente presentes na Lei nº. 5692/71. Refletimos também sobre os efeitos deletérios sofridos na estrutura dos cursos de formação de professores e sobre a intencional desconfiguração do ensino de História na educação básica, estratégias utilizadas pelos ideólogos da Ditadura Militar para impor seu modelo de sociedade e cultura.

No segundo capítulo que denominamos “*Educação e Ensino de História no Ceará durante a Ditadura Militar*”, aos caminharmos pelas trilhas dos novos percursos teóricos e metodológicos da historiografia, tratamos das políticas educacionais voltadas para a educação básica. Relacionamos aspectos fundamentais da História da Educação Cearense com os fundamentos da História Política e Educacional do Brasil, o que nos obrigou a fazer alguns recuos no tempo. Sem desconsiderar as peculiaridades de nossa sociedade entendemos que os efeitos das políticas públicas educacionais implantadas pela Ditadura Militar repercutiram bem no seio dos governos locais, que as reproduziam mesmo que de forma não absoluta ou inquestionável. Destarte, percebemos estas políticas como tentativas concretas de reprodução das políticas nacionais e que, portanto, refletiam os mesmos fundamentos ideológicos orientadores, em especial da Lei n.º 5692/71.

A fim de enriquecer nossa investigação, recorreremos às memórias de professores que lecionaram História nesse contexto, e que agregaram informações fundamentais para a compreensão tecida. Para tanto, apresentamos os professores entrevistados e apontamos a importância das relações entre História e memória, crendo que futuras pesquisas utilizando-se da História Oral, que venham a ouvir os diversos atores envolvidos no processo educativo do período, possam colaborar ricamente com as pesquisas sobre a nossa História da educação.

No último capítulo intitulado *Professores de História no exercício do ofício*

durante a Ditadura Militar: Memórias de práticas e resistências, assumimos a hipótese de que professores não são passivos reprodutores ou transmissores do que lhes é posto ou imposto pelo currículo prescrito. Em sua prática cotidiana na sala de aula, eles não realizam mera transmissão de saberes com fins em si mesmos, na verdade realizam uma síntese criativa, transformando e sendo transformados no trabalho e por meio dele, como admite Tardif (2014).

Logo, desenvolvemos uma discussão teórica a respeito de uma tradição de pesquisa dedicada à *epistemologia da prática profissional docente*, onde discutimos a categoria *saberes docentes*, enfatizando *os saberes da experiência, como concebido por* Tardif (2014), Gauthier et al (1998) e Pimenta (2009). Traçando um panorama histórico, abordamos o surgimento e o desenvolvimento deste campo metodológico, discutindo fundamentalmente a relevância dos saberes da experiência para o exercício da docência. Buscou-se, portanto, evidenciar a importância de identificar a natureza social dos saberes mobilizados pelos professores e como estes se evidenciam na condução de suas aulas considerando-se a pertinência quanto a necessidade da constituição da identidade do professor e de sua profissionalização. Contudo, ao ampliarmos, por meio do pensamento de Larrosa (2002) e E.P Thompson (1981), nossa concepção de experiência, que assumimos como fruto de uma sociabilidade muito mais ampla do que a que se limita aos ambientes de exercício profissional.

Portanto, recorrendo às memórias docentes tratando aqui especificamente de suas práticas em sala de aula, das reações diante do prescrito, de suas resistências, consentimentos, acomodações e lutas, identificamos como os saberes da experiência ajudaram a construir suas identidades profissionais.

2 A EDUCAÇÃO NOS TEMPOS DA DITADURA: POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Em nosso primeiro capítulo discutimos a respeito dos aspectos fundamentais que orientaram o projeto educacional brasileiro durante a Ditadura Militar, bem como refletimos sobre seus efeitos sobre o ensino de história na educação básica. Para tanto, nos aprofundamos na compreensão do contexto político da época a fim de identificarmos os interesses objetivados pelo Estado, percebendo como os professores, de uma maneira geral, resistiram ao modelo de educação imposto.

Em decorrência dos elementos até aqui apresentados, realizamos uma jornada de estudos e reflexões abordando a História Social da Educação Brasileira, Ditadura Militar e ensino de História. O contato com obras de Fonseca (2003, 2005), Hilsdorf (2003), Frigotto (1989, 2015), Lourenço (2011), Romanelli (2009), Silva e Fonseca (2010), Freitas e Biccias (2009), Bittencourt (2004), Saviani (2011), Carvalho (2012), Martins (2000), Germano (2011, 2008), Cunha (2009), Ferreira e Gomes (2014), Schmidt e Cainelli (2004), Ghiraldelli (1994) entre outros, foram fundamentais para nortear nossas reflexões e fortalecer nosso entendimento a respeito das políticas educacionais do período, primordialmente as voltadas para o ensino básico.

Enfatizamos quanto à relevância desta análise, que consoante a Germano (2011, p. 34):

Pensamos que, à medida que o tempo passa e nos distanciamos daqueles “anos de chumbo”, a política educacional do período deva ser constantemente revista, não somente no sentido da produção de um conhecimento a respeito – que em si constitui um motivo plausível -, mas, igualmente, no sentido de resistir a toda forma de autoritarismo passado e presente.

O contato com estes autores nos ajudaram a sedimentar uma compreensão a respeito das relações entre os fundamentos que orientavam o projeto educacional constituído durante a vigência da ditadura militar e a trajetória do ensino de História no Brasil. Neste conduto, enfatizamos os já citados trabalhos de Martins (2000), Selva Guimarães Fonseca (2003, 2005), Maria do Carmo Martins (2011), Luiz Antônio Cunha (2009) e Willington Germano (2011).

Importa destacar que concebemos o Estado como o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e

projetos propostos para a sociedade como um todo, conformados a orientação política de um determinado setor da sociedade que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001). Desta feita, corroboramos com a autora que as Políticas Públicas são o “Estado em ação”, ou seja, “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31-32).

Segundo Sousa (2006) a Política Pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA (Estados Unidos da América) nas primeiras décadas do século passado, sem, contudo, estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, enfatizando, sobretudo, estudos concernentes à ação dos governos. Na Europa, ao contrário, a área de política pública surge como produto dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo, instituição por excelência, produtora de políticas públicas.

A referida autora, ao sintetizar o estado-da-arte da área e mapear como a literatura clássica e a mais recente tratam o tema, afirma que as definições de políticas públicas em geral assumem, “uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores”. (SOUZA, 2006, p. 25).

Quando nos referimos à política educacional, estamos tratando, sobretudo, de ideias e ações governamentais (VIEIRA, 2007). Destarte, reconhecemos que ao analisarmos políticas públicas voltadas para educação, estamos estudando as formas de ação da Ditadura Militar na imposição de seu programa ideológico, “com vistas a assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação do capital e, por vezes afastar focos de tensão e conflito” (GERMANO, 2011, p. 32).

Fonseca (2003) realiza importante análise sobre o projeto autoritário planejado executado para a educação por intelectuais, técnicos e burocratas a serviço da ditadura. Aborda também os efeitos que a Lei nº 5692/71 provocou no ensino de História e na formação dos professores que lecionavam essa disciplina na educação básica. Suas reflexões colaboraram com nosso entendimento a respeito das configurações do projeto ditatorial e da resistência imposta a ele.

Destacamos também os esclarecimentos dados pela autora em torno dos debates e diretrizes que orientaram a reconfiguração do ensino de História no contexto de lutas da abertura política, pois nos ajudou a consolidar uma compreensão a respeito das características

dos pioneiros guias curriculares de Minas Gerais e São Paulo nos anos de 1980, que serviram como parâmetros para a reconfiguração dos conteúdos escolares em todo país.

É importante esclarecer que optamos pelo uso da expressão civil-militar a fim de enfatizar a relevante participação de segmentos da sociedade civil no planejamento e execução do golpe que derrubou o presidente João Goulart, afinal é dever do Historiador “relembrar a sociedade o papel que os civis cumpriram na instauração e sustentação do regime, sobretudo o quanto as elites foram beneficiadas pelas políticas implantadas”. (LOURENÇO, 2010, p.98).

Consoante a isso, destacamos que:

A bibliografia e a pesquisa universitária há muito tempo revelaram a participação de grupos conservadores e direitistas na conspiração e na execução do golpe militar que derrubou o regime democrático instaurado com a Constituinte de 1946. Os depoimentos de personalidades que viveram aquele processo reiteram a atuação de militares e civis golpistas nos eventos que resultaram na deposição do presidente João Goulart. Trata-se de algo consensual: as direitas mobilizaram-se no sentido de conspirar contra a democracia e, na passagem de março para abril de 1964, implantaram uma ditadura. (FERREIRA, 2004, p. 182.)

Entendemos que essa postura nos salvaguarda de uma atitude panfletária e maniqueísta, que atribui exclusivamente às forças armadas, as responsabilidades pela imposição e legitimação da Ditadura, pois atribuir exclusivamente aos militares as ações a favor do golpe é negligenciar a participação efetiva e decisória de instituições importantes como a igreja católica, bem como a participação de empresários, intelectuais, políticos e outros segmentos da sociedade civil.

Ao tratarmos de uma temática de tão grande relevância para a compreensão de um dos períodos mais importantes da história nacional contemporânea, nos apoiamos nos estudos de Dreifuss (1987), Skidmore (2007), Fico (2004), Ferreira (2004), Toledo (2004), Reis (2000, 2014), Ridenti (2014), Borges (2007), Rollemberg (2007), Delgado (2009), Gaspari (2002), Cardoso (2012), entre outros.

Não cremos ser possível perceber a Educação sem considerar sua relação com a totalidade social, pois a mesma, entendida como uma prática social humana “é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstância” (GHEDIN E FRANCO, 2011, p.40). Portanto, interessou-nos constituir uma compreensão a respeito da gênese e da configuração da Ditadura Militar, bem como refletir sobre os fundamentos das políticas oficiais voltadas para a Educação e para o ensino de História no período em foco.

Apesar de ser um campo de pesquisa recente que ainda precisa ser melhor

explorado, as pesquisas em torno da ditadura militar no Brasil já agregam uma rica produção e tem despertado o interesse de jovens historiadores e estudantes do curso de graduação em história (FICO, 2004). Neste percurso, não coube aos historiadores brasileiros os trabalhos pioneiros. Estes foram realizados por pesquisadores estrangeiros, os denominados *brasilianistas*.

Sobre o fenômeno exposto, Moreira (1990), explica que ao longo dos anos de 1960, a pesquisa histórica no Brasil foi marcada pelo *brasilianismo*, uma série de pesquisas financiadas por agências e universidades dos Estados Unidos. Segundo o autor essas pesquisas inicialmente foram motivadas pela eclosão da revolução cubana, portanto, com o objetivo de conhecer melhor a América Latina para orientar a política estadunidense, uma leva de historiadores, sociólogos, antropólogos e cientistas políticos se dedicam a compreender o perfil político e econômico do país. .

Uma abordagem propriamente histórica da Ditadura Militar é recente. Segundo Carlos Fico (2004), este fenômeno, dentre outras coisas, resulta de uma espécie de movimento de incorporação, por parte dos historiadores, de temáticas outrora praticamente monopolizadas por cientistas políticos e sociólogos ou mesmo narradas pelos próprios partícipes, apoiadores ou opositores do regime. Ainda conforme este autor a literatura a respeito do golpe de 1964 e do que o sucederia, foi em sua primeira fase marcada por dois importantes gêneros.

O primeiro foi uma espécie de *politologia*: inspirados sobretudo pela vertente norte-americana da Ciência Política, muitos estudiosos buscaram explicar e classificar, em termos quase nominalistas, as crises militares de países como o Brasil. Seriam os militares uma instituição autônoma, marcada pelo isolamento e unidade, ou estariam a serviço de determinados grupos sociais? Um único modelo teórico daria conta de explicar, por exemplo, os regimes militares latino-americanos? Haveria alguma singularidade no caso brasileiro? Esses debates, que produziram expressiva bibliografia, nunca chegaram a verdadeiramente animar os historiadores, mas pelo menos uma contribuição significativa para o entendimento do golpe foi dada por essa corrente — como se verá (FICO, 2004, p. 31).

Ainda segundo o autor supracitado, a primeira fase dos estudos sobre o período, também foi marcada pela *memorialística*. Este gênero cresceu significativamente durante o processo de abertura política durante o governo de Ernesto Geisel. Neste momento inaugurou-se a primeira tentativa de construção de uma produção propriamente historiográfica sobre o período. Foi entorno da *memorialística* que se constituiu um primeiro conjunto de versões sobre a Ditadura Militar, contudo, envolvendo paixões de lado a lado, estas versões colaboraram para a construção de mitos e estereótipos.

Sobre isto, disserta Fico (2004, p. 31-32):

Do ponto de vista oficial, livros como os de Luís Viana Filho, chefe da Casa Civil de Castelo Branco, e de Daniel Krieger, líder do governo no Senado, serviram para construir o perfil do primeiro general-presidente como “moderado” e “legalista”. Pouco tempo depois saíam os de Jayme Portella de Mello e Hugo Abreu, destacando diferenças que desmentiam a unidade militar. Do lado da esquerda, depoimentos como os de Fernando Gabeira e Alfredo Sirkis— que foram grandes sucessos editoriais — contribuiriam para a mitificação da figura do ex-guerrilheiro, por vezes tido como um ingênuo, romântico ou tresloucado, diluído no contexto cultural de rebeldia típico dos anos 60, algo que não condiz com as efetivas motivações da assim chamada “luta armada”— expressão que, diga-se, traduz mal as descontinuadas e incertas iniciativas militares da esquerda brasileira de então [...].

Afastando-se desse primeiro momento de produção historiográfica mais próxima da memorialística e dos riscos das motivações passionais, e de uma produção orientada pelos pressupostos de um marxismo que privilegia as análises econômicas e estruturalistas, o autor assinala as peculiaridades das novas tendências historiográficas que tem marcado a presente fase de estudos sobre a Ditadura Militar. Em grande parte, estas pesquisas foram fundamentadas nos pressupostos teóricos da “Nova História”.

Porém, no campo dos estudos especificamente históricos (diferentemente de áreas como a Ciência Política), a crítica ao marxismo não se fixou na contraposição entre as hipóteses (teóricas) da determinação das estruturas econômico-sociais e a da autonomia do sistema político, mas na valorização do indivíduo e de sua subjetividade em oposição às leituras “tradicionais” (marxistas ou dos *Annales* dos anos 50 e 60) de cunho estrutural. Assim, abandonando explicações fundadas em conceitos como os de “classe social”, “modo de produção”, “estrutura econômica” ou “estrutura social”, os historiadores do que se convencionou chamar de “Nova História” buscaram uma estratégia cognitiva (mais do que uma perspectiva teórico-conceitual) que enfatizasse o indivíduo, seu cotidiano, suas emoções, sua “mentalidade”, sua “trajetória de vida” etc., opções que, obviamente, não incidiram apenas sobre os estudos relativos à ditadura militar, mas sobre todo o escopo de estudos históricos aqui e alhures (FICO, 2004, p.39-40).

Desse modo, conforme o autor, possivelmente o abandono do marxismo pelos historiadores a partir de meados da década de 1980 se deu pela busca de um novo modelo narrativo que valorizasse a subjetividade, o cotidiano etc., e que não pretendesse impor-se como dogma. Isso explica, em parte, o interesse de pesquisadores sobre o tema da cultura durante a Ditadura Militar, já que o enfoque cultural é corriqueiro entre os Historiadores vinculados às correntes da Nova História. A fim de não promover juízos a favor ou contra determinadas posturas historiográficas, não nos interessa aqui discutir possíveis “fragilidades de tais concepções ou os acertos e desacertos da ‘Nova História’”. Esta última, por exemplo, envolve inúmeras correntes, algumas discrepantes entre si. Mas o fato é que foi nesse

contexto que os estudos históricos sobre o período 1964-1985 se avolumaram” (FICO, 2004, p.40).

Lucila de Almeida Neves Delgado (2009), em análise sobre os diferentes enfoques interpretativos e historiográficos referentes à trajetória política do ex-presidente João Goulart, a crise institucional que precede sua queda e o golpe de 1964, propõe a seguinte classificação: “[...] - visão estruturalista das razões que levaram à deposição do presidente Goulart; - ênfase no caráter preventivo do golpe político; - caracterização conspiratória das ações que culminaram com o golpe de estado; - visão conjuntural, com destaque para a questão da democracia;” (DELGADO, 2009, p.129-130). Embora se possa argumentar que os recortes, resultantes das escolhas da autora, deixam espaços para questionamentos, entendemos que os mesmos satisfazem as necessidades requeridas em nosso trabalho.

Em linhas gerais, as análises que privilegiam um enfoque estruturalista, produzidas ao longo dos anos de 1970 foram elaboradas por intelectuais ligados a diferentes universidades do eixo Rio/São Paulo e a centros de pesquisa, como o CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) e o CEDEC (Centro de estudos de cultura contemporânea). Importante evidenciar que estes centros foram criados para absorver pesquisadores afastados da docência universitária por força da ditadura. Tais pesquisadores:

Filiam-se à dimensão dos tempos longos e médios e relacionam a crise institucional do início da década de 1960 e a deposição do presidente João Goulart a problemas atávicos da realidade nacional, com ênfase para o subdesenvolvimento e para o atraso da industrialização do Brasil. Entre os autores que adotam essa linha interpretativa há uma predominância de sociólogos, economistas e cientistas políticos. Os historiadores, naqueles anos, ainda muito influenciados pelas proposições científicas que definiam a necessidade de distanciamento temporal para realização de pesquisas históricas, não se arvoraram a interpretar os acontecimentos da recém-concluída década de 1960. Para efeito de apresentação das ideias que reportam à dimensão estrutural da História, selecionamos os seguintes autores: Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Maria da Conceição Tavares e Francisco de Oliveira (DELGADO, 2009, p. 130).

A autora reforça que, embora existam diferenças explicativas entre os autores acima citados, essas interpretações apresentam como argumentação nuclear a opção pelo registro estruturalista dos processos econômico, social e político brasileiros. Nessa perspectiva o golpe de 1964 tornou-se inevitável, pois seria a culminância de uma polarização política e ideológica irreconciliável.

Quanto às interpretações que enfatizam o caráter preventivo do golpe civil-militar de 1964 destacam-se as obras de Florestan Fernandes, Caio Navarro de Toledo, Lucila de Almeida Neves Delgado e Jacob Gorender. Em linhas gerais suas ideias convergem quanto ao

entendimento de o golpe resultou do crescente descontentamento de setores políticos conservadores com a crescente e autônoma organização da sociedade civil.

Em síntese, os autores acima sustentam que:

A destituição do presidente da República, bem como o afastamento compulsivo de seus aliados da vida pública nacional (...) objetivou evitar potenciais e profundas modificações na estrutura econômica e política do Brasil. O caráter transformador das reformas estruturais, reivindicadas pelo movimento social, não foi assimilado nem pelos setores tradicionais da sociedade brasileira, vinculados à propriedade latifundiária, nem pelos modernos representantes de um modelo capitalista industrializado e internacionalizado (DELGADO, 2009, p.132).

Entre os autores que sustentam a ideia de que golpe de 1964 teve nas ações conspiratórias sua principal característica, se destacam Moniz Bandeira, René Dreiffus, Heloísa Starling e Otávio Dulci. Em suas análises defendem que:

[...] a ruptura da ordem política em 1964 foi decorrente de uma ação conspiratória levada adiante pela aliança dos seguintes grupos sociais e partidos políticos: setores anticomunistas das forças armadas, sendo alguns deles vinculados à Escola Superior de Guerra, parte expressiva do empresariado nacional, latifundiários e demais proprietários rurais, segmentos conservadores da igreja católica, capital internacional que tinha interesses no Brasil e entre os partidos políticos, principalmente a União Democrática Nacional (UDN). Os conspiradores contaram com o apoio de organizações como: Agência Central de Inteligência norte-americana (CIA), Instituto de Políticas Econômicas e Sociais (IPES), Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), Ação Democrática Parlamentar (ADP), Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), Liga da Mulher Democrata (LIMDE), além de jornais da grande imprensa, que tinham uma posição antigetulista e antijanguista. Entre eles se destacavam *O Estado de São Paulo* e *O Globo* (DELGADO, 2009, p. 134).

No que tange as interpretações que enfatizam uma visão conjuntural, com destaque para a questão da democracia, linha interpretativa que ganhou grande destaque no meio acadêmico nos últimos anos, a autora destaca as obras de Wanderley Guilherme dos Santos, Argelina Figueiredo e Jorge Ferreira. A principal característica desta linha reside na ênfase nos aspectos políticos da conjuntura pré-1964 e na filiação à perspectiva histórica do tempo curto, quase contextual. “Em suma, para Santos, Figueiredo e Ferreira, não foram dimensões estruturais, mas sim a radicalização política e a recusa à construção de um consenso em prol da governabilidade, os maiores responsáveis pelo rompimento da ordem constitucional em 1964” (DELGADO, 2009, p. 140).

Por fim, a autora argumenta que no início do presente século, historiadores de uma nova geração tem colaborado significativamente com a produção historiográfica sobre o governo Goulart e o golpe de 1964. Em linhas gerais estes trabalhos têm atenuado o

esquecimento que, durante muitos anos, predominou sobre João Goulart e seu governo. Também lançam novas luzes sobre a dinâmica do golpe que o depôs. Nesse sentido, merecem destaque as análises de Carlos Fico.

Ao dialogarem com fontes inéditas e diversificadas adensaram, de forma significativa, o estado da arte sobre o golpe de 1964 e o regime militar. Merece destaque especial o relevante trabalho desenvolvido por Carlos Fico. Suas minuciosas pesquisas levaram-no a discordar das teses conspiratórias de médio prazo sobre a deposição de João Goulart e a insistir que o movimento golpista propriamente dito foi conduzido por lideranças importantes das forças armadas, no calor da conjuntura, sem maior planejamento anterior (DELGADO, 2009, p.140).

A riqueza das produções comentadas por Carlos Fico (2004) e Delgado (2009), resumem de forma coesa, a importância e a diversidade das abordagens e análises realizadas ao longo das últimas décadas. Nosso objetivo, ao apresentar as linhas gerais das mesmas é enfatizar que não pretendemos esgotar o assunto, tão pouco assumiremos aqui uma posição uníssona, contudo nossas assertivas se orientam em elementos concernentes a algumas destas análises, os que as fundamentam não como a verdade, mas como uma posição seriamente articulada.

Nesse sentido entendemos que o acirramento das divergências de ordem política, social e ideológica que se agravaram no governo Goulart, especialmente a partir do retorno ao presidencialismo em 1963, aliados as propostas de Reformas de Base e a uma grave crise econômica intensificada pela rejeição do congresso, da sociedade e dos credores internacionais ao plano trienal de Celso Furtado e San Thiago Dantas (REIS, 2014), levou a uma ação mais intensiva dos setores militares que contavam com o apoio, nas palavras de Skidmore (2002, p.275) de “um novo e bem financiado movimento de homens de negócio paulistas, que tinha como centro o instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, ou IPES, fundado em 1961.” Ainda segundo o autor, o referido grupo “começou com o objetivo, nas palavras de um de seus fundadores, de mobilizar “o sentimento público democrático” contra os “esquerdistas”, em torno de Jango. Em fins de 1962, no entanto, estavam considerando seriamente a utilização de métodos mais diretos” (SKIDMORE, 2002, p.275).

Reis (2014) entende que com a posse de Jango, reatualizava-se o legado de Vargas. Para tanto, as condições internacionais eram favoráveis, uma vez que figuravam a vitória da Revolução Cubana e os avanços do nacionalismo revolucionário em todo mundo (Argélia, Vietnã, mundo árabe, socialismo chinês etc.).

Naquela conjuntura, o presidente poderia apoiado num partido de massas em crescimento, o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), e numa frente popular que se esboçara na

crise que instaurou o parlamentarismo, dispor de condições para retomar o nacional-estatismo de Vargas. O desenvolvimentismo de JK não superara os seus fundamentos e Jânio Quadros não havia elaborado nenhuma alternativa. Assim, em um contexto de intensos debates e lutas políticas, intensificados pela dicotomia da Guerra Fria, ressurgia uma possibilidade que muitos consideravam superada.

Foi assim que tomou corpo o programa das reformas de base. *A reforma agrária* (...) com o objetivo de criar uma numerosa classe de pequenos proprietários no campo, rompendo com o monopólio da terra e atingindo as bases do latifúndio (...). *A reforma urbana*, para planejar o crescimento das cidades, combatendo-se a especulação imobiliária e protegendo-se os inquilinos. *A reforma bancária*, com a finalidade de criar um sistema controlado pelo Estado e voltado para o financiamento das atividades que pudessem garantir a autonomia nacional. *A reforma eleitoral*, incorporando o voto dos soldados e dos graduados das Forças Armadas e, principalmente, o dos analfabetos, que constituíam quase metade da população adulta do país. *A reforma do estatuto do capital estrangeiro*, para disciplinar os investimentos estrangeiros, limitando-se a remessa de lucros para o exterior e prevendo-se a estatização dos setores considerados estratégicos (Indústrias de Base e transportes públicos). *A reforma universitária*, para que o ensino e a pesquisa, devidamente democratizados, e sob o controle de professores e estudantes, se voltassem para o atendimento das necessidades sociais e nacionais. (REIS, 2014, p. 33. Grifo do autor).

Os debates em torno do reformismo se acirraram. As propostas não contavam com unanimidade entres os setores sociais que apoiavam Jango, e passaram a enfrentar crescente e expressiva resistência dos setores conservadores da sociedade brasileira, que tinha na UDN (União Democrática Nacional) a representação nuclear de sua oposição às propostas do presidente.

Ao recuperar plenos poderes com a derrota do parlamentarismo no plebiscito de janeiro de 1963, Jango lançou o Plano Trienal com objetivo de retomar o crescimento econômico, combater a inflação e promover a distribuição de renda, apaziguando os já bastante acirrados ânimos nacionais. Nesse sentido o renomado economista Celso Furtado, idealizador e ex-secretário executivo da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), fora nomeado em fins de 1962, ministro do planejamento.

O presidente nomeia ainda para o ministério da fazenda Francisco Clementino de Santiago Dantas, Jurista, deputado federal e ex-ministro das relações exteriores. Seguidor de uma política externa independente, Santiago Dantas, ainda em 1962, promoveu a retomada das relações diplomáticas com a União Soviética e na Conferência de Punta del Este discordou da posição dos Estados Unidos, que pretendia expulsar Cuba da Organização dos Estados Americanos (OEA). Segundo Jorge Ferreira e Ângela de Castro Gomes (2014), o plano tinha dois objetivos fundamentais, a saber: 1º- Conquistar o apoio político dos setores

conservadores da sociedade na transição para o presidencialismo. 2º- Ganhar a confiança dos credores internacionais, a fim de obter recursos e renegociar a dívida externa.

[...] Furtado e sua equipe haviam redigido uma engenhosa combinação de estímulos e restrições para incentivar o desenvolvimento econômico e domar a inflação. Era uma espécie de versão econômica da política de conciliação da qual Jango, como bom herdeiro de Getúlio Vargas (...) Mas como diz o ditado popular, a teoria na prática é sempre outra. Aconteceu o inverso do que se almejava: o Plano não agradou a ninguém. De todos os lados, partiram críticas contundentes. As esquerdas reclamavam dos ônus que recaiam sobre os ombros dos trabalhadores, obrigados a suportar o peso do controle da inflação e das políticas de “austeridade” e de “saneamento”. Para os de baixo, era pouco. Para os de cima, demais. Assim, o Plano Trienal foi abandonado em três meses (REIS, 2014, p. 38).

Nesta difícil conjuntura, como uma tentativa de se compatibilizar posições tão antagônicas, o plano trienal fracassou. Jango estava agora sem um projeto efetivo para o país, agarrou-se então ao programa das reformas, radicalizando seu discurso e aproximando-se perigosamente, na visão conservadora, da esquerda radical e de Brizola. Logo, a situação de sustentação e viabilidade política do governo de João Goulart era extremamente delicada desde seu início. Assim, como Jânio Quadros, Goulart não contava com o apoio da maioria de senadores e deputados no Congresso nacional, nem com a simpatia de Washington, e seus planos de conciliar o país por meio da recuperação da economia ruía como um “castelo de cartas”.

Segundo Toledo (2004), o plano trienal:

[...] procurava compatibilizar o combate ao surto inflacionário com uma política de desenvolvimento que permitisse ao país retomar as taxas de crescimento semelhantes às do final dos anos 50. Como reconheciam alguns setores de esquerda, o *Plano* constituía-se num avanço em relação às teses ortodoxas dominantes, pois afirmava ser possível combater o processo inflacionário sem sacrificar o desenvolvimento. Apesar de não atribuir aos salários efeitos inflacionários, na prática, o Plano pedia — como todos os planos de ‘salvação nacional’ — que os trabalhadores (novamente) ‘apertassem os cintos’, em nome de benefícios que viriam obter a médio e a longo prazo. Os tradicionais apelos à ‘colaboração’ e ao ‘patriotismo’ da classe trabalhadora eram reiterados pelos formuladores do *plano* (TOLEDO, 2004, p.16).

Inicialmente, conforme afirma o autor supracitado, o plano trienal seria saudado pelo empresariado nacional, contudo logo sofreria com as pesadas críticas dirigidas por setores sindicais e por forças nacionalistas de esquerda. Em fevereiro de 1963 a CGT (Comando Geral dos Trabalhadores) denunciava o “caráter reacionário” do plano. As críticas se intensificam a partir do momento em que os efeitos da política “de eliminação de subsídios ao trigo e ao petróleo começaram a ter efeitos sobre os salários das classes populares. CGT,

PUA, FPN, UNE e o “grupo nacionalista” do PTB se unem na condenação do *Plano Trienal* de Furtado e Dantas”. (TOLEDO 2004, p.16-17).

O movimento sindical liderado pelo CGT e as esquerdas mantiveram sua campanha contra o Plano Trienal. Uma questão em particular irritava os sindicalistas. Os acordos assinados com o FMI indicavam que salário do funcionalismo público seria reajustado, no máximo em 40%. A despeito dessa previsão, em abril, o ministro da Fazenda assinou um decreto ajustando o setor civil em 40 e 56% e o militar entre 25% e 55%. No geral, mais do que se esperava. O CGT, no entanto, declarou que não aceitava menos nada menos que 70% (FERREIRA E GOMES, 2014, p. 154).

Sem apoio do congresso e sofrendo boicotes dos Estados Unidos, o plano trienal, apesar de suas medidas iniciais de austeridade, não consegue conter a inflação nem reaquecer o crescimento econômico da indústria nacional, descontentando ainda mais os setores das esquerdas, cada vez mais radicais, que exigiam mudanças estruturais mais efetivas nos rumos da economia, intensificando os conflitos e agitações sociais (DELGADO, 2009; FONSECA, 2004).

Diante da impopularidade das medidas de austeridade do plano trienal, Goulart se vê ameaçado pelo fortalecimento político da direita (SKDIMORE, 2007). Numa ação mais radical, abandona o plano e modifica o seu ministério, afastando San Thiago Dantas e Celso Furtado. Nesse momento se aproxima das esquerdas, que não confiavam em suas intenções e o pressionavam ainda mais, amparando-se no programa das reformas de base. (SKDIMORE, 2007; TOLEDO, 2004). Em nosso entendimento, essa aproximação com os setores mais populares da sociedade, ao desagradar às elites nacionais mais conservadoras, temerosas de uma “esquerdização” do Brasil, é o fator que acelera a ação conspiratória que o derrubaria.

Consoante à interpretação de Ferreira e Gomes (2014, p. 155):

Foram necessários quatro meses para que a economia brasileira percebesse os efeitos do Plano Trienal. A parte inicial era, de fato, recessiva. Os cortes no crédito para o comércio e indústria e a restrição nos reajustes salariais foram sentidos por empresários e trabalhadores, em abril. Todos queriam a queda da inflação, mas ninguém queria arcar com os custos para alcançar seu objetivo (...) além de um plano econômico era uma proposta de pacto social. Nesse quesito mostrou-se muito frágil. A conjuntura política de início da década de 1960, convenhamos, não era nada favorável. Direitas e esquerdas ‘negativas’ não faltavam.

Ao longo de 1961-1964, por decorrência de diversos fatores nos quais não pretendemos nos aprofundar, entre eles a acusação de permitir a quebra da hierarquia militar, o governo de Goulart se viu irremediavelmente afastado dos setores moderados das forças armadas. Essa cisão inicial ocorreu na tentativa de impedir sua posse após a renúncia de Jânio

o que levou a “solução” parlamentarista⁹, mas começa a se tornar de fato uma sistemática articulação oposicionista e golpista, quando Goulart dá os primeiros passos em direção a uma radicalização política próxima ao programa das esquerdas. O fato novo a ser acrescido a esse velho cenário, portanto, é a adesão, que senão absoluta, de fato hegemônica, de todos os setores das forças armadas ao golpe de 1964.

Como presidente, João Goulart atuou, com firmeza, no escopo da democracia política, pela efetivação de uma democracia social no Brasil. Tal orientação governamental, apesar de considerada moderada por alguns segmentos do movimento social nacionalista e reformista, trouxe real desconforto aos conservadores que com ela não concordavam. Destacaram-se entre eles: a União Democrática Nacional (UDN), setores das forças armadas, igreja católica conservadora, proprietários rurais, a maior parte do empresariado nacional e investidores internacionais. Uniram-se em forte atuação desestabilizadora de seu governo, que culminou com o golpe que o destituiu (DELGADO, 2009, p.126).

Sobre a natureza do golpe, Toledo (2004) afirma que ao longo da História da República, nossas frágeis instituições sempre estiveram sob ameaça golpista, consequentemente conclui que o “governo Goulart *nasceu, conviveu e morreu* sob o espectro do golpe de Estado” (IDEM, 2004, p.17-18). Ainda conforme esse autor, o golpe ao coroar tentativas anteriormente fracassadas “foi saudado pelas classes dominantes e seus ideólogos, civis e militares, como uma autêntica *Revolução*”. (IBIDEM, 2004, p.17-18).

Nas palavras de Marcelo Ridente (2014, p.19):

Derrubou-se um governo constitucional respaldado por outros setores sociais significativos, englobando trabalhadores organizados em sindicatos, partidos e movimentos no campo e na cidade, segmentos das classes médias intelectualizadas e parte das elites, sobretudo as vinculadas ao aparelho de Estado. Foram realizadas prisões, intervenções em sindicatos e movimentos populares, cassações, expulsão de funcionários civis e militares de seus cargos, abertura de inquéritos policiais militares e toda sorte de violência e humilhação contra os adeptos do governo deposto, e até alguns assassinatos.

Os movimentos sociais vinculados às ideologias de esquerda cresciam em todos os espaços (campo, cidade, sindicatos, universidades, setores das forças armadas), e seus partícipes mais importantes como a UNE (União Nacional dos Estudantes), as ligas camponesas, trabalhadores urbanos e segmentos subalternos das forças armadas, expressavam

⁹Jânio Quadros anunciou sua renúncia em 25 de agosto de 1961. O vice-presidente da república, João Goulart, estava fora do país em visita oficial a China. Em 28 de agosto, o presidente interino, Ranieri Mazille, enviava ao congresso mensagem em que os ministros militares vetavam a volta de Goulart ao Brasil. No Rio Grande do Sul, o então governador Leonel Brizola, denuncia o ato como inconstitucional, conseguindo adesão de militares legalistas e do comando do III exército, sediado no estado. A solução para o impasse foi a criação de uma emenda constitucional que estabeleceu o sistema parlamentarista. Goulart assumiria, mas não teria plenos poderes (SKDIMORE, 2007).

em suas ações e discursos, a necessidade de reconfiguração da estrutura social do país, especialmente, por meio das Reformas de Base. Esses movimentos incomodavam tanto as tradicionais elites nacionais, bem como os grupos econômicos ligados ao capital internacional, por conseguinte, essas manifestações “que sempre foram mal absorvidas pelo processo político brasileiro, no governo de João Goulart cresceram em número e diversidade e ganharam maior densidade e capacidade de pressão” (DELGADO, 2009, p.126), o que teria precipitado a ação dos segmentos golpistas.

Toda a ação orientada para a desestabilização e derrubada do governo Goulart, que visava prioritariamente deter os avanços dos movimentos supracitados, bem como a estrutura ideológica que daria forma ao regime instituído pós-1964, podem, em nosso entendimento, ser assim sintetizados:

Em 1964 deu-se a tomada do poder pelos militares, numa bem orquestrada política de desestabilização que envolveu empresas nacionais e transnacionais, o governo americano e setores das forças armadas originários da escola superior de guerra, que coordenava as iniciativas dos conspiradores civis e militares. A necessária justificação ideológica para a tomada do poder e a modificação de suas estruturas foi encontrada na doutrina de segurança nacional (BORGES, 2007, p.20).

Ao analisar as relações entre os governos militares e a Doutrina da Segurança Nacional, Nilson Borges (2007) entende que com a tomada do poder em 1964, as Forças Armadas abandonam uma tradicional posição arbitral-tutelar que segundo ele, as acompanhava desde os tempos da proclamação da república, e que é caracterizada por rápidas intervenções seguidas da devolução do poder aos civis, inaugurando uma nova etapa de suas ações no processo político brasileiro, sob a orientação da referida doutrina. Segundo esse autor, “a partir de 1964, as Forças Armadas intervêm no processo político, sem, contudo, transferir o poder aos civis, agindo, nesse novo contexto, como atores dirigentes e hegemônicos” (BORGES, 2007, p.16).

Consoante à interpretação de Borges (2007), Germano (2011, p.47-48) explica que:

[...] as Forças Armadas e, particularmente o Exército, atuaram sempre como “poder moderador” (...) Além disso, tem sido uma praxe das classes dominantes brasileiras, em diversas ocasiões, bater às portas dos quartéis, em momentos de crise, para salvaguardar seu interesses (...) Os movimentos decisivos da história do país não se revestiam assim do caráter de revoluções autênticas, mas de (...) golpes, que contaram com efetiva participação militar(...) Mas a intervenção das Forças Armadas na política brasileira sofre uma mudança de qualidade a partir de 1964 (...) temos uma intervenção duradoura, mediante a implantação de um regime político, de cunho ditatorial, num momento em que os militares (em associação com as classes dominantes) estiveram diretamente a frente do aparelho do Estado.

A partir de 1964, o Estado Brasileiro será profundamente marcado por um caráter crescentemente autoritário, não obstante as tentativas ao longo da ditadura de transparecer a manutenção de um regime democrático, uma vez que o congresso, mesmo mutilado e submisso, nunca foi fechado de forma definitiva. O que se seguiu depois da queda de Jango, foi uma inexorável ascensão dos militares ao poder, restringindo a participação decisória nos quadros do governo até mesmo aos mais proeminentes líderes civis do golpe, muitos destes, aliás, em decorrência do gradual ostracismo, irão engrossar as filas dos que se contrapunham ao regime.

A repressão desatada permitia o questionamento do governo, que se dizia comprometido com os valores democráticos. Milhares de cassações, sem falar nas operações desastradas de censura e dos IPMs, suscitavam comoção e desgaste. Formou-se, assim, uma atmosfera de descontentamento. Não apenas entre os derrotados, mas também em setores expressivos da grande frente que apoiara o golpe líderes civis importantes do movimento vitorioso como Magalhães Pinto e Carlos Lacerda, preocupados com a impopularidade do governo com o qual eram identificados pela opinião pública inquietavam-se com as eleições que se avizinhavam, em 1965 e 1966 (REIS, 2014, p.58).

Nos anos seguintes as críticas se intensificariam sendo reforçadas por amplos segmentos da sociedade, em especial estudantes, operários e intelectuais. Mas a resposta do Estado foi em forma de maior repressão. A implantação escancarada da ditadura se deu sobre o suporte ideológico da segurança nacional.

Segundo Germano (2011), essa ideologia era fortemente influenciada pelos valores e interesses dos Estados Unidos, reverberando os fundamentos da Guerra Fria, em síntese o antagonismo intransponível entre as democracias ocidentais cristãs e o comunismo. O autor alerta ainda que o pensamento autoritário brasileiro também orienta as forças armadas.

Borges (2007), afirma também que a Doutrina de Segurança Nacional tem sua gênese na época da guerra fria, no ápice do conflito leste e oeste, ela irá fornecer a estrutura necessária à instalação e à manutenção da Ditadura Militar. Segundo o autor, o âmago “da Doutrina de Segurança nacional reside no enquadramento da sociedade nas exigências de uma guerra interna, física e psicológica, de características anti-subversiva contra o inimigo comum” (BORGES, 2007, p.29).

Em outras palavras, a essência da referida doutrina pode ser entendida como um direcionamento do conflito ideológico fundante da guerra fria para a realidade nacional. As Forças Armadas, numa perspectiva maniqueísta, se colocavam como salvadoras da pátria, defensoras da sociedade cristã e inimiga do comunismo. Essa doutrina foi o substrato

ideológico que norteou as reformas educacionais do período caracterizadas por um forte viés tecnicista.

Lira (2010) esclarece que os militares brasileiros mantinham estreitas relações com as forças armadas dos Estados Unidos desde a Segunda Guerra Mundial, e assimilaram a doutrina de segurança nacional através de cursos realizados nos Estados Unidos. As articulações firmadas entre os militares e empresariado “passou por aparelhos como a Escola Superior de Guerra (ESG), o Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), lugares onde foram formuladas a doutrina de segurança nacional e as estratégias de guerra aberta às classes populares” (LIRA, 2010, p.26).

Dito isso, demonstraremos mais à frente, que entrelaçamento entre os princípios da Doutrina de Segurança Nacional e as políticas de Estado voltadas para educação, viviam uma relação de simbiose. Os efeitos práticos dos conceitos, princípios e fundamentos da Doutrina da Segurança Nacional durante a vigência da Ditadura, permearam toda estrutura do poder público, introduziu-se, segundo Borges (2007, p. 37-38):

[...] inclusive na escola, quando passaram a ser obrigatórias, em todos os graus do sistema educacional, disciplinas como Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros, cujos conteúdos programáticos eram formulados tomando por base princípios e conceitos de segurança nacional.

Consoante ao exposto, Fonseca (2003) afirma que durante a Ditadura Militar, a educação e o ensino de História estiveram a serviço do binômio *Desenvolvimento Econômico e Segurança Nacional*, e enfatiza a dimensão privatista da proposta educacional prescrita no período, que segundo ela se consolidava desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Sustenta ainda que a “constituição de 1967 deixou de vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino ao orçamento geral da União. A partir daí o Estado passa a diminuir sucessivamente os investimentos no setor educacional”. (FONSECA, 2003, p.19).

No entendimento dessa autora, a Lei nº 5692/71, imposta durante o Governo Médici, foi à culminância de um projeto que vinha sendo arquiteto desde 1964. Alguns aspectos centrais dessa lei nos revelam um predomínio da educação profissional sobre uma formação propedêutica o que em termos práticos representava:

[...] que a prioridade do ensino de 2º grau passa a ser a formação específica capaz de capacitar mão-de-obra para o trabalho em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando. Esta formação profissionalizante, de acordo com a lei, no ensino de 2º grau deveria ser realizada pelas escolas em cooperação com as empresas e tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho local e regional. Essa medida torna compulsória a profissionalização em grau médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral,

especialmente a da área de Ciências Humanas (FONSECA, 2003, p.22).

Entendemos que a Lei nº 5692/71, ao reformar o ensino de 1º e 2º graus veio consolidar a proposta educacional autoritária que estava alicerçada no tripé: *privatismo, tecnicismo e desenvolvimento econômico*.

Em nossas reflexões adotamos a concepção de privatismo como concebido por Cunha (2009, p. 322): “o privatismo é definido como a prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político-partidários”.

Segundo Cunha (2009), a iniciativa privada foi favorecida pela Ditadura. Os agentes diretos e indiretos do golpe já tinham seus interesses atendidos desde a promulgação da Lei nº 4.024/61, a LDB (lei de diretrizes e bases da educação nacional), No sentindo de transferir recursos para iniciativa privada o estado lança mão de estratégias como o salário-educação¹⁰ e mesmo uma reforma tributária aprovada por um congresso desconfigurado pelo AI-2 (Ato institucional nº2). A referida reforma vedada a União, estados e municípios cobrarem das escolas privadas impostos sobre o patrimônio, a renda e os serviços.

Consoante a isso, Lira (2010, p.68) assevera que:

A Constituição de 1967 estabeleceu o fim da vinculação constitucional de recursos para a educação. O desaparecimento legal dos fundos de ensino, que deixaram de constar dos orçamentos da União a partir de 1968, levou à redução dos investimentos do governo em educação. A Constituição determinou a proibição da criação de impostos e a cobrança de encargos sobre o patrimônio, a renda ou os serviços das instituições de educação. Assim as escolas privadas continuaram usufruindo de imunidade fiscal ampliando suas margens de lucro.

A Lei nº 5692/71 simbolizou a consolidação de um projeto educacional excludente, tecnicista e privatista, que visava estabelecer diferentes níveis de escolaridade entre a população restringindo à educação técnica as classes populares e reservando a educação superior e as fatias mais qualificadas do mercado a grupos privilegiados. O setor privado, beneficiado com o desmantelamento do financiamento público da educação e pelos incentivos fiscais foi o grande beneficiário desse modelo.

O papel da educação, nesse contexto, assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado Brasileiro a partir de 1964, esteve estritamente vinculado ao ideário

¹⁰O salário educação foi criado em 1964 por meio da Lei 4440/64. Essa lei “Determinava que todas as empresas sujeitas a contribuição para os institutos de previdência social recolhessem a contribuição de 1,4 % da folha de pagamento”. Empresas com mais de cem empregados estavam isentas desde que mantivessem ensino primário próprio ou fizessem a distribuição de bolsas de estudo aos funcionários e seus filhos por intermédio de convênios com escolas privadas. Na prática esses recursos passaram a ser transferidos diretamente para as escolas privada, favorecendo assim os interesses empresariais e fragilizando o ensino público.

de segurança nacional e de desenvolvimento econômico (FONSECA, 2003; 2003). O projeto delineado nos Planos e Programas de Desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional de diversos setores internos e externos.

No plano interno, temos a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e de tecnologia educacional, como, por exemplo, as Forças Armadas através da Escola Superior de Guerra, e os empresários através do IPES. No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos como USAID, além da OEA e Unesco (FONSECA, 2003, p.19).

O golpe civil-militar propiciou, nesse sentido, as condições históricas ideais para a execução de um projeto educacional elitista e excludente, que alinhado aos interesses do capital internacional, ganha corpo e consolida suas diretrizes para a educação básica com a imposição da Lei nº 5692/71. Desta forma, como aponta Germano (2011, p. 105), a ação do Estado concernente à educação se dá afinada “com a ideologia da segurança nacional – reveste-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, a negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural”.

A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores, e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/69 com extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o ensino (GERMANO, 2011, p. 133).

Uma série de medidas repressivas, um “pacote” de violências simbólicas e concretas, foi direcionado aos professores e estudantes como forma de intimidação e silenciamento. Nesse sentido, o Decreto-lei 477/69¹¹ foi um dos mais importantes instrumentos de repressão, que voltado para a área educacional permitia a expulsão de estudantes e demissão de professores das universidades em nome da “segurança nacional”.

Segundo Germano (2011), a política educacional da ditadura, em síntese, se desenvolveu em torno de quatro eixos:

1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis,...) 2) Estabelecimento de uma relação imbricada ente educação e produção capitalista, mediada pela teoria do capital humano (...) 3) Estímulo a pesquisa ligada à acumulação capitalista. 4) O descompromisso aberto com o financiamento da educação pública e gratuita, o que na prática negava o discurso propalado de valorização da educação escolar(...) Na prática, o Estado delegou e incentivou a participação do setor privado na expansão do sistema educacional ao mesmo tempo

¹¹ Sobre o Decreto-lei 477/69 ver: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis03/doc1_3.html#_ftn1 >

em que desqualificou a escola pública de 1º e 2º graus (GERMANO, 2011, p. 105-106).

Assim, uma ampla legislação tornou o projeto complexo, favorecendo interesses do capitalismo internacional e a iniciativa privada nacional. O Estado assumia abertamente o descompromisso à manutenção de uma educação pública e gratuita. Por fim, “o tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela Doutrina de Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento cristão conservador” (GERMANO, 2011, p.183).

A compreensão de Martins (2000) ao analisar a reforma educacional do período militar, apoiada nos ensinamentos de Gimeno Sacristán, basicamente é a de que:

A promulgação da Lei 5.692/71 fixando as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus representou, um marco nessa reforma educacional promovida pela ditadura militar no Brasil, mas não significou, ela mesma, a reforma. Antes mesmo de 1971, o Estado brasileiro começara a reorganização na estrutura de ensino do país. Em 1968 promoveu uma reforma universitária, que mexeria de forma acentuada com a formação profissional no Brasil¹. Quando em 1971 foi promulgada a Lei 5.692/71, procurava-se reestruturar, com base na lei é claro, os níveis de ensino fundamental e médio. As leis são entendidas, portanto, não como sinônimos da reforma educacional, mas como instrumentos componentes de todo um processo de reordenação do sistema educacional do país (MARTINS, 2000, P.45).

Concordamos que o golpe provoca uma ruptura política significativa, posto que, fato inédito na História nacional, os militares permaneceram efetivamente no poder, situação que perduraria vinte e um anos. Contudo, entendemos que não houve ruptura na ordem socioeconômica, pois, entre as razões do golpe de 1964 destacava-se a imperativa necessidade de manutenção dessa mesma ordem. Nas palavras de Saviani (2011, p. 364): “não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico compreende-se que tenha havido continuidade também na educação. E isso se refletiu na legislação que instituiu as reformas de ensino baixadas pela ditadura”.

Face ao exposto, sustentamos, portanto, que a Lei nº. 5692/71 deve ser compreendida à luz das suas relações com a Doutrina de Segurança Nacional e com a Teoria do Capital Humano¹², responsáveis diretas pela orientação que foi dada a educação e ao ensino de História; ressaltamos também que este último, foi especialmente impactado pelas premissas ideológicas que davam sustentação a referida doutrina. A partir desta lei, a formação para a docência em História bem como o ensino de História, se tornam alvos

¹² Para o aprofundamento dessa temática ver Frigotto (1989), em: *A produtividade da escola improdutiva um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*.

constantes de ataques sistemáticos que buscavam descaracterizá-los de qualquer aspecto crítico.

Importada dos Estados Unidos via acordos MEC-USAID¹³, a Teoria do Capital Humano foi originariamente desenvolvida por Theodore W. Schultz, professor e economista estadunidense, Prêmio Nobel de Economia em 1979, e após o Golpe Civil Militar passou deliberadamente a fundamentar o planejamento educacional implementado pela ditadura. O conceito de capital humano surge “como um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas com valor econômico. Tais capacidades foram apresentadas como se fossem produtos de um investimento prévio realizado pelo indivíduo, pela família ou pela sociedade” (FREITAS e BICCAS, 2009, p.274).

Nas palavras de Carvalho (2012), basicamente a teoria compreendia a educação como um insumo importante para o setor produtivo capitalista. A lógica proposta era que na medida em que o mercado de trabalho se torna cada vez mais restritivo e concorrencial, os indivíduos mais bem preparados e instruídos terão um leque maior de escolhas profissionais.

Em outras palavras, essa teoria preconizava que o processo educacional fosse concebido como um investimento que resultaria em maior produtividade e, conseqüentemente, de forma teleológica, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral (HILSDORF, 2003).

Ainda segundo essa autora “Racionalidade, eficácia e produtividade são representações dos objetivos atribuídos às reformas cuja contraface, denunciada por vários autores, era a despotencialização das iniciativas dos movimentos sociais mediante a repressão” (HILSDORF, 2003, p.125).

Nessa perspectiva:

[...] a política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdades e oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o *status* social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados aos movimentos de uma economia regulada pelo lucro (OFFE, 1990, p.40 Apud GERMANO, 2011, p. 165-166).

Fundamentada em uma falsa isonomia, falaciosamente, essa teoria propagava a meritocracia como fator de ascensão social, naturalizando as desigualdades e isentando o

¹³Foram acordos firmados ao longo dos anos de 1960, em um contexto fortemente marcado pelo tecnicismo educacional e pela teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Ver Otaíza Romanelli, *História da educação no Brasil* (2009).

Estado de suas responsabilidades para com a educação, que deveria resultar de um esforço voluntarista dos indivíduos contra toda sorte de exclusão.

No Brasil, esta teoria foi intensamente divulgada em fins da década de 1960. O pensamento de Theodore Schultz tornou-se referência para uma política educacional que se dizia direcionada pelas definições econômicas, o que fomentava as ações empreendidas pela Ditadura Militar, que buscou reduzir o debate a educacional ao campo da modernização e do desenvolvimentismo (FREITAS e BICCAS, 2009).

No entendimento de Otaíza Romanelli (2009) expresso em sua clássica obra, *História da educação no Brasil*, a organização do ensino é resultado da forma como se estrutura o poder político, pois, “o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa” (ROMANELLI, 2009, p.14).

Nesse sentido, Romanelli (2009) entende que, a partir de 1964, o sistema educacional Brasileiro foi marcado por dois momentos nitidamente definidos em sua evolução.

O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizam essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo de crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe (ROMANELLI, 2009, p.196).

A crise do sistema educacional, segundo a autora, que já se arrastava desde os anos de 1930, acabaria servindo de justificativa para assinatura de uma série de convênios entre o MEC (Ministério de Educação e Cultura) e a *Agency for international development* (AID).

O segundo momento caracterizou-se pela assistência técnica e financeira internacional dada por meio da USAID. Adotam-se a partir dali, em definitivo, medidas que tinham como objetivo adequar o sistema educacional brasileiro ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava. Destarte, corroboramos que esta cooperação/acordo, entre a USAID e o MEC, tinha como objetivo fundamental, “internalizar no indivíduo a esperança maior de ele se escudar nos méritos pessoais, através do processo de educação pragmática e profissionalizante, necessária ao processo de modernização da produção nacional brasileira” (ARAÚJO, 2009, p.88).

Consoante ao exposto, corroboramos com a assertiva de Romanelli (2009, p.208), quando esta sustenta que Estados capitalistas não podem “prescindir de uma ideologia de justificação, que dá conteúdo e substância à sua ação”. Entendemos, portanto, que ao longo dos anos 1960-1970, incluído aí a lei nº 5692/71, toda a legislação educacional, em seus diferentes níveis ou modalidades, foi influenciada pelos acordos MEC-USAID.

Quanto à intervenção do USAID no Brasil e na América Latina, para além das políticas educacionais, Freitas e Biccás (2009), destacam três linhas de ação:

[...]a) a assistência técnica; b) a assistência financeira (traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamento nos EUA); c) a assistência militar (efetiva vinda de consultores militares ao Brasil e pelo treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares). (FREITAS E BICCÁS, 2009, p.268).

Ainda segundo os autores, entre os anos de 1966-1968, foram assinados diversos acordos que tinham como objetivo produzir diagnósticos a fim de resolver os problemas educacionais do Brasil. Longe de compreender as demandas da complexa realidade nacional, a abertura as essas soluções “alienígenas” causou “não somente um processo de ‘mediocrização’ como também subordinou a educação brasileira a estratégias completamente alheias aos problemas estruturais da sociedade brasileira, passando nossa educação, a fazer parte de um cenário de crise permanente” (FREITAS e BICCÁS, 2009, p. 268).

É imperativo destacar, que não obstante a intervenção externa ter sido significativa, nós corroboramos com Germano (2011) que isso não se deu de forma irrevogável ou absoluta, a fim de não negligenciarmos a complexa dinâmica interna da sociedade de nossa sociedade.

Saviani (2011) afirma que o ano de 1969 marca a abertura da tendência educacional constituída pela Teoria do Capital Humano, uma vez que em virtude do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. No mesmo dia 11 de fevereiro é aprovado o Parecer CFE n.77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. No campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer CFE n.252, que promoveria as habilitações técnicas no curso de pedagogia. “Com a aprovação da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivistas a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2011, p.365).

Frigotto (1989), ao realizar crítica substancial à Teoria do Capital Humano,

denunciou a visão economicista da educação sintetizada na referida doutrina que buscava mascarar as contradições da ordem social capitalista, crítica essa “ao mesmo tempo, de ordem epistemológica, filosófica e política para evidenciar o reducionismo na concepção de ser humano, sociedade, trabalho e educação daquela noção ideológica” (FRIGOTTO, 2015, p.208).

Segundo o autor:

Revelar a natureza real das relações de produção de desigualdade, que a teoria do capital humano mascara, bem como mostrar a gênese da produção e do desemprego ou subemprego de contingentes cada vez mais elevados de egressos de cursos superiores, formados para o não-trabalho, e, mais amplamente, lutar pela qualificação da escola em geral, para transformá-la, é uma forma de aguçar a consciência crítica e instrumentalizar a classe trabalhadora para se organizar na busca da superação das relações sociais vigentes (FRIGOTTO, 1989, p.28).

Para Frigotto (1989, 2015), a crítica a Teoria do Capital Humano bem como a denúncia das condições de desigualdade que ela busca mascarar é fundamental para a qualificação da escola que deve ser transformada em instrumento de conscientização das classes trabalhadoras para a superação do capitalismo. Em outros termos, o elemento central da educação, “sob a ótica vigente da teoria do capital humano, não é formar para vida, quando não há sequer possibilidade de considerar os sujeitos nela envolvidos como agentes de sua história e livres em suas escolhas para o trabalho” (CARVALHO, 2012, p.28).

Nas palavras de Theodore Schultz, “O componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção”. (SCHULTZ, 1962, apud FRIGOTTO, 1989, p.40). Destarte, a educação irá constituir-se em fator fundamental para explicar/justificar, do ponto de vista econômico, as diferenças de capacidade de trabalho e, por efeito, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1989).

Ao tratar da Teoria do Capital Humano em seus estudos sobre a política de formação de professores, no contexto dos acordos MEC-USAID, Inácio (2011, p.18) afirma que:

A educação tornou-se efetivamente elemento do capital humano, segundo Schultz (1973), embora primordialmente não pudesse ter esse significado. Foi imputado um valor econômico à educação, por ser ela capaz de elevar a capacidade e a produtividade do indivíduo. Como investimento econômico, deveria inicialmente ser feito especialmente em níveis de atividade primária e secundária, em um íntimo entrosamento entre o sistema-escola e os demais setores econômicos. A ideologia presente nessa concepção de educação era a de que os valores econômicos são de

importância vital na determinação das ações humanas, além de realizarem objetivos culturais.

Em face do exposto, numa perspectiva macroeconômica, os investimentos que o Estado faz nos estudantes, torna-se um dos elementos decisivos para o incremento da produtividade e de superação do subdesenvolvimento.

Ainda conforme Frigotto (1989, p.40), “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro”.

Faria Filho (2008), no artigo intitulado “*Fazer História da Educação com E.P. Thompson: trajetórias de um aprendizado*”; sustenta a legislação educacional como prática ordenadora das relações sociais e como campo de expressão e construção das relações e das lutas sociais, o que nos ajuda a apontar aspectos basilares da legislação discutida. Segundo o autor a legislação educacional é ligada umbilicalmente a formas específicas de concepção da escola “concepções produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma instância do Estado, mas apropriadas de maneiras diversas pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação” (FARIA FILHO, 2008, p. 26).

Em outras palavras, isso implica dizer que a Lei nº 5692/71 refletia os ideais fundantes do projeto educacional da Ditadura para a educação básica, ou seja, uma educação voltada para a preparação para o mercado de trabalho, despolitizada e tecnicista. A letra desta lei, como extensão do referido projeto, segundo Saviani (2011, p.381) “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”.

Entretanto, isso não significou que a legislação imposta tenha sido aceita de forma passiva ou mecânica, antes podemos dizer que a Lei nº 5.692/71 foi frustrada pela prática¹⁴. Poucas escolas de fato se mobilizaram para adaptarem-se as orientações prescritas na lei. Preferiram como sugere Vieira (2008), optar por “habilitações de faz de conta”. Como alerta a autora:

Depois de dez anos, a reforma é alterada pela Lei nº 7.044/82, que praticamente elimina a obrigatoriedade da oferta de ‘habilitações profissionais’ pelas escolas. As modificações introduzidas pelo novo texto não são muitas, mas traduzem uma mudança de perspectiva [...] (VIEIRA, 2008, p. 127).

¹⁴Com o objetivo de responder às críticas acerca da Lei nº 5692/1971, o CFE emitiu o Parecer no 540/77 explicando o tratamento dos componentes determinados pelo Artigo 7.º da Lei nº 5692/1971, descaracterizando-os como disciplinas e enfatizando-os como elementos educativos. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi desmontada aos poucos, através de pareceres do próprio CFE.

Germano (2011) destaca que para uma adequada análise a respeito da política educacional é preciso considerar que estas não podem ser reduzidas às intenções e discursos dos planejadores, autoridades do governo ou mesmo estudantes e professores. A muita coisa a ser considerada para além da retórica. A política educacional depende de condições concretas e numa sociedade cujo modo de produção é dirigido pela lógica do capital a formação profissional traz dificuldades praticamente insuperáveis para o sistema de educação.

Nesse conduto, o autor aponta pelo menos seis motivos para o fracasso do profissionalismo:

[...] **a)** A questão de limites de recursos. Na escola profissionalizante, o custo do aluno chegava a ser 60% maior que no antigo secundário (...) Além de ser uma escola cara, o Estado (...) não investiu de forma suficiente na expansão do equipamento escolar (...) **b)** Ao adotar a profissionalização universal e compulsória de caráter terminal, o Brasil fez uma *opção caduca*, na medida em que tomou uma direção contrária das tendências que ocorriam, desde a década de 1970, nos próprios países de economia capitalista, com relação à ‘qualificação’ da força de trabalho (...) **c)** A discrepância prática e a crônica desatualização (déficit de prognose empírica e lógica e de ‘recursos de poder’) do sistema educacional com relação ao sistema ocupacional. (...) **d)** A demanda para a universidade não foi estancada de acordo com as expectativas governamentais. Desse modo, as diferentes classes sociais ofereceram resistência ‘passiva’ à profissionalização compulsória (...) A proposta profissionalizante (...) desagradou até mesmo a classe trabalhadora do campo e da cidade, pois ir à escola era identificado como ‘liberação do trabalho braçal’. **e)** A profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública – notadamente as estaduais e municipais – por falta de recursos, tendo sido pura e simplesmente descartada (com raras exceções) pela rede privada devido ao seu elevado custo. **f)** Em face das dificuldades o próprio MEC foi redefinindo a questão da profissionalização, assim, de obrigatória (...) foi suavizada com a introdução das chamadas ‘habilitações básicas’ (...) que previam uma formação profissional genérica a ser completada nas empresas. (GERMANO, 2011, p. 185-187. Grifo nosso).

A profissionalização compulsória prescrita na Lei nº 5692/711, na prática nunca se efetivou no país. A falta de recursos para um modelo de educação de custo elevado levou a uma precarização das instituições escolares, que desprovidas dos meios necessários para cumprir a lei, destarte, apenas “faziam de conta” que atendiam a seus imperativos. Contraditória desde seu nascedouro, a profissionalização teve vida curta. Desagradou até mesmo às classes trabalhadoras, que a despeito da teoria do capital humano, não enxergavam naquilo uma possibilidade de ascensão social. A ditadura “moribunda” dava seus passos finais para o “cadafalso”.

Antes dela, entretanto, morreria seu projeto educacional, deixando um legado deficitário que atingiria diversas gerações. “Tal política impôs, outrossim, uma sobrecarga às escolas técnicas federais, acarretou uma degradação sem precedentes na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino” (GERMANO, 2011, p. 188).

Corroborando com exposto, Lira (2010) reforça que por meio do Parecer nº 76/75, o Conselho Federal de Educação (CFE) redefiniria o conteúdo da Lei n. 5692/71, alterando significativamente a divisão entre a educação geral e a formação especial, o que favoreceu a crescente importância de disciplinas de caráter geral e flexibilizou a profissionalização compulsória. Uma década após sua implementação a lei que reformava o ensino conforme os pressupostos da Ideologia da Segurança Nacional e da Teoria do Capital Humano seria alterada pela Lei nº 7.044/82, que eliminava o profissionalismo obrigatório, contudo estava longe de satisfazer as demandas reais da educação básica nacional.

Dando nova redação a dez artigos (1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76) da Lei 5692/71, o novo texto substitui a orientação de ‘qualificação para o trabalho’ e ‘habilitação profissional’ pela ideia de ‘preparação’. A mudança dessas e outras e outras expressões pareceu ser suficiente para referendar uma situação de fato- a não adoção da profissionalização por um contingente significativo de escolas, sobretudo particulares de elite onde a preparação – não para o trabalho, mas sim para o vestibular- jamais foi posta de lado. A reforma advinda da Lei nº 7.044/82 representou um paliativo para um sistema escolar que permanecia sob a necessidade de mudanças de amplo porte (VIEIRA, 2009, p.128).

Desta feita, mesmo apresentado um caráter paliativo e eufemístico, a nova lei simbolizava o fracasso do militarismo também no campo educacional. O país vivia novos tempos, marcados pelo ressurgir de amplos movimentos sociais de oposição a ditadura. Eram dados passos irrevogáveis rumo à democracia.

Em sua obra *História Social da educação no Brasil*, Freitas e Biccás (2009), ao realizar análise em torno da Lei de reforma do ensino do 1º e 2º graus de 1971 apontam implicações importantes sobre o esfacelamento das Ciências Humanas e os rumos dados ao ensino de História corroborando com nosso entendimento, pois estes autores afirmam que a imposição da Educação Moral e Cívica e dos Estudos Sociais “ministradas com base em manuais que eram, na realidade, canais de comunicação dos repertórios políticos governamentais, demonstrava a projeção idealizadora de um trabalhador invulnerável aos apelos da luta política por direitos e democracia” (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 282). Destarte, a referida lei deve ser percebida como um instrumento do poder do Estado, que buscava se legitimar impondo uma visão de mundo e sociedade que se pretendia fazer hegemônica.

Sobre os descaminhos tomados pelo ensino de História na educação básica nessa conjuntura, Circe Bittencourt esclarece-nos que:

A História e a Geografia transformam-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes, e a disciplina que surgiu

dessa junção ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e política do Brasil. Um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de caráter dogmático, passou a prevalecer nos oito anos do primeiro grau. No segundo grau, apesar da História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de culturas e condições sociais múltiplas. (BITTENCOURT, 2004, p. 83-84).

Os ataques sistemáticos contra as Ciências Humanas e em especial, os ataques ao ensino de História, podem ser percebidos como extensão das ações repressivas da ditadura, que se dava em todas as instâncias da sociedade, contudo, pontuamos que ao impor os Estudos Sociais e a Educação Moral e Cívica em substituição as disciplinas de História e Geografia, o governo “procura retirar das associações de disciplinas, das pesquisas científicas e das universidades que as produziam a capacidade de promover sua divulgação e de buscar a legitimidade” (MARTINS, 2000, p.20).

Ao explicitar as intenções lógicas dessa política educacional autoritária Fonseca (2003, p.43) afirma que:

[...] 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

A descaracterização do ensino de História, que deu lugar aos Estudos Sociais, e a imposição da disciplina de Moral e Cívica atendia a imperiosa necessidade de legitimação dos governos militares, e isso obrigatoriamente, deveria passar por uma mudança curricular significativa, pois muito mais do que um programa de estudo, o currículo representa “a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente” (MCLAREN, 1997, p.216).

Circe Bittencour (2004), ao abordar os conteúdos e métodos de ensino de história numa perspectiva de longa duração, visando identificar mudanças e permanências, destaca que o ensino de história sempre esteve presente nas escolas elementares ou primárias no Brasil. E a partir da década de 70 do século XIX, no contexto de formação do Estado Nacional, sua importância se evidencia, pois ele se tornaria instrumento pedagógico fundamental para construção de uma história e de uma identidade nacionais. Esse objetivo orientou a estruturação de conteúdos e métodos nas escolas elementares ou de primeiras letras do país. A história ensinada estava associada às lições de leitura que tratassem de temas que

fomentassem a imaginação das crianças, fortalecendo seu senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus líderes. “Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX” (BITTENCOURT, 2004, p.61).

Segundo a referida autora, a partir da década de 80 do século XIX, os programas curriculares passam a ser condicionados por novas demandas sociais promovidas pelo fim da escravidão, urbanização e ampliação da cidadania política; esta última especialmente relacionada ao advento da república. Desta feita, o ensino de história nas escolas primárias necessitava incorporar amplos setores sociais, até então excluídos do processo educacional, sem, no entanto, incluí-los como sujeitos da história da Nação. A história ensinada se ocupa então do papel de construir o conceito de cidadania, porém dentro dos limiares que interessavam ao Estado.

O conceito de cidadania, criado como auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino (BITTENCOURT, 2004, p.64).

Ainda conforme Bittencourt (2004), a história tinha como missão primordial, sedimentar o sentimento de amor à pátria por meio do culto as “tradições inventadas”¹⁵. Deveria dar sustentação a uma suposta “memória nacional”. Porém, a história ensinada era para os poucos que figuram em suas privilegiadas veredas, esses poucos eram membros de uma elite branca e cristã, herdeira da cultura europeia. Este modelo de ensino de história, apesar de sofrer contestações por parte de educadores e historiadores, manteve-se triunfante nas primeiras décadas do século XX.

Assim, ao longo dos de 1930, consolidou-se uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias. Data desta época a criação do Ministério da Educação e assim a sistematização das escolas passou a ser feita de maneira mais centralizada e os conteúdos tendem a ser efetivamente controlados pelo Estado. Ainda conforme Bittencourt, a

¹⁵Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado [...] O passado histórico no qual a nova tradição é inserida não precisa ser remoto, perdido nas brumas do tempo. Até as revoluções e os “movimentos progressistas”, que por definição rompem com o passado, têm seu passado relevante, embora eles terminem abruptamente em uma data determinada, tal como 1789. Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial (HOBSBAWN, 1984, p.9-10).

partir dos anos de 1930, inspiradas em escolas norte-americanas, começam a pulular propostas de substituição da história, geografia e do civismo pelos estudos sociais. O princípio básico dos estudos sociais, fundamentados em estudos da psicologia cognitiva, era promover a inserção do indivíduo na sociedade, logo, competia aos conteúdos integrar de forma adequada o aluno a sua comunidade. Basicamente essa orientação psicológica propunha a iniciação aos estudos com base nas realidades de tempo e espaço imediatos nas quais as crianças estavam inseridas.

Os Estudos Sociais foram adotados em algumas escolas, denominadas ‘experimentais’ ou vocacionais no decorrer da década de 60, e, depois da reforma educacional na fase da ditadura militar, pela Lei 5692 de agosto de 1971, a área foi introduzida em todo o sistema de ensino- o qual então passou a se chamar de primeiro grau-, estendendo-se para as demais séries do antigo ginásio (BITTENCOURT, 2004, p. 73).

A injunção do programa de estudos sociais caracterizou todo o período de vigência da Ditadura Militar, momento este em que os professores e profissionais da História foram objetos de sistemáticas perseguições e censuras. Contudo, “A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras” (SCHMIDT, 2012, p.85-86).

Nas palavras de Elaine Lourenço (2011, p. 15):

Os Estudos Sociais, como disciplina escolar e como licenciatura, sempre enfrentaram forte resistência, desde sua criação. Na Universidade de São Paulo, ainda em 1976, surgiu uma “Comissão de luta contra os Estudos Sociais”, e mesmo antes já houvera questionamentos junto ao MEC e tentativas de barrar a implantação da nova proposta. A Anpuh também se envolve nessa batalha na década de 1980, somando com outras entidades (como a Associação dos Geógrafos do Brasil - AGB) em torno do mesmo ideal.

Embora tenha longa tradição no Brasil, como efeito de uma formação político-social autoritária e segregadora, os estudos sociais sempre foram combatidos de forma intensa, tanto por professores como associações científicas, como as supracitadas. Ao longo dos anos de 1980, no contexto maior das lutas pela abertura e redemocratização, esta histórica resistência ganha eco, fortalecida pelas demandas sociais do momento; assim, a história ensinada redesenhava seus caminhos em busca de uma nova identidade. (FONSECA, 2003, MARTINS, 2000, LOURENÇO, 2011).

Outra forma de intervenção, mais direta, se deu por meio da criação da disciplina de **Educação Moral e Cívica**. Não que fosse a primeira vez que o tema chegava aos currículos; ao contrário, em outros momentos já se estudara esse assunto, inclusive

na forma de disciplina escolar: em 1925, a reforma Rocha Vaz instituíra, nos cursos secundários, a “Instrução Moral e Cívica”; posteriormente, a matéria foi substituída por Ensino Religioso, em 1931, e na Reforma Capanema, em 1942, o conteúdo deveria ser estimulado nas aulas de Canto Orfeônico. Em fins dos anos 1960, depois de enfrentar resistências junto ao Conselho Federal de Educação, pouco a pouco, graças à substituição de alguns membros, e ao afastamento de outros, foi construída uma maioria que permitiu a criação da “nova” disciplina, consolidada por meio do Decreto-Lei 869, de 1969. Todo o arcabouço montado a partir de então mostra o investimento dos militares no novo componente curricular [...] (LOURENÇO, 2011, p. 189. Grifo nosso).

Nesse contexto, o fortalecimento desta disciplina que se dá especialmente após a entrada em cena do Decreto-lei 68.065/71, foi fundamental na busca de silenciar os movimentos sociais contestatórios. Portanto, a obrigatoriedade da presença da Educação Moral e Cívica em todo sistema educacional do país, em termos práticos, significou a propagação dos valores da Doutrina de Segurança Nacional; em outras palavras, as ações do Estado “fundamentalmente visavam eliminar as divergências e tornar hegemônico o poder dos grupos dominantes no país representado pelos militares” (FONSECA, 2003, p.39).

Diante do exposto, ressaltamos que para nós não é objetivo primordial discutir aspectos específicos destas disciplinas, antes se procurou aqui apresentar um sentido geral para a imposição das mesmas nos currículos da educação básica durante a Ditadura Militar. Estas políticas curriculares, nas palavras de Martins (2014, p.48):

[...] se assentavam em conteúdos que não tanto afirmavam a liberdade, já que esta não era o que mais se procurava no período, mas dirigiam a formação para os limites da liberdade, ou seja, para a responsabilidade que cabia no civismo, a importância da moral e a participação em uma sociedade que se desenvolvia a partir de linhas condutoras desde o Estado. Retomar estas discussões possibilita afastar algumas das formas duvidosas do esquecer.

A violência, que se fez prática comum desde os momentos iniciais da ascensão dos militares ao poder, se estendeu ao campo estratégico da educação. Junto com a Ditadura nasceu um projeto de educação focado em esvaziar os movimentos sociais e extinguir propostas educacionais que fossem pautadas em uma formação e ação docente críticas.

Como reitera Germano (2011, p. 55):

O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo nos sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política.

Diante dessa conjuntura, totalmente adversa à autonomia intelectual no exercício da prática educativa, e deparando-se, no exercício dessa prática, com uma política educacional efetivamente centralizadora, o professor, em especial o professor de História, perde em grande parte o controle de suas funções. Ele seria percebido como uma “peça” fundamental a ser manejada, a fim de se efetivar o que o Estado planejava, ou seja, deveria ser um técnico reprodutor de saberes previamente estabelecidos, um reprodutor de uma História monolítica. Nesse cenário, ao docente caberia “analisar as situações para identificar quais os melhores resumos e conhecimentos de acordo com os fins que deveria atingir, e que já estavam previamente determinados por outros” (MONTEIRO, 2007, p.20). Isso necessariamente teria que passar por uma reconfiguração no seu processo de formação, tema sobre o qual teceremos agora algumas considerações.

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO AUTORITÁRIO: DESCONFIGURAÇÃO NO ENSINO BÁSICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No presente tópico dissertaremos sobre as políticas voltadas para o ensino de história e para a formação de professores, realizados pela legislação educacional pós-golpe de 1964.

Marcelo Ridente (2014, p.26) sustenta que:

Modernização, desenvolvimento capitalista, autoritarismo e lutas sociais pela constituição de uma esfera pública, ou até mesmo de um outro tipo de sociedade, entrelaçaram-se de tal maneira, sobretudo a partir dos anos 1970, que qualquer desses aspectos só pode ser compreendido levando-se em conta os demais. Isso talvez ajude a explicar a atualidade da discussão sobre os tempos da ditadura, cinquenta anos após o golpe e quase trinta anos depois da volta do governo a um presidente civil. Em 1987, o debate sobre o Estado Novo de 1937 não tinha nem de longe a mesma repercussão que hoje ainda tem o golpe de 1964. Afinal, as bases da sociedade em que vivemos foram construídas a partir dali.

Segundo o referido autor as bases de nossa organização produtiva e de nossos sistemas previdenciário, jurídico, policial e partidário foram herdadas da recente Ditadura Militar. O próprio sistema educacional, especialmente às universidades e a pós-graduação são herdeiros desse regime tendo nele suas raízes. Tratar, portanto, de um tema que envolva a Ditadura Militar é tratar de assunto patentemente e extremamente atual. Em outras palavras, a Ditadura Militar “[...] é fenômeno próximo de nós. Ele faz parte do espaço de experiência de muitos brasileiros, e o seu legado marca mesmo quem não viveu aqueles anos ou ignora completamente esse passado recente” (MOTTA, 2014, p.29).

Uma significativa produção, já citada nos tópicos anteriores, tem demonstrado que

ao campo da educação no período por nós investigado, foi dedicado amplo esforço no sentido de prescrever, controlar e doutrinar conteúdos curriculares, bem como se buscou depreciar a formação de professores com objetivo de torna-los reprodutores desses mesmos conteúdos. Aos que se opusessem abertamente as diretrizes que se estabeleciam por meio da legislação, era imposta severa repressão.

Uma vez que a alteridade foi cerceada pela repressão, não há projetos alternativos a serem postos em discussão no espaço público e, portanto, não há lugar para o princípio de regulação e negociação política (GERMANO, 2008).

Lira (2010), ao tratar dos efeitos da política educacional do período, afirma que educadores que se dedicavam a educação e alfabetização popular e a pedagogia libertadora¹⁶ de Paulo Freire foram violentamente perseguidos por uma onda de repressão às liberdades de expressão, reunião, imprensa e consciência. As ações autoritárias foram marcantes, indo desde a ênfase tecnicista nos currículos, a fusão da História e Geografia nos Estudos Sociais, a prisão e tortura de estudantes e professores, a expansão das escolas particulares, etc. Porém, esse autor também nos alerta que em contraposição, professores e estudantes procuraram empreender uma firme **resistência** através da organização de movimentos autônomos e combativos, que denunciaram esta política social e foram decisivos para a luta contra a Ditadura Militar no Brasil.

Nesse sentido são esclarecedoras as palavras de Luiz Antônio Cunha (2009), em sua relevante obra *Educação, Estado e democracia no Brasil*:

O alargamento do campo educacional pelo surgimento dos movimentos sociais urbanos, como protagonista ostensivo, foi o contraponto das entidades (para) sindicais de professores e outros profissionais da educação, que fizeram com que o Estado e os empresários do ensino passassem a ter competidores até então desconhecidos ou desconsiderados. Se os pedagogos oficiais buscavam pela educação produzir as condições de viabilidade do regime autoritário a longo prazo, não faltaram os que, de maneiras mais ou menos formalizadas, procuraram educar no sentido contrário. A existência de um campo educacional definido pelos conflitos entre as forças políticas e ideológicas que disputam a hegemonia sobre o ensino nunca foi tão evidente na história do Brasil, como no regime político instituído pelo

¹⁶ “Convencionou-se denominar de “pedagogia libertadora” a concepção pedagógica cuja matriz remete às idéias de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica se encontra no Personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Como se trata de correntes que, como o pragmatismo, se inserem na Concepção humanista moderna de filosofia de educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos”. Disponível em: < <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/p.html> >.

golpe militar de 1964. (CUNHA, 2009, p. 58).

Portanto, entendemos que o campo educacional foi um importante instrumento a ser controlado afim de que se pudesse implantar a política da ‘unidade e da segurança nacional’, ou seja, o ensino era a melhor forma de impor posições ideológicas capazes de atender a todos os interesses dos novos governantes do país, objetivo que, no entanto, irá se defrontar com intensas resistências.

Nas palavras de Fonseca (2003, p. 43), “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”.

Em nosso entendimento, enfatizamos que esse projeto político não irá se constituir de forma absoluta. Importantes pesquisas realizadas nas últimas décadas têm revelado formas de resistência que perpassavam desde a crítica pública e o confronto aberto, a ações mais sutis. (GERMANO, 2011; CUNHA, 2009; REIS, 2014; LIRA, 2010; FONSECA, 2003; BEDENDI, 2003; MELO, 2006; MARTINS, 2011; LOURENÇO, 2011; HEBLING, 2013; VICENTINI E LUIGI, 2009).

No fim dos anos de 1970, os rumos do ensino de História já mudavam significativamente, promovendo uma reconfiguração que rompia com os princípios doutrinários impostos até então. Em São Paulo, Minas e Bahia a História gradualmente recuperava o status de disciplina autônoma. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial (FONSECA, 2003).

A crise do “milagre econômico”, o processo de abertura política, as eleições diretas para prefeito e governador, a campanha das eleições diretas para presidente, a organização de educadores em movimentos sindicais, as conferências nacionais de educação somadas a uma produção acadêmica crítica, alinhada às novas produções historiográficas de origem Inglesa e Francesa, os baixos salários e a depreciação social da profissão, fomentam os movimentos contestatórios a política educacional oficial e contribuindo para a reconfiguração dos currículos de História no 1º e 2º graus (FONSECA, 2003; SAVIANI, 2011; HEBLING, 2013).

Compreendemos os movimentos acima citados como uma ampliação sistematizada e gradual das resistências que sempre existiram desde o do início da ditadura. Especialmente, percebemos as mudanças realizadas nos currículos de História como fruto de resistências, lutas e embates que precisam ser melhor compreendidos, uma vez que o

movimento reivindicatório docente, desencadeado com as greves nas décadas de 70 e 80 do século XX foi essencial para reconstituição do regime democrático no país (HEBLING, 2013).

Nesse sentido, Lourenço (2007) aponta que as discussões mais recentes no campo curricular têm buscado examina-lo para além de seu aspecto oficial, pela ordenação de suas disciplinas de uma maneira lógica e racional, mas buscam compreender sua efetivação na prática cotidiana, seja nos aspectos referentes aos docentes, seja nos relacionados aos discentes.

Ao tratar da história da profissão docente no Brasil, Vicentini e Luigi (2009), alertam que não podemos jamais deixar de mencionar os efeitos da Ditadura Militar sobre a docência. Segundo as autoras:

Nesse período houve uma visível deterioração no sistema de ensino público, identificada pelo excessivo número de professores trabalhando em caráter precário (antigos estagiários) para compensar a falta de profissionais efetivados. Os substitutos muitas vezes não tinham formação pedagógica. No caso do antigo secundário, às vezes eram ainda estudantes universitários ou bacharéis, não cursavam licenciatura. Somava-se a isso o pagamento irrisório da hora-aula, bem como a enorme rotatividade de docentes numa mesma turma, para uma mesma disciplina, durante um mesmo ano letivo. Em casos assim, as relações pedagógicas se construíam de forma efêmera e pouco produtiva, impondo inegáveis dificuldades aos resultados do trabalho escolar (VICENTINI E LUIGI, 2009, p.222).

Além das condições de trabalho apontadas pelas autoras, não podemos deixar de mencionar as condições de formação do docente, negligenciada pelo Estado, que na intenção deliberada de instrumentalizar o exercício da docência, buscou reduzi-lo ao tecnicismo. Ao longo da existência da ditadura no Brasil, a pedagogia tecnicista, converteu-se em pedagogia oficial.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANNI, 2011, p. 381).

É nesse contexto, de orquestrada desqualificação, que problematizamos a formação docente e o ensino de história, percebendo estas ações do Estado, como estratégias de controle social e imposição dos seus princípios doutrinários.

Ao tratar questões concernentes à formação docente no contexto autoritário, Fonseca (2003) esclarece que:

[...] a desqualificação dos professores, sobretudo o professor de História, no bojo do processo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário. É evidente que as outras medidas também eram importantes politicamente, mas formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas. Desqualificar o professor de História, ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvidas, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º graus (FONSECA, 2003, p.29).

Fundamental para a concretização da política de desqualificação dos professores foi à institucionalização dos cursos de licenciatura curta, que vinham ao mesmo tempo atender a demanda decorrente da pressão oriunda da expansão da educação básica, e satisfazer ao interesse do Estado, que era o de formar professores aligeiradamente e a baixo custo, de modo que se tornassem reprodutores de um saber pronto, um saber dogmático. Nas palavras de Fonseca:

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a consequente proletarização profissional da educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é bastante limitada. Assim as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. Os cursos superiores de estudos sociais são implantados nacionalmente, sendo extintos somente nos anos 80 e 90, após formarem grande número de professores em todo Brasil (FONSECA, 2003, p.20).

Percebemos essas ações do Estado autoritário como parte de um processo racional que visava o controle hegemônico do ensino e da docência, controle esse fundamental para a solidificação dos princípios doutrinários que o orientavam. O objetivo dessas ações deveria ser atingido por meio da descaracterização das Ciências Humanas e da desqualificação do trabalho docente, o que necessariamente passava pelo comprometimento da formação. Se considerarmos os efeitos danosos dessas políticas, poderemos perceber seus efeitos ainda presentes no cotidiano da profissão docente no Brasil, por meio dos baixos salários, formação precária, desprestígio social etc.

Em síntese, essas políticas de formação aligeirada e depreciação salarial colaboraram diretamente para a deterioração das “condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus” (FERREIRA JR E BITTAR, 2006, p.1166).

Lira (2010) é bastante enfático ao abordar o assunto da formação docente nesse contexto. Segundo este autor:

A política pedagógica tecnicista teve como objetivo formar força de trabalho para o mercado, através de um adestramento pedagógico que atingiu tanto estudantes como educadores. A educação desempenhou este papel contribuindo com a reprodução da estrutura de classe, distribuindo a juventude entre as várias funções da força de trabalho, com base em suas qualificações educacionais, e para a reprodução das relações de produção fornecendo habilidades técnicas e o conhecimento necessário à manutenção da dinâmica de acumulação o capital (LIRA, 2010, p.336).

A busca pelo controle ideológico e político, dos docentes e discentes, especialmente do professor de história é tônica que marca a lei nº 5692/71, que reconfigurou a educação básica. A educação era percebida pelo Estado, como via estratégia para aprofundar o controle social.

A mudança na proposta de formação do professor de história, com a construção de uma licenciatura curta, com um currículo que ao invés de atender as proposições de uma educação problematizadora, visava formar educandos que não se posicionassem frente a problemática social, era fundamental para o projeto de educação construído pelo Estado (ARAÚJO E SANTOS).

A criação dos cursos de licenciatura curta é, portanto, o melhor exemplo de desqualificação da formação docente que perpassa esse período. Sem uma formação adequada, que fosse pautada na pesquisa e em revisões bibliográficas consistentes, permeadas pelo debate reflexivo, os professores, de forma abrupta, eram “preparados” para transmitir saberes de referência, prescritos nos currículos oficiais.

No caso do ensino de História, a desconfiguração da disciplina levou a um esvaziamento da reflexão, pois foi reduzida aos estudos sociais e a educação moral e cívica, disciplinas que reproduziam os valores da ditadura como já enfatizado. Para Fonseca (2003, p.33) “Essa concepção de curso de formação de professores (...) dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para o método e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar”, consoantes, portanto, aos interesses do Estado. Contudo, enfatizamos a ressalva de que ao longo dos anos de 1970-1980, as lutas pela reconfiguração do ensino de história e pela valorização da profissão docente, irrompem por todo país.

Francisco Carlos Teixeira da Silva (2007), em trabalho intitulado *Crise da ditadura militar e o processo de redemocratização no Brasil* afirma que entre as décadas de 1970-1980, pululou em toda a América, intenso movimento de redemocratização, que culminou com a queda das ditaduras que por décadas dominaram o panorama político

continental, estando o Brasil, não obstante as especificidades de sua transição democrática, inserido nessa conjuntura. Tratando do caso do Brasil, o autor afirma:

Vemos assim, desde já os principais atores em presença no longo jogo político denominado abertura: a pressão exterior, representada principalmente pelo governo Carter e, também, os condicionantes da economia mundial; o projeto de abertura do poder militar, traduzido na estratégia Geisel-Golbery, e a ação autônoma, porém condicionada, da oposição. Estes são os principais atores em presença, embora não necessariamente únicos, ao longo dos anos de 1970-1980, em torno de ampla luta sobre forma, objetivos e ritmo da abertura, ou transição, do regime militar implantando em 1964 em direção a um Estado de Direito (SILVA, 2007, p. 247).

Conforme o autor supracitado colaboram, portanto, para o fim da Ditadura Militar no Brasil, elementos de ordem interna e externa. Nesse sentido é fundamental a ascensão do democrata Jimmy Carter, que tem como objetivo recuperar a imagem dos Estados Unidos após a Guerra do Vietnã e do escândalo do Watergate, e passa a dirigir política internacional de pressão sobre as ditaduras latino-americanas, em especial com relação aos direitos humanos, denunciando violações que estas ditaduras exerciam sobre seus povos e pressionado pelo fim dos regimes autoritários.

Somou-se a isso a presença de dois elementos internos decisivos no jogo político da abertura: 1) o retorno ao poder dos herdeiros da linha castelista, grupo de militares organizadas em torno do projeto de abertura lenta, gradual e segura, capitaneado por Ernesto Geisel e Golbery do Couto e Silva, interessados numa imediata reconstitucionalização do regime, o que deveria ocorrer por meio do controle sobre a “linha dura” e uma aproximação com os grupos moderados da oposição. Em síntese, buscavam o retorno ao estado de direito. 2) A ação de grupos políticos de oposição organizados em torno do MDB, liderados por nomes como Tancredo Neves, Ulysses Guimarães, Fernando Henrique Cardoso, Franco Montoro entre outros. Somaram-se a eles esforços da FIESP (Federação das Indústrias de São Paulo), de parte da ARENA, que depois da volta do pluripartidarismo parte de seus antigos filiados adotou a sigla PDS, e instituições como sindicatos, igreja (destaque para a CNBB), imprensa (ABI), juristas (OAB), universidade e artistas. (SILVA, 2007)

Nesse cenário oposicionista destacaram-se também a luta pela anistia (1978/79) e a campanha pelas Diretas já! (1983/84). A democracia foi, portanto, uma conquista complexa e coletiva, que envolveu ativamente diferentes segmentos da sociedade.

Nessa nova atmosfera, desenvolveram-se as primeiras manifestações públicas desde 1968. O movimento estudantil e a luta pela anistia ocuparam espaços a partir de 1977, agitando reivindicações democráticas. Em 1978 entraria em cena, inesperadamente, o movimento operário, com a greve de São Bernardo. Nada ainda

estava muito claro, como às vezes se imagina hoje, de forma retrospectiva, ao se dizer que a abertura caminhava inevitavelmente para o fim da ditadura. Ao contrário: havia muitas dúvidas no ar, e também muita repressão, não se devendo esquecer que os temíveis aparelhos da polícia política ainda estavam intactos, à espreita (REIS, 2000, p.32).

É nesse cenário, onde estouraram em todo país amplos movimentos de diferentes matizes sociais, incluindo-se aí a luta dos professores pela reconfiguração do ensino de História e da própria condição docente. As associações científicas e o professorado de todos os níveis se articulam por todo país a fim de propor programas de revisão curricular e exigir melhores condições para o exercício do magistério.

No âmbito acadêmico e educacional começa a tomar corpo a oposição ao Regime. As reuniões anuais da SBPC (Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência), a partir de 1974, em Recife, transformam-se em significativo *Forum* oposicionista. Em 1975 realiza-se na Unicamp um importante seminário para discutir o autoritarismo na América Latina. Em 1978 a política educacional do regime é posta em questão durante o “I Seminário Brasileiro de Educação”, que ocorreu em Campinas-SP. No final dos anos 70, a UNE ressurgiu, cresce a formação de associações de docentes universitários (uma novidade), os professores de 1º e 2º graus mobilizam-se e promovem greves, cujo ponto principal de pauta eram os baixos salários (GERMANO, 2011, p.216).

Ao longo dos anos de 1970, percebe-se a reação conjunta de universidades, da UNE, entidades de pesquisa e associação de professores, no sentido de se opor ao modelo educação vigente e a Ditadura como um todo.

Conforme Fonseca (2003) as discussões especificamente em torno da reformulação do ensino de história se dão no âmbito das associações científicas como ANPUH, SBPC, associações sindicais como APEOESP-SP e UTE-MG; em seminários, debates e congressos envolvendo todos os níveis de ensino. Nesses espaços as discussões se davam prioritariamente sobre os seguintes aspectos:

[...] a produção do conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus; o livro didático: o significado de sua utilização e análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos de ensino, tais como a música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outros documentos. Estas discussões passaram a ser sistematizadas e publicadas em coletâneas compostas de diferentes relatos de experiências e diversas interpretações do modo de se fazer e pensar o ensino de história (FONSECA 2003, p.86).

A partir deste momento, como resultado das pressões de setores organizados, iniciam-se ações de revisão na legislação concernente ao ensino de história e processos de reformas curriculares de história em várias Secretarias Estaduais e Municipais de educação.

Abertamente os postulados dos programas de ensino elaborados de acordo com os princípios da política educacional dos anos 70 eram desafiados, e apontados como superados e inadmissíveis do ponto de vista teórico e político.

O ano de 1978 foi especialmente fértil para o processo de organização do campo educacional. De um lado, a intensificação do movimento pela anistia aos punidos pelos governos militares, que reunia pessoas e grupos das mais diversas tendências ideológicas; de outro, as primeiras greves do magistério oficial em vários estados; de outro, ainda, a criação de duas das mais importantes entidades do campo educacional: a ANPED e o CEDES. Ambas as entidades revelaram na sua própria criação a resistência a política educacional dos governos militares (CUNHA, 2009, p. 93).

Portanto, ao longo da década de 1980, ocorrem discussões e propostas de mudanças que também objetivavam resgatar o papel da história nos currículos “depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem” (FONSECA, 2003, p.86).

Assim, a década de 1980, foi marcada pelos acerca de questões sobre a retomada da disciplina história como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho, sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heroicos personagens dos livros didáticos (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p.12-13).

É, portanto, no contexto de lutas pela redemocratização do país que os profissionais de História e Geografia aproveitam para exigir o fim de Estudos Sociais, abrindo assim perspectivas para se repensar o ensino de História, seus conteúdos curriculares e métodos de ensino. Neste conduto, entre os fins dos anos 70 e ao longo dos anos 80 do século XX são demarcadas as discussões e propostas fundamentais de mudança na configuração do ensino de História. Deste modo, tornaram-se marco simbólico do rompimento com a concepção de ensino de História imposta pela Ditadura Militar. Assim, “os estados de São Paulo e Minas gerais, entre os anos de 1983 e 1984, iniciam pioneiramente a implementação de mudanças curriculares, permeadas por forte influência do paradigma marxista e da história social inglesa” (SOUZA E ARAÚJO, 2009, p.16).

Segundo Fonseca (2003), em São Paulo, o processo de revisão curricular tem início em 1983, por meio de uma proposta de encontros regionais para a discussão do currículo de 1º grau, formulada pela Secretaria de Educação do Estado. O objetivo era promover em nível estadual um grande debate sobre o ensino de Ciências Humanas, revisando a “grande” curricular e apontando sugestões programáticas. A ênfase era o

restabelecimento imediato da História e Geografia nas 5ª e 6ª series do 1º grau. A proposta da Secretaria de Educação mobilizou, por meio de encontros regionais, seminários, mesas redondas, representantes de associações científicas e culturais, entidades representativas do magistério e das universidades. Esse processo de seu no momento de intensas lutas pela valorização dos professores e redemocratização da escola, favorecido pelas eleições diretas para governador.

Ainda conforme a autora, em Minas Gerais, esta discussão ganha força entre os anos de 1983-1984, quando se intensificam debates e troca de experiências e se tem a publicação das mesmas no I Congresso Mineiro de Educação, realizado entre os meses de agosto e outubro de 1983, que contou com ampla participação dos professores na formulação de propostas para reformulação curricular. Esse movimento se intensifica entre os anos de 1984-1985, contando com a adesão de universidades, delegacias de ensino e pela UTE-MG (União dos Trabalhadores do Ensino).

Um fenômeno relevante que ganha destaque nesse momento é a aproximação entre a universidade e a escola, promovendo o diálogo entre pesquisa e ensino, permitindo, mesmo com dificuldades, que a produção historiográfica adentrasse as salas de aula, como fica explícito nos dizeres de Fonseca (2004, p. 122-123):

Os problemas do ensino de história no 1º e 2º graus eram também problemas das universidades (...) uma vez que nelas se formam os professores, delas saíram os ‘melhores livros didáticos’, os guias curriculares e os cursos de atualização. Entretanto, a academia não assume estes problemas e, pretendendo-se separada do social, culpa os outros pela ‘feiura’, pela ‘ideologização’ e pelo baixo do ensino do 1º grau (...) No decorrer dos anos 80, o discurso de integração universidade, ensino de 1º e 2º graus torna-se uma das fórmulas de minimizar os problemas e renovar o ensino de História. O Ministério da Educação assume este discurso e cria projetos de integração universidade/ensino de 1º e 2º graus, dentro de várias áreas. Em história surgiram vários projetos ligados a diferentes universidades. Exemplo disso, o trabalho da PUC de São Paulo e professores de 1º grau que resultou na publicação da obra: O ensino de história-revisão urgente (...) Surgem financiamentos, publicações e investimentos públicos de várias formas, tentando investigar a questão e superar o ‘distanciamento’ e o ‘descompromisso’ da universidade com o 1º grau, como alternativas aos problemas oriundos desta suposta separação.

Não obstante as dificuldades elencadas, o fato é que as propostas pioneiras de Minas Gerais e São Paulo se fundamentava a partir de novas abordagens historiográficas que rompiam com o paradigma tradicional predominante, ampliando assim as condições de apreensão da realidade social. Destarte, emergia uma nova configuração do ensino de história “[...] as referências teórico-metodológicas são diversificados, questões até então debatidas apenas na universidade chegam à educação básica mediadas pela ação pedagógica de

professores que não se contentam mais com o papel de reprodução dos velhos manuais!” (FONSECA, 2007, p.147).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo constrói sua proposta curricular tendo como principais aportes as problemáticas da História Social Inglesa e da Nova História Francesa. Como apontam Souza e Araújo (2009, p.18):

A forma de organização dos conteúdos escolares e os métodos de ensino/aprendizagem em História passam por profundos questionamentos na proposta do CENP. Segundo essa proposta, o Ensino/aprendizagem em História não significava aluno passivo diante de um professor reprodutor de conhecimentos, feito por outro, sem levar em conta as experiências sociais de professores e alunos. A perspectiva partia do princípio de que todo conhecimento histórico é uma construção social, portanto, produzido por professores e alunos, como sujeitos de sua história e de seu conhecimento.

Ainda segundo os estudos de Fonseca (2003), a Nova História francesa forneceu a base teórica para a investigação de temas que abordam diferentes dimensões da vida social, privilegiando novas fontes, metodologias e problemas antes marginalizados ou negligenciados pelo currículo tradicional. Já a História social Inglesa, em especial a obra de E.P Thompson, promoveu a o resgate da ação do ser humano como produtor de sua história, sujeito ativo em contraposição a uma história excludente que privilegiava os grandes heróis e personagens ilustres. Importa destacar, que as obras de E.P Thompson permitem também a revisão de certo “marxismo vulgar” redimensionando a concepção de classe e pensando a experiência em termos culturais.

Estas concepções vem contribuir de uma forma geral com os estudos sobre os temas relacionados ao trabalho na medida em que os historiadores se desprendem das análises restritas à exploração do trabalho ou das organizações formais como os sindicatos. Contribuem também na medida em que a História se coloca como um campo de possibilidades onde cruzam diferentes caminhos de lutas e resistências, possibilitando ao historiador romper com modelos estreitos e reducionistas que limitam a problematização e recuperação da diversidade social (FONSECA, 2003, p. 94).

Selva Guimarães entende que a proposta temática adotada em São Paulo foi inovadora, pois em sintonia com a Nova Historiografia Brasileira, rompe com o modelo quadripartite clássico francês e com as análises infraestruturais, trazendo elementos que o professor de história pode incorporar à sua prática, que antes estavam restritos ao trabalho dos especialistas acadêmicos.

Em Minas Gerais, a proposta distanciou-se da perspectiva paulista, reforçando a crítica à história tradicional sem, contudo, esclarecer os critérios adotados, limitando-se a

sustentar a História como Ciência alicerçada em uma historiografia capaz de promover um fazer pedagógico crítico e criativo.

Esta concepção fundamenta-se na teoria marxista de História: a valorização do método como garantia de objetividade e cientificidade, a valorização da teoria, dos conceitos instituídos para a produção do conhecimento histórico. E mais que isso, a ideia dos homens, suas ideias, representações e valores sem condicionados pelo modo de produção de sua vida material e por um determinado desenvolvimento das forças produtivas. Categorias marxistas (...) são utilizadas como contraponto à história positivista preconizada no programa anterior (FONSECA, 2003, p. 96-97).

A autora entende que ao adotar uma concepção reducionista ou simplificada da tradição marxista, a proposta de Minas Gerais acaba substituindo uma cronologia mecanicista por outra, etapista, a evolução dos modos de produção, por ser teleológica, acaba promovendo um reducionismo da vida social.

De nossa parte, concebemos que muito mais do que se deter as críticas sobre concepções historiográficas adotadas, é necessário perceber a relevante mudança de rumos que o ensino de história tomaria a partir daqueles projetos pioneiros que, apesar de possuírem substanciais diferenças, se aproximam à medida que proporem a ampliação do campo de investigação, adotando novas fontes, problemas e metodologias, rompendo com os modelos curriculares impostos pela ditadura. Em síntese, as propostas formuladas destacavam a necessidade histórica de resgatar a criticidade e propor reflexões sobre as ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na educação básica.

Os anos de 1990, inaugurados pela queda do muro de Berlim, pelo fim do “socialismo real” e desagregação da União Soviética, reflete em todas as esferas sociais, em especial nos países emergentes, as novas diretrizes a fim de adequá-los a “Nova Ordem Mundial”, que promove uma aparentemente inexpugnável globalização das relações econômicas, sociais e culturais. Destarte, movimentos de reformulação curricular desdobram-se ao longo dessas décadas sob a influência da nova configuração internacional e da lógica do mercado. Desta feita, o Brasil, na condição de país emergente, busca se adequar as exigências desta lógica. “À sociedade cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do ‘conhecimento’” (BITTENCOURT, 2003, p. 101).

Segundo Bittencourt (2004), as propostas curriculares para a História criadas ao longo dos anos 90 do século passado, presentes em alguns estados, municípios e nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN), apresentam algumas características gerais: I). Os textos curriculares passam apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e

demaís tópicos a disciplina. II). Buscou-se a legitimidade junto aos docentes, justificando a produção curricular e diluindo resistências aos textos oficiais. III). Há uma redefinição do papel do professorado, que passa a ter mais autonomia no trabalho pedagógico. IV) Apresentação detalhada das bases teóricas e metodológicas do conhecimento histórico. V) Orientação pedagógica construtivista, que em síntese coloca o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. VI) Reconhecimento do aluno como portador de um conhecimento prévio, oriundo de sua história de vida e de seu lugar social, o que deve ser integrado ao processo de ensino aprendizagem. VII) Introdução aos estudos históricos já nas séries iniciais do ensino fundamental.

De uma maneira geral, o que se buscou responder por meio das reformas curriculares propostas foi a seguinte questão: Por que estudar História? As respostas formuladas podem ser assim resumidas:

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição da identidade (...) A constituição de identidades associa-se à formação para a cidadania problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania política, associada mais explicitamente à do cidadão político (...) a História deve contribuir para a formação do 'cidadão crítico', termo vago mas indicativo da importância política da disciplina (BITTENCOURT, 2004, p. 121).

Diante do panorama destacado, entendemos que as propostas construídas a partir da década de 1990, reconhecem no professor um profissional, um trabalhador intelectual que deve estar preparado para ser no exercício da docência também um pesquisador, produzindo e ajudando a produzir conhecimento. É nesse conduto, de não se poder pensar ensino de história, dissociado da formação de professores, que corroboramos com as assertivas de Cláudia Sapag Ricci (2003) quando a autora assevera que nos anos de 1990 há um arrefecimento das discussões sobre a formação do professor e do ensino de História. As questões de ordem agora eram voltadas especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, avaliação, ciclos que orientariam as reformas curriculares na educação básica.

Somente na segunda metade da década, o tema do currículo dos cursos universitários - entre eles o de História - volta à tona. Essa defasagem temporal propiciou o acirramento do divórcio entre as opções formativas dos diversos níveis de ensino. As reformas iniciais do Ministério de Educação (PCNs; ENEM; SAEB...) Em virtude das reformas educacionais da educação básica não ocorrerem concomitantemente a um debate nacional sobre o ensino universitário, separou-se novamente o debate sobre os rumos da historiografia brasileira das orientações para a formação do professor de História. Em outras palavras, a formação universitária distanciava-se da experiência concreta do professor de História do ensino fundamental e médio (...) No que tange à formação do professor, foi enfatizada a

importância do olhar para o micro espaço formativo, elegendo como foco de pesquisa a sua história de vida, suas trajetórias pessoais e profissionais. Tais pesquisas ressaltaram a relevância do espaço da sala de aula como locus da formação de ser professor. (RICCI, 2003, p.276)

Hoje, apesar de predominarem nas propostas curriculares para o ensino de História o paradigma da História social ou sociocultural, há grandes desafios a serem superados. Um deles, que pontuamos como de grande relevância, é o de promover uma formação docente que permita ao professor dominar aspectos da produção historiográfica contemporânea de forma a proporcionar uma prática pedagógica que promova a participação ativa dos alunos na produção do conhecimento e na compreensão e reflexão sobre a vida social. Outro aspecto relevante é que os cursos de formação levem em conta as experiências concretas dos professores aproximando-se da realidade das salas de aula e das demandas reais do ensino.

Portanto, “apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, é perceptível a permanência de um cenário caracterizado por aulas centradas naquilo que o professor expõe que, por sua vez, fundamenta-se no manual didático adotado ou indicado” (SOUZA E ARAÚJO, 2009, p. 22).

Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010), em artigo intitulado *Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas*, avaliam que desde a década de 1990, o crescimento da indústria editorial e das escolas privadas, em todos os níveis de ensino, somados a fragilização dos sindicatos e outras entidades associativas, têm colaborado para certa inflexão do debate sobre as políticas educacionais para o ensino de História, acentuando perdas ou recuos de lutas coletivas. Ainda segundo os autores:

Ao mesmo tempo, cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar(...)A produção acadêmica e as publicações sobre ensino de História se ampliaram, assim como muitas problematizações relevantes sobre Ensino e História, por diferentes agentes e instituições, procurando responder a questões emergentes nesse campo de análise (SILVA E FONSECA, 2010, p. 14).

As produções supracitadas nos levaram a concluir que a pesquisas em torno do ensino de história devem buscar no cotidiano das salas de aula aspectos que fundamentam as práticas docentes, considerando assim a relação dos professores com os saberes de referência que fundamentam sua profissão, os ditos saberes acadêmicos, com os saberes experienciais,

socialmente constituídos ao longo de suas vidas. Deve-se considerar a escola como espaço de convivência de múltiplas culturas e experiências, onde diversos saberes dos seus múltiplos atores convivem, se retroalimentam e são produzidos.

Neste sentido, o conhecimento não deve, sob pena de grave reducionismo, se limitar a uma transposição didática, antes, o saber histórico escolar deve proporcionar a reflexão, e os métodos e problemas levantados devem fugir dos limites abrangidos pelos programas oficiais e/ou livros didáticos. Tudo isso deve ser fomentado por uma política de formação que atenda as demandas reais da educação, questão imprescindível para a carreira docente.

3 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA NO CEARÁ DURANTE A DITADURA MILITAR

Pesquisas sobre ensino de História no Ceará durante a Ditadura Militar são raras. O tema é ainda pouco explorado seja pela historiografia local, seja pelos programas e pesquisadores em educação de nosso estado. Ao iniciarmos nossos primeiros levantamentos bibliográficos nos deparamos com poucas pesquisas específicas sobre a temática e com a dificuldade do acesso a fontes documentais que pudessem esclarecer questões concernentes ao nosso problema. Contudo, com a ampliação da noção de fonte histórica e a revolução paradigmática promovida pela ascensão da Nova História Francesa e da História Social Inglesa, enveredamos pelos caminhos da Memória recorrendo a História Oral como já sinalizamos anteriormente, pois como ressalta Jacques Le Goff em seu clássico *História e Memória*:

O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos (LE GOFF, 1994, p. 325).

Entendemos a História da Educação não como simplória ou infértil descrição cronológica de políticas educacionais. Ao nos apoiarmos no paradigma da História Social caminhamos na direção oposta à História tradicional, buscando nas memórias de experiências das pessoas comuns, vivenciadas em seus cotidianos, uma História vista pelos “de baixo”, aqueles que são atores “anônimos”, que atuam na “periferia da História”. Assim, compreendendo o passado pela ótica dos que o vivenciaram podemos reconstruir uma História mais “viva”, mais “real” e mais “verdadeira”. Como nos ensina Paul Thompson:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (THOMPSON, 1992, p. 44).

Foi, portanto, nas trilhas dos novos percursos teóricos e metodológicos da

historiografia que seguimos nossa trajetória investigativa refletindo sobre a História da Educação local, mais especificamente sobre o ensino de História no Ceará durante a Ditadura Militar. Nesse momento, contudo, trataremos mais especificamente das políticas educacionais locais no contexto da ditadura. Para tanto, nos utilizamos das poucas, mas fecundas pesquisas já realizadas.

Em nosso levantamento bibliográfico destacamos, dentre outros, o livro *História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos* de Sofia Lerche Viera com colaboração de Isabel Sabino de Farias; o livro *História e memória da educação no Ceará*, organizado pela professora Maria Juraci Maia Cavalcante; os trabalhos de dissertação e tese do professor Francisco Egberto Melo, intitulados respectivamente de *A cultura cívica na educação cearense (1963-1973)- na tapeçaria da história, entre o livro da professora e os festejos à pátria e ao progresso* e *Práticas de clientelismo, educação planejada e sonho da redenção humana em torno do PLAMEG – Plano de Metas do Governo Virgílio Távora (Ceará, 1963-66)*; e os trabalhos de dissertação e tese de James Mazza Correia Lima; intitulados respectivamente de *A Reforma Lei 5692/71 e seus reflexos na educação cearense* e *Entre dois agostos: Conselho de Educação do Ceará na década de 1970-1979*.

Iniciamos esta parte do trabalho corroborando com as reflexões de Egberto Melo sobre a História da Educação escolar.

[...] pensar a história da educação escolar brasileira é analisá-la como um espaço de compartilhamento de tensões e conflitos entre os diversos sujeitos, individuais e coletivos, o que a compõe, o que envolve o estado e suas políticas públicas, especialmente as relacionadas à educação, as elites intelectuais e políticas nacionais, as relações com os diversos órgãos internacionais, o corpo burocrático educacional como o Ministério, os Conselhos e Secretarias Educacionais, professores, suas práticas pedagógicas, o mercado editorial e na produção de livros didáticos e demais materiais escolares, alunos e pais e seus saberes extra-escolares, num todo que se entrelaça nas relações sociais (MELO, 2010, p. 592).

Não pensamos que seja possível compreender aspectos fundamentais da História da Educação Cearense sem relacioná-la com os fundamentos da História Política e Educacional do Brasil. Apesar das peculiaridades de nossa sociedade na época investigada, entendemos que os efeitos das políticas públicas implantadas pela Ditadura repercutiram bem no seio das elites políticas e educacionais locais, mesmo que de forma não absoluta ou inquestionável.

Logo, percebemos as políticas educacionais locais como tentativas concretas de reprodução das políticas nacionais e que, portanto, refletiam os mesmos fundamentos ideológicos orientadores. Com isso não queremos dizer que houve no Ceará uma aplicação

sine qua non do que foi prescrito pela legislação educacional, em especial a Lei 5692/71, uma vez que, como já apontamos, esta lei não se efetivara no Brasil.

No início dos anos de 1960, o Ceará, um dos estados mais pobres do Brasil, com grande carência na área educacional, não reunia condições de efetivação do tecnicismo proposto pela referida lei. Como enfatiza Vieira (2002, p. 237):

Com a maioria de sua população (cerca de 70%) de origem rural, o Ceará de então é um retrato de miséria e das precárias condições de vida. A escola pouco representa para uma população apartada de quaisquer benefícios de um progresso que ainda não chegou ao Estado. Se falta água, luz e alimento, por que não há de faltar educação?

Assim, fundamentados pelo conjunto bibliográfico supracitado, julgamos também que seja fundamental ouvir professores que vivenciaram esse momento a fim de agregar informações que nos ajudem a tecer uma compreensão. Portanto, entendemos que futuras pesquisas, que relacionem as informações fornecidas pelo somatório destes elementos podem erigir relevantes narrativas sobre a História da Educação local.

3.1 HISTÓRIA E MEMÓRIA: UMA BREVE DISCUSSÃO

Segundo Neves (2000, p. 114), “o mundo moderno, marcado pelo presente continuo vive um processo de desenraizamento”. Assim, a memória, diante dessa realidade, perde a função que lhe é fundamental, o compartilhamento de múltiplos tempos.

O mundo contemporâneo tem demonstrado uma tendência a ser o mundo do imediatismo, da velocidade alucinógena das mudanças, do progresso ininterrupto da tecnologia informacional, dos meios de transporte e das formas de comunicação e interação social. O mundo tornou-se “pequeno”, e o pragmatismo parece impor aos homens um utilitarismo frio que desvaloriza o passado. Nessa perspectiva o passado é algo sem utilidade, algo distante e sem valor prático, pois já foi superado, o presente explica-se por si mesmo.

A memória e a História como afirmam a autora, devem ser reafirmadas como antídotos para o esquecimento uma vez que os homens possuem múltiplas raízes (étnicas, familiares, religiosas, ideológicas, etc.) e a História e a memória, cada um a seu modo, são registros dessa pluralidade.

Como nos ensina Henry Rousso, basicamente a memória é a presença do passado.

A memória, para prolongar essa definição lapidar é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social nacional. Portanto toda memória é, por definição, “coletiva”, como sugeriu Maurice Halbwachs (ROUSSO, 1998, p. 94).

Portanto, a memória possui um imenso potencial que pode enriquecer os processos de construção e análise históricas. A História por meio de seus procedimentos racionais e heurísticos transforma a memória em conhecimento. “Na verdade, a oposição entre memória e Histórica não chega a ser real” (NEVES, 2009, p. 112).

Em síntese suas atribuições são diferentes, contudo complementares na medida em que se aproximam na construção da identidade. “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1990, p. 250).

Nos limites desta dissertação nos atemos às memórias de professores que lecionaram História, mas cremos que futuras pesquisas utilizando-se da História Oral, que venham a ouvir os diversos atores envolvidos no processo educativo do período da Ditadura Militar, possam colaborar ricamente com as pesquisas sobre a nossa História da Educação.

Ao tratarmos das relações íntimas entre *Clio e Mnemosine*¹⁷, filha e mãe na epopeia mitológica helênica, nós recapitulamos lições fundamentais de Écleia Bosi (1998) que em seu importante livro “*Memória e Sociedade: lembrança de velhos*”, inspirada nas reflexões de Maurice Halbwachs, estudioso da memória que se amparava na tradição da sociologia durkheimiana, nos ensina que toda memória pessoal é também uma memória social.

A referida autora, ao retomar clássico debate entre Halbwachs e Henri Bergson, ressalta ponto comum entre os pensadores, “A lembrança é a sobrevivência do passado”. (BOSI, 1998, p.53). Contudo, reitera à autora, lembrar não significa necessariamente reviver o que se passou tão pouco a lembrança é conservação do passado.

Esta constatação não torna inválido o esforço de aproximar a memória da História, pelo contrário, pois a memória é um meio de proteção e conservação do tempo, evitando assim o esquecimento e a perda. Portanto, História e memória, por meio de uma inter-relação dinâmica, são suportes das identidades individuais e coletivas. (NEVES, 2000). Ainda consoante às palavras da autora “os depoimentos coletados tendem a demonstrar que a

¹⁷Do poema Teogonia de Hesíodo, que narra a origem dos deuses Gregos, tem-se que Mnemosine é a personificação da Memória. De sua relação amorosa com Zeus, nasceram nove musas, detentoras de todas as artes, entre elas Clio, à história (BRANDÃO, 1986).

memória pode ser identificada como processo de construção e reconstrução de lembranças nas condições do tempo presente” (NEVES, 2000, p.109).

Ao apontar a importância dos estudos de Halbwachs, Bosi (1998), explica que:

Halbwachs não vai estudar a memória, como tal, mas os ‘quadros sociais da memória’. Nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficarão adstritas ao mundo da pessoa (relação entre corpo e espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo (BOSI, 1998, p. 54).

Bosi (1998) assevera que lembrar não é reviver o passado, antes é reconstruí-lo a partir do hoje. A lembrança é uma imagem resultante de uma construção realizada por materiais que no presente estão à nossa disposição, como parte de representações que povoam nossa consciência, contudo isso não significa dizer que se trata da mesma imagem de outrora, uma vez que já não somos os mesmo de então.

Bittencourt (2004) enfatiza que questões concernentes à memória naturalmente impõe-se, por serem pilares fundamentais da identidade, e é pela memória que se torna conhecida a história local. Nesse mesmo conduto, Jucá (2011) afirma que buscar uma identidade coletiva partindo de depoimentos individuais, desde que estes estejam vinculados a um espaço cultural constituído por grupos e tradições vivenciadas, estimula e preserva a memória como uma forma de garantir as sementes para realização profícua da compreensão do passado. São elementos, portanto, que nos ajudam a compreender a história local.

Raphael Samuel (1990), ao tratar de relações entre história local e história oral, nos ensina que:

Um homem ou uma mulher, falando sobre seu trabalho, sabe mais sobre ele do que o pesquisador mais diligente tem condições de descobrir [...] A evidencia oral pode também ser crucial para a compreensão do pano de fundo. Ela pode nos dar contextos novos que os documentos, por si mesmos, apesar de muito trabalhados, não fornecem (SAMUEL, 1990, p.231).

Entendemos, portanto, que a História Oral ao tomar as lembranças de pessoas comuns como fonte privilegiada busca registrar impressões, vivências e lembranças, em fim experiências, de indivíduos diretamente envolvidos com o tema pesquisado, que se dispõe a compartilhar suas reminiscências, dessa forma, permite um conhecimento do vivido muito mais rico, intrigante e dinâmico de situações que, de outra forma, dificilmente tomaríamos conhecimento.

No Brasil, a atividade pioneira no uso da História Oral, foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

A princípio, os trabalhos desenvolvidos no CPDOC centraram-se na organização do acervo de modo a concentrar o seu programa na produção de fontes para a História política contemporânea, especialmente no que concerne aos estudos relativos à era Vargas, entretanto, sendo incorporada ao meio universitário nacional, sobretudo a partir da década de 1990 (JUCÁ, 2011). Portanto, nos apoiamos também na tradição do CPDOC, para a realização de nossa pesquisa, em especial no que trata da condução das entrevistas.

Quanto aos procedimentos de transcrição adotamos algumas das orientações de Chantal de Tourtier-Bonazzi (1998). A autora nos ensina algumas regras: a) a transcrição deve ser feita o mais breve possível e de preferência pelo próprio entrevistador; b) passagens pouco audíveis devem ser colocadas entre colchetes; c) dúvidas, silêncios e rupturas sintáticas devem ser assinalados por reticências c) grifos serão utilizados para anotações; d) o texto deve ser estruturado em parágrafos, devendo-se atentar para a pontuação, que é imprescindível à boa compreensão do texto.

Realizamos a textualização das entrevistas, momento em que foram eliminados os erros gramaticais, vícios de linguagem e reparadas palavras sem peso semântico tornando o texto mais claro (MEIHY E HOLANDA, 2015). Todas as mudanças foram apresentadas aos entrevistados que tiveram acesso ao documento transcrito. Elas foram, portanto, acordadas, pois para o sucesso da entrevista é indispensável que se construa uma relação de confiança entre informante e entrevistador (TOURTIER- BONAZZI, 1998).

Ao total realizamos quatro entrevistas entre os meses de julho a setembro de 2016. Os docentes por nós contatados tem vasta experiência na área da educação e no ensino de História, tanto no que concerne à educação básica quanto no âmbito do ensino superior, nas esferas pública e privada.

Dos quatro entrevistados, três foram meus professores, seja na educação básica, seja na universidade. Um lecionou no Colégio Militar de Fortaleza e já está aposentado, outro lecionou e já está aposentado por esta mesma instituição, contudo continua a lecionar na Universidade Estadual do Ceará, um deles já está aposentado por esta mesma universidade e por fim, um deles ainda leciona na Faculdade 7 de Setembro.

A aceitação para com a pesquisa foi muito positiva, e os contatos sempre diretos sem maiores necessidades de mediação. Importa destacar, que todos os professores se conhecem, alguns foram colegas de trabalho e são amigos pessoais e em alguns momentos

citam diretamente uns aos outros durante as entrevistas, o que de certa forma nos ajudou a definir os perfis dos entrevistados.

Por questões de ordem ética, informamos com antecedência aos professores os objetivos da pesquisa e os mesmos sem obstáculos, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizaram a utilização de seus nomes e depoimentos na íntegra. Em alguns momentos da entrevista eram patentes à satisfação ou mesmo emoção com que recordavam suas experiências, sempre buscando entre uma reminiscência e outra destacar pormenores, posturas ou decisão, como que se buscassem ministrar uma aula onde o tema fosse o enredo de suas próprias vidas.

Os professores entrevistados foram Francisco Agileu de Lima Gadelha, ex-professor da rede básica de educação estadual, licenciado em História pela FAFICE (Faculdade de Filosofia do Ceará) e Doutor em História pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). É também aposentado do Colégio Militar de Fortaleza e atualmente professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará, onde leciona na graduação em História e no Mestrado Profissional em Gestão de Negócios Turísticos. O professor Agileu Gadelha, tem 43 anos de experiência docente, sendo 33 anos dedicados à educação básica. Nessa modalidade de ensino o professor lecionou de 1970 a 2003, ano em que se aposentou do Colégio Militar.

Na educação básica, além do Colégio Militar, o professor lecionou nos colégios da rede pública estadual Joaquim Albano e Gerusa Correia. Lecionou também no Colégio Batista e no SESI. As entrevistas com o professor Agileu foram realizadas em 7 de junho de 2016, na sede do Mestrado Profissional em Gestão de Negócios Turísticos (Prédio da Universidade do Parlamento- UNIPACE).

Francisco Olavo Silva Colares, licenciado em História pela FUNEDUCE, bacharel em direito pela UFC e especialista em História das Ideias Políticas e Sociais também pela UECE. Professor Olavo Colares lecionou em escolas públicas, privadas e da rede cenicista de Fortaleza sendo também professor aposentado do Colégio Militar de Fortaleza. Atualmente leciona em faculdades particulares e é membro do Conselho Estadual de Educação do Ceará, com cinquenta anos de experiência docente, todos eles dedicados também a educação básica. O professor começou a dar aula ainda muito jovem em 1966, preparando alunos para o exame de admissão. Sua experiência, portanto, se inicia antes mesmo do seu ingresso na universidade.

Além do Colégio Militar o professor Olavo lecionou em escolas da rede cenicista tais como os colégios Argentina Castelo Branco e Júlia Jorge. Na rede pública estadual lecionou nas escolas Paulo VI e Noel Huguen. Sua maior experiência se deu na rede privada

onde lecionou em importantes escolas como Lourenço Filho, Sete de Setembro e Farias Brito.

A entrevista com professor Olavo se deu no dia 17 de junho de 2016 em uma sala na sede da Associação Cearense de Imprensa (ACI), no centro de Fortaleza.

Paulo Emílio Andrade Aguiar, Mestre em Geografia Histórica pela Universidade Lyon II na França, professor de renomadas escolas da rede privada e professor aposentado da Universidade Estadual do Ceará. Professor Paulo Emílio foi o primeiro professor Mestre do curso de História da Universidade Estadual do Ceará, sendo um ícone no ensino de História, marcando gerações de professores formados pela UECE. Professor Paulo Emílio teve notável atuação política e intelectual contra a Ditadura Militar, tendo sido, perseguido, preso e sequestrado em virtude de suas posições de resistência.

O professor Paulo Emílio lecionou de 1967 a 2007, foram, portanto, 40 anos dedicados também à educação básica. Ele inicia sua trajetória quando ainda era aluno da universidade. Sua trajetória se deu principalmente na rede privada nas seguintes escolas: Instituto Educacional João XXIII, Colégio Integral, Colégio Batista, o Colégio Rui Barbosa, Colégio Squema, Curso Djacir Menezes, Colégio Marista Cearense, Curso Humberto de Campos, Colégio Farias Brito, Colégio Sete de Setembro, General Osório, Colégio Master, Colégio Nossa Senhora das Graças e Colégio Christus. O professor teve também uma experiência na França onde Lecionou no Liceé Colbert.

Nelson Luís Bezerra Campos, graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, com habilitação pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em Sociologia, Psicologia e História. Mestre em Educação pela UFC (Universidade Federal do Ceará), ex-professor da rede estadual do Ceará (exonerado durante a Ditadura Militar por conta de sua atuação política) e atualmente professor da Faculdade Sete de Setembro (FA7). Professor Nelson Campos lecionou História nas principais escolas de Fortaleza, sendo apontado ainda hoje como um ícone do ensino de História na educação básica. Notabilizou-se por sua firme oposição à Ditadura Militar, tendo atuado em grupo político de resistência. Foi perseguido, preso e exonerado do cargo de servidor público do Estado do Ceará.

O professor Nelson Campos iniciou sua trajetória docente antes mesmo de ingressar na universidade tendo se dedicado por cerca de 40 anos à educação básica. O professor lecionou nas seguintes escolas: Ginásio Nordeste, Agapito Santos, General Osório, Complexo Educacional Antonieta Siqueira, Colégio Cearense, Colégio 7 de Setembro, Colégio Christus e Colégio Batista. A entrevista com o professor Nelson se deu na sede da Faculdade 7 de Setembro no dia 8 de agosto de 2016.

Inicialmente buscávamos entrevistar professores de História com formação

específica na área, mas o contato com a realidade histórica daquele momento nos fez perceber a precariedade dos cursos locais de formação que eram ainda embrionários, sentimos a necessidade de flexibilizar esse critério. Ademais, as referências constantes a competência e a atuação firme de resistência feita pelo outros entrevistados e os mais de 40 anos de experiência docente do professor Nelson Campos nos levaram a convidá-lo a participar dessa investigação, o que prontamente aceitou.

Destacamos que o fato de terem vivido experiências similares de formação docente durante a Ditadura Militar, tendo frequentado as mesmas instituições, tendo tido os mesmos professores, terem sido colegas de profissão e nutrirem significativa admiração e mesmo amizade uns pelos outros, os professores não reagiram da mesma forma as estas experiências, antes apresentaram posicionamentos divergentes quanto aos fatos, tanto politicamente como ideologicamente, o que reforça, em nosso entendimento, assertivas de E.P. Thompson quanto as diferentes interpretações e reações das pessoas quanto ao vivido. Não podemos, contudo, desprezar as diferentes influências que receberam ao longo de suas trajetórias de vida, que estão para além de suas experiências acadêmicas e profissionais, mas que exercem forte pressão sobre a práxis.

3.2 AS APROXIMAÇÕES ENTRE O NACIONAL E O LOCAL: REFLEXOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS NO CEARÁ

Apesar de analisarmos o período de vigência da Ditadura Militar, consideramos que se fez necessário realizarmos digressões a fim de melhor situar historicamente o quadro educacional local e suas relações com as grandes questões nacionais de ordem econômica, política e social. Por isso, fizemos os recuos, obviamente panorâmicos, que a nosso juízo se fizeram necessários. Todas as lacunas ou excessos apresentados são, portanto, de responsabilidade deste pesquisador e resultam de nossas escolhas e limitações teóricas.

No início dos anos de 1960, fruto da ampliação de políticas públicas federais em diversas áreas, iniciava-se uma importante remodelação da administração pública local, organizada especialmente na gestão do Governador Virgílio Távora¹⁸, que inequivocamente, representa um importante ícone político da História do Ceará.

¹⁸Virgílio de Moraes Fernandes Távora, cearense natural de Fortaleza, nascido em 1919 veio a falecer no ano de 1988, em São Paulo. Inicia sua carreira política em 1950 como Deputado Federal pela UDN (União Democrática Nacional). Oficial graduado pela ESG (Escola Superior de Guerra) foi ainda Ministro da Viação e Obras públicas do governo Goulart, senador pelo Ceará em duas legislaturas (1971-1979/1982-1988), governador do estado nos anos de 1963 a 1966 e 1979 a 1982 e líder da Arena no governo do ditador Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

Dentre outras ações do Governador, merecem destaque em sua referida aquisição de notoriedade no âmbito estadual e nacional: a inauguração da energia de Paulo Afonso, no Cariri, em 28 de dezembro de 1961; e a elaboração do PLAMEG para o seu primeiro mandato de Governador (1963/66), com o qual se tornou um dos pioneiros na política de planejamento de Estado no Nordeste brasileiro. O resultado foi uma exitosa carreira política, sendo seu último posto o de senador constituinte na elaboração da Constituição de 1988 (MELO, 2011, p.70).

Não pretendemos com esta constatação fazer nenhuma apologia à figura de Virgílio Távora, mas buscamos enfatizar que sua administração, não obstante os resquícios de práticas clientelistas significou um importante momento de organização, profissionalização e planejamento da máquina pública do estado, especialmente no que concerne à educação. Nesse conduto reiteremos que a primeira administração do Cel. Virgílio Távora e seu plano de metas de governo, o PLAMEG-I (1963-1966): “assinala o advento do planejamento governamental no Ceará. Nesse documento de natureza indicativa a educação se insere no conjunto ‘melhorias da condição de vida do homem’” (VIEIRA, 2009, p. 245).

Melo (2013) destaca que em suas duas gestões como governador, Virgílio se notabilizou por ações pautadas no desenvolvimento e no planejamento tendo sido o primeiro governador do Ceará a elaborar um plano de governo que priorizava os setores elétrico, rodoviário e educacional. O PLAMEG constituía “um conjunto de metas articuladas a com arrimo em pesquisas realizadas antecipadamente que embasavam as medidas a serem tomadas e de onde as verbas necessárias seriam adquiridas” (MELO, 2013, p.110).

Conforme Vieira (2003) o PLAMEG-I contou com a colaboração de dois renomados educadores cearenses, Valnir Chagas¹⁹ e Edgar Linhares²⁰. O plano destacaria entre as suas prioridades a ampliação das condições de acesso do alunado à escola pública primária, a recuperação e reequipamento dos prédios existentes, o aperfeiçoamento da administração, supervisão e fiscalização do ensino, o complemento salarial dos professores municipais por meio do convênio das prefeituras com o estado, bem como a preocupação com a qualificação e ampliação do corpo docente.

¹⁹Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006), natural de Morada Nova, Ceará, destacou-se como um dos mais proeminentes colaboradores da ditadura no campo educacional. Formou-se em direito e pedagogia e organizou o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC) do Ceará. Foi também professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e da Universidade de Brasília (UnB). Foi membro influente do Conselho Federal de Educação (CFE) entre os anos de 1962-1976 e foi ainda o principal articulador da Lei 5692/71. Conforme Saviani (2011, p. 374-375) “Se, (...) Anísio Teixeira foi a figura central da educação brasileira na década de 1950 e início dos anos de 1960, a figura emblemática na segunda metade da década de 1960 e ao longo dos anos de 1970, foi Valnir Chagas”.

²⁰Edgar Linhares Lima (1929-2015), natural de Santa Quitéria, Ceará, Graduado em Letras pela UECE e Mestre em psicologia da educação, foi professor da UFC, membro do Conselho de Educação do Estado (desde 1987 até o ano de seu falecimento) e foi ainda diretor de Planejamento da Secretaria Geral de Apoio do MEC.

Apesar de estar alinhado a uma lógica da modernização conservadora e ainda conviver com as práticas do clientelismo, não se pode desconsiderar o fato do ineditismo da proporção do projeto, o que por si só já lhe garante algum mérito.

Ao apontarmos o ineditismo do projeto educacional formatado no PLAMEG-I, nos referimos à forma como foi pensado e a projeção que buscou atingir. Além de se fundamentar no pensamento pedagógico de Paulo Freire, objetivou atingir áreas do estado até então bastante carentes e praticamente abandonadas.

Portanto, sem desconsiderarmos medidas importantes como a reforma do sistema educacional de 1922 realizada por Justiniano de Serpa²¹, que entre outras coisas alterou o currículo da Escola Normal, estruturou a diretoria de Instrução Pública no estado, promoveu o intercâmbio de professores do interior e da capital primando pela qualificação da formação, expandiu a rede de grupos escolares (CAVALCANTE, 2002), enfatizamos que o PLAMEG-I simboliza um momento único na história da educação local.

Apesar da importância da reforma de 1922²², o fato é que a realidade educacional cearense era ainda de muita precariedade e após a revolução de 1930, a centralização política que a caracteriza irá enfraquecer as tentativas de reformas educacionais locais uma vez que o Ministério da Educação passou a conduzir todo o sistema educacional do país. Como ressalta Cavalcante (2002), pouco se sabe sobre a História da Educação do Ceará no período, mas em síntese a enorme distância cultural entre capital e interior permaneceu patente.

Como ressalta Neto (2002), a realidade com que o Governador Virgílio Távora se depara é desoladora. Segundo o autor, das 725 mil crianças com idade escolar, apenas 316 mil frequentavam a escola, o que corresponde apenas a aproximadamente 43% e a taxa de analfabetismo, incluindo os adultos, chegava a 66%, uma das maiores do país.

Com o advento do PLAMEG a secretaria de Educação e Cultura, antes vinculada à área de saúde, é reestruturada. Entre suas atribuições estavam as: “funções de planejamento, execução, supervisão, cooperação e assistência no âmbito estadual de ensino e das atividades programadas para incentivo às ciências, letras e artes, bem como à recreação e desportos” (Lei nº 6.759/63 *apud* VIEIRA, 2002, p. 245-246).

Concordamos com Melo (2011) que apesar de muitos intelectuais atribuírem a

²¹ Nascido em Aquiraz- Ce em 1852, Justiniano de Serpa tornou-se um dos mais proeminentes líderes políticos do Ceará. Intelectual, bacharelou-se em direito, foi também jornalista e escritor, tendo se destacado na luta pela abolição da escravatura. Foi membro do Instituto Histórico do Ceará e da Academia Cearense de Letras. Foi ainda deputado nacional constituinte (1890) e deputado federal pelo estado do Pará. Foi presidente do estado do Ceará entre 1920-1923, ano de seu falecimento.

²² Mais conhecida por “Reforma Lourenço Filho”

Tasso Jereissati e ao seu famoso “governo das mudanças”²³ inaugurado em 1986, o início de um projeto racional e desenvolvimentista no Ceará, a atuação de Virgílio Távora na política foi marcada por um pioneirismo modernizador até então ausente das práticas políticas locais. Portanto, insistimos que “coube ao Coronel do exército e governador o mérito dos primeiros projetos de modernização e desenvolvimento racional para o Ceará” (MELO, 2011, p.84).

Apesar de no início dos anos de 1960 se evidenciarem políticas educacionais significativas a nível nacional, que buscavam atender a uma demanda crescente pela educação básica, essa demanda se origina ainda na década de 1930, ganhando corpo após a chamada “Revolução de 1930” que marca a ascensão política de Getúlio Vargas, o que nos levou a tecer algumas considerações a respeito destes fatos.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a revolução de 30 acabou por representar, determinou consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos, (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro de aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 2009 p. 59).

Em interpretação clássica na qual nos socorremos, Otaíza de Oliveira Romanelli (2009), ao abordar a História da Educação no Brasil entre os anos de 1930-1973, sustenta que a forma como evoluiu a economia nacional interferiu na organização da evolução da organização do ensino, pois as demandas da educação foram geradas pelo desenvolvimento de uma economia de base capitalista, que no Brasil começa a se consolidar a partir de 1930.

Consoante a Romanelli (2009), Ribeiro (1992, p. 92) entende que “A supremacia dos setores desligados da exportação estabelece as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador”. Nesse sentido, a expansão do ensino nessa década deveu-se a uma ampliação sensível da demanda social por educação, fruto de uma incipiente transição de uma economia de bases rurais para uma economia industrial.

Ainda conforme a autora citada, a partir da década de 1930, houve um forte crescimento do ensino decorrente do crescimento sensível da demanda social de educação e essa demanda decorreu basicamente de dois fatores concomitantes: 1º - o crescimento demográfico; 2º - a intensificação do processo de urbanização. As cidades cresciam quantitativamente, muitas vezes por concentrarem a indústria nascente que absorvia grande

²³ Para aprofundamento ver o artigo de Alexandre Barbalho (2007), intitulado *Os modernos e os tradicionais: cultura política no Ceará contemporâneo*. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/estudos/article/viewFile/347/211>>.

parte da mão de obra desqualificada de migrantes, e junto com esse crescimento desordenado vinham os problemas que lhe são peculiares, entre eles a obrigação de fornecer educação a um contingente de pessoas cada vez maior.

Como buscamos demonstrar mais a frente, a Constituição Federal de 1934, repercutindo uma atmosfera política plural, foi uma das constituições que mais reconheceu a importância da educação para o desenvolvimento social e cultural da nação uma vez que a carta que a precedeu (CF/1891) deu pouca atenção ao tema, limitando-se a estabelecer competências.

Segundo assevera Romanelli (2009), apesar de sua significativa expansão, o ensino nesse momento é deficiente quantitativamente e estruturalmente. No campo qualitativo destacaram-se três aspectos fundamentais: I- ausência de escolas; II- baixo rendimento do sistema escolar; III- evidente discriminação social. Do ponto de vista estrutural, as escolas que já não correspondiam até então, não atendiam as novas demandas sociais e econômicas requeridas. “Manifestou-se então uma inadequação entre o sistema educacional, de um lado, e a expansão econômica e as mudanças socioculturais por que passava a sociedade brasileira, de outro. E esta inadequação que define a defasagem entre a educação e o desenvolvimento brasileiro após 1930” (ROMANELLI, 2009, p. 14).

Isso, portanto, pode ser compreendido como resultado de um desequilíbrio no sistema de ensino proporcionado pelas mudanças estruturais pelas quais passava a sociedade Brasileira na transição de um modelo exclusivamente agroexportador para um modelo que associava a este o crescimento industrial numa perspectiva nacional-desenvolvimentista.

Nas primeiras décadas da república, oligárquica em sua essência, com bases econômicas fundamentalmente agrárias e precária industrialização, o sistema educacional, apesar das especificidades da república, mantinha o perfil excludente do período monárquico. Esse modelo oficializava a distância entre a educação voltada para as elites, fundamentalmente aristocráticas, e a voltada para o povo, (escola primária e profissional).

No entanto, esse sistema de ensino até então consagrado não estava preparado para dar suporte a novo modelo de sociedade que despontava com a república, bem mais complexa do que a sociedade escravocrata que a precedera. Destarte, quando o velho modelo aristocrático e escravocrata começa a se desestruturar é que a educação começa a tomar novos caminhos.

De um lado, no campo das ideias as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar

impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado a industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930 (ROMANELLI, p. 45).

Durante a I República ou República oligárquica, a economia nacional era altamente dependente da exportação de produtos agrícolas, especialmente o café, cacau, algodão e borracha, importando praticamente todas as manufaturas consumidas. Contudo, esse modelo se fragilizava em decorrência da superprodução cafeeira e o concomitante problema da oscilação dos preços. Os mecanismos de “valorização” artificial dos preços utilizados pelo Governo Federal oneravam as finanças públicas e dificultava a ascensão de outros setores da economia.

A crise de 1929, veio por abaixo esse modelo, evidenciando suas limitações. Esses fatores, somados as demandas sociais internas e ao ímpeto desenvolvimentista de Vargas, favorecem ao surto de industrialização que se dá a partir da década de 1930 capitaneados pela “Revolução” (SKIDMORE, 2007).

Segundo Skidmore (2007) a subida de Vargas ao poder em 1930 pode ser entendida como revolução se apenas considerarmos as mudanças políticas que a sucedem uma vez que “Na década e meia depois de Vargas ter assumido, praticamente todas as características do sistema político e da estrutura administrativa foram objeto de zêlo reformista”(SKIDMORE, 2007, p. 25).

Para o referido autor a revolução de 1930 foi uma revolução elitista, sendo apenas mais um capítulo da História das lutas entre as elites que, em lenta transformação, dominavam a política nacional desde 1822. “A estrutura social e as forças políticas do Brasil não sofreram mudanças significativas da noite para o dia, o país permanecia esmagadoramente agrícola (mais de 70 por cento dos trabalhadores estavam na agricultura em 1920)” (SKIDMORE, 2007, p. 26).

Na verdade a revolução de 1930 foi um movimento heterogêneo, sem uma plataforma ideológica definida, que envolvia basicamente, antigos líderes oligárquicos descontentes com os rumos do governo, grupos liberais oriundos das classes médias urbanas, tenentes e oficiais graduados do exército. Estes últimos, temendo uma radicalização popular mais uma vez interviam na vida política nacional.

Contudo, as mudanças advindas ao longo dos anos de 1930-1940 proporcionaram as condições básicas para a consolidação do capitalismo nacional:

[...] criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas

pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Mas, assim como a expansão capitalista não se fez por todo território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 2009, p. 60).

A Revolução de 1930 simboliza, portanto, a introdução a uma nova era na História do país, pois as velhas oligarquias, antes hegemônicas, fragilizadas diante de uma crise da economia liberal sem precedentes, seriam gradualmente retiradas dos setores estratégicos de poder, e um novo modelo de Estado e de pensar a economia, basicamente orientados pelo intervencionismo e pelo incentivo a industrialização, se impunha, o que afetaria o sistema educacional.

Assim, conforme explica Boris Fausto (1995), a ascensão de Vargas inaugura a estruturação de um novo tipo de Estado, com maior autonomia e centralização, oposto ao Estado oligárquico. O autor destaca ainda três elementos que caracterizam esse novo Estado: I- um projeto econômico gradualmente voltado para a industrialização; II- a criação de uma legislação social que incorpora os trabalhadores urbanos, promovendo uma aliança de classes com o poder estatal; III- Valorização das forças armadas, em especial do exército, do nacionalismo e da indústria de Base.

No que concerne à educação, objeto de nosso maior interesse, destacamos que as características gerais do projeto político que se configurou ao longo dos anos da era de Vargas (1930-1945) tem relevante repercussão no campo educacional, tomando como suporte a centralização e o fundamentalismo. Contraditoriamente, nesse momento emergia um dos mais importantes movimentos de elaboração do pensamento pedagógico brasileiro que ganhava forma através do manifesto dos pioneiros da educação²⁴ (VIEIRA, 2003).

Portanto, como aponta Paulo Ghiraldelli (1994), os anos de 1930 no Brasil foram marcados por grande radicalização política. Foi uma época de grande efervescência ideológica, consideravelmente rica e marcada por projetos distintos para a sociedade.

No campo educacional o referido autor aponta quatro projetos distintos, a saber: A) dos liberais - intelectuais que aspiravam à construção de uma nação em bases democráticas e urbano-industriais. Em síntese, endossavam as teses da Pedagogia Nova. Nos anos 30, publicaram o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova. B) Dos católicos - defensores da Pedagogia Tradicional. Defensores de teses ultraconservadoras se aproximaram da Ação Integralista Brasileira (AIB) e fundaram a Liga Eleitoral Católica (LEC). Combatiam

²⁴Para ter acesso ao documento ver: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>

acirradamente as teses escola novistas. C) Do Governo - Buscava aparentar neutralidade dizendo-se interessado nas propostas de ambos os grupos, mas que ficou de distante de princípios efetivamente democráticos. D) Da ANL (Aliança Nacional Libertadora) - formada por bases populares, as suas teses se aproximavam dos projetos educacionais esboçados pelo movimento operário, em especial a defesa da democratização do ensino.

Os defensores da escola nova²⁵, embora constituíssem grupo de intelectuais heterogêneo, ficaram marcados na história da educação brasileira por meio manifesto dos pioneiros da educação nova, divulgado em março de 1932, considerado um “divisor de águas” da educação nacional (FREITAS e BICCAS, 2009). Segundo as autoras, as preocupações fundamentais do manifesto estavam ligadas ao financiamento público e a democratização da educação. Entre seus temas mais importantes estavam a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade da educação.

O Manifesto, ao definir um amplo programa educacional e estabelecer a educação como um serviço essencialmente público que deve ser realizado em parceria com a sociedade:

Concebe uma escola comum para ambos os sexos, “única para todos, leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória” devendo o ensino “tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todo os graus”. A escola secundária é compreendida como “escola para o povo”, coerente com a perspectiva de que o sistema educacional deve ser “reconstruído em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais” possibilitando a “seleção dos melhores (VIEIRA, 2003, p. 93-94).

Atual em muitas de suas proposituras, o manifesto, no contexto abordado, constituiu um relevante contraponto aos postulados conservadores representados no pensamento pedagógico católico que basicamente defendia a manutenção do ensino religioso nas escolas e uma tendência ao privatismo.

Nesse cenário, se destacam as propostas escolanovistas e católicas, que promovem embates que repercutem diretamente na legislação educacional do período, como se nota na Carta Magna de 1934²⁶, que é a primeira a dedicar um capítulo a educação e à cultura e

²⁵ No Brasil o movimento da escola nova teve três grandes representantes: Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Em síntese, fundamentados em um discurso inovador que bebia nos estudos de John Dewey entre outros, defendiam uma educação mais próxima do capitalismo liberal e democrático, fazendo oposição aos modelos tradicionais então em voga no país.

²⁶ Promulgada em 16 de julho de 1934, a Carta Magna continha 10 artigos que tratavam da educação e da cultura (Título 5, capítulo II, artigos 148 a 158). Destacamos por exemplo o texto do artigo 149. *Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.* (BRASIL, Constituição da República, Art. 149, 1934. Grifo nosso). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>

estabelecia normas para o plano nacional de educação que instituía o ensino primário integral e gratuito, contudo fortalecia o pensamento conservador ao estabelecer o ensino religioso nas escolas públicas e privadas, mesmo que de frequência facultativa (VIEIRA, 2003).

Não obstante, a ação católica ter logrado êxito em barrar os projetos de laicidade do ensino não podemos deixar de destacar os avanços promovidos pela nova constituição. Como destaca Paulo Ghiraldelli (1994, p. 45):

As constituições anteriores (...) foram omissas e superficiais em relação à educação. A de 1934, ao contrário, incumbiu a União de ‘fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território do país’. Colocou (...) que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso instituiu a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior (...) tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos de magistério, determinou como incumbência do Estado a fiscalização e regulamentação das instituições de ensino nas zonas rurais e, finalmente, fixou que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, e os Estados, 20 %.

De forma inédita, favorecida por um ambiente de mudanças importantes na ordem política e econômica da nação, a Constituição Federal de 1934 deu um salto qualitativo nas questões vinculadas à organização, planejamento, financiamento da educação e profissionalização do magistério.

Contudo, o “breve século XX” (HOBSBAWM, 1997) tem seu início marcado por transformações tecnológicas, explorações imperialistas e rivalidades nacionalistas que explodiram na I Guerra mundial. Nesse espaço de tempo deu-se a Revolução de outubro na Rússia inaugurando a ascensão Bolchevique ao poder e a criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Em fins dos agitados anos 20, a economia liberal agoniza com uma crise sem precedentes que atingia o centro do capitalismo mundial e que rapidamente se espalharia pelas áreas periféricas.

Nesse ambiente de descrença com os valores democráticos e liberais, emergem partidos totalitários de extrema-direita na Europa; o nazi-fascismo aparece como uma solução ao fracassado liberalismo e a “ameaça vermelha” Soviética. Os Estados Unidos apelaram para medidas intervencionistas do Keynesianismo, que ensinaria como o Estado Liberal podia e deveria intervir nos mercados (HOBSBAWM, 1997; D’ARAÚJO, 2000).

No Brasil, a polarização política se fez presente de forma mais intensa ao longo dos anos de 1930-1937, por meio dos antagonismos entre integralistas, adeptos do fascismo e aliancistas, antifascistas de diferentes matizes cuja maioria de seus membros mais proeminentes era recrutada dos quadros do PCB (Partido Comunista Brasileiro). Nessa

conjuntura, inspirado por ideais fascistas, Vargas, com apoio do exército, aproxima-se dos setores mais conservadores da sociedade, dando fim a uma curta experiência democrática e plural por meio do golpe que instituía a ditadura do “Estado Novo”.

No campo educacional isso significaria retrocessos diante do que fora proposta na Carta de 1934. Como explica Ghiraldelli (1994) o regime constitucional que iniciara em 1934 não duraria muito. Em 1937 um golpe de Estado instituiu a ditadura varguista, cuja denominação inspirada no salazarismo diria muito a respeito de seu caráter, iniciava-se o Estado Novo no Brasil. Nesse contexto antidemocrático os debates educacionais são sufocados e “Um novo caminho agora traçado pelo Estado ditatorial, passou a redirecionar o debate sobre a pedagogia e política educacional. O debate saiu da sociedade civil e foi encapado e controlado pela sociedade política” (GHIRALDELLI, 1994, p.46-47).

As mudanças políticas não tardam a repercutir no campo educacional. Com o advento do Estado Novo o país recebe uma nova constituição autoritária, de inspiração fascista, que dava ao presidente, por meio das “disposições finais e transitórias”, poderes extraordinários legitimando um regime ditatorial. (FAUSTO, 1995).

De acordo com Ribeiro (1992), quanto à educação, a nova Constituição mantém alguns princípios anteriores e procura enfatizar o trabalho manual.

Veja-se: em seu art. 128 declara ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à de associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de primário instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, e, sobretudo, dá providência ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional que se destina às ‘classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado’ (art. 129); estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado (RIBEIRO, 1992, p. 114).

O texto constitucional carrega já as orientações modernizantes e desenvolvimentistas do capitalismo industrial nacional que se consolidava e que necessitava de um maior contingente de mão de obra para atender a demandas do mercado. Contudo,

“[...] fica também explicitado, que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina ‘às classes menos favorecidas’. Isto equivale ao simples reconhecimento de que o estágio que se pretende alcançar exige uma mão de obra qualificada de origem social predeterminada (desfavorecida) [...]” (RIBEIRO, 1992, p. 115).

A educação se adequava as necessidades de um capitalismo emergente, oferecendo a maior parte da população uma educação voltada para as necessidades mais

imediatas da indústria nascente, destinando às parcelas mais favorecidas da população a fatia mais qualificada do mercado.

No entendimento de Viera (2003), o dever do Estado para com a educação é posto em segundo plano uma vez que agora lhe é atribuída uma função compensatória, como explicita o Art. 129.

À infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, e a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado (ART. 129 *apud* VIEIRA, 2002, p. 97).

No entendimento da autora, o texto deixa claro, que a educação pública deve ser destinada aos que não puderem pagar os custos do ensino privado, além disso, ao priorizar o ensino vocacional e profissional, se omite quanto às demais modalidades de ensino. Em síntese, “a concepção da política educacional no Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional, objeto de atenção prioritária das reformas encaminhadas pelo ministro de Vargas para a educação, Gustavo Capanema” (VIEIRA, 2003, p. 97).

Para Ribeiro (1992), a Reforma Capanema refletia o transplante, para a organização escolar brasileira, da ideologia nazifascista e para Paulo Ghiraldelli (1994) a Reforma foi elitista e conservadora, e só não foi mais deletéria porque vingou já nos anos de liberalização do regime.

Vieira (2002), analisando o período getulista no Ceará, apesar de alegar a ausência de fontes primárias, segundo ela indicativos de uma centralização das ações nas mãos do Estado, amparada em importante documentação (Anuários estatísticos do Brasil, mensagens a assembleia legislativa, relatórios do governo etc.) aponta uma série de dificuldades orçamentárias e estruturais que entravam o desenvolvimento do sistema educacional cearense. Como destaca a autora, apesar de ser um período de grande expansão da rede escolar, marcado pelo crescimento do número de unidades escolares que praticamente é duplicado, pelo crescimento das matrículas de forma proporcional aos prédios escolares e também pelo aumento do número de professores, o cenário é de déficit estrutural, humano e financeiro.

Ainda conforme informações do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) contidas dos Anuários Estatísticos do Brasil (1937, 1941/1945) e no Serviço de Estatística de educação e Saúde (1935, 1946) analisadas pela autora, entre os anos de 1932 e 1945 os estabelecimentos de ensino mais do que dobraram saindo de 928 escolas em 1932

para 2121 escolas em 1945. Deste total em 1945, 1648 eram públicas e 473 privadas.

Quanto às matrículas no ensino primário, secundário e infantil os números são também muito expressivos, saltando de 70264 alunos em 1935 para 123.647 alunos. Destes, em 1945, 91499 alunos estavam nas escolas públicas e 32148 na rede particular. Quanto ao número de professores, nota-se que mais do que dobrou, saltando de 1800 docentes em 1932 para 4482 em 1945.

Apesar dos números expressarem um significativo crescimento, devemos destacar que isso não é suficiente para sanar um terrível descaso dos governos oligárquicos para com a educação nas primeiras décadas da república²⁷. Assim:

Esta situação está em sintonia com uma tendência geral de expansão do sistema escolar existente em todo país, refletindo, sobretudo por parte das camadas médias da população, um reconhecimento do papel da educação numa sociedade em processo de urbanização. Nesse sentido, pode-se dizer que o Ceará acompanha o movimento brasileiro de busca pela escola. **Ainda não estamos falando de uma escola para todos. Longe disto** (VIEIRA, 2002, p. 198. Grifo nosso).

À medida que a derrota do nazifascismo se tornava irremediavelmente evidente, o Estado Novo recebia críticas até mesmo do alto oficialato e atento a isso Vargas se preparava para a nova atmosfera política. Soma-se a eminente vitória dos aliados na II Guerra Mundial, a crescente insatisfação de amplos setores da sociedade civil com o regime de bases autoritárias, que contraditoriamente, as forças armadas combatiam na Europa. Não obstante as tentativas de manobras para se manter no poder e conduzir o país a redemocratização, Vargas é forçado pelos militares, os mesmo que foram avalistas do golpe de 1937, a deixar o poder nos fins de outubro de 1945.

Os algozes de Vargas foram os mesmo que o apoiaram na “Revolução de 30” e na formação do Estado Novo. Em termos práticos isso significava que as forças que o derrubavam nada tinham de democráticas e que não realizaram nenhuma ruptura radical com o passado. Havia sim uma mudança de rumos, mas repleta de continuidades (FAUSTO, 1995; D’ARAUJO, 2000).

Em 1946, inaugurava-se um curto e controverso período democrático marcado pela intensificação dos processos imbricados de industrialização e urbanização. Inevitavelmente, os efeitos de uma sociedade mais complexa repercutiram nos rumos tomados pelas políticas educacionais do período. Tentaremos, pois, dentro dos limites propostos para o

²⁷ Segundo informam Neto (2002) e Vieira (2002), em 1922, no Ceará, 80% da população era analfabeta. Em suas análises, Vieira (2002) destaca ainda que ao longo dos 7 anos iniciais da era de Vargas(1930-1937) o cenário da educação cearense não diferia muito daquele da primeira república.

trabalho, avaliar de uma maneira panorâmica os aspectos basilares destas políticas, a fim de relacioná-las com caminhos seguidos pela educação no Ceará no início dos anos de 1960.

Entre a queda do Estado Novo em 1945 e o Golpe Civil-Militar de 1964, o país elegeu quatro presidentes ²⁸: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Vargas (1951-1954); Juscelino Kubitschek (1956-1961) e Jânio Quadros em 1961, que governou por cerca de sete meses. Neste curto período o país conviveu com a tragédia do suicídio de Vargas em agosto de 1954 antes do término de seu mandato presidencial e com ameaças de golpe contra as posses de Kubitschek em 1956 e do vice João Goulart em 1961, quando da renúncia de Jânio. Convivendo com distintos projetos de desenvolvimento industrial a sociedade crescia em número e complexidade, mas o sistema educacional não estava preparado para essas novas demandas educacionais.

A Constituição de 1946, de inspiração liberal, iria refletir este novo cenário nas políticas voltadas para o ensino. Entre 1930 e 1960 o país passou por importantes transformações de ordem estrutural que incidiram sobre o sistema nacional de educação.

No plano estrutural essas mudanças refletiam o momento de transição caracterizado pelo crescimento acelerado do capitalismo, o que provocou mudanças “superestruturais, notadamente no aparelho escolar. Em termos políticos, o período está compreendido entre dois processos vinculados à transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano: a Revolução de 1930 e o golpe de Estado de 1964” (BITTAR e BITTAR, 2012, p.158).

Conforme Romanelli (2009), o retorno à normalidade democrática materializa-se na promulgação da Carta de 1946, assinalada por princípios liberais e democráticos presentes em suas declarações. A Constituição de 1946 estabelecia que competia a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e foi baseada nesses princípios que ela propôs os requisitos mínimos para que as mesmas fossem estipuladas.

Em seu capítulo III do Título IV, que tratava dos direitos e garantias individuais, o Art. 141 garantia liberdade de manifestação de pensamento, o Art. 173 garantia a liberdade das ciências, letras e artes e o Art. 174, determinava que era dever do Estado o amparo à cultura. No capítulo II do título VI, referentes à educação e cultura o Art. 166 determinava que a educação era direito de todos e devia inspirar-se nos princípios da liberdade e

²⁸ João Café Filho, eleito vice-presidente em 1950, assume a presidência da república após o suicídio de Vargas em agosto de 1954, contudo não chega a concluir o mandato. Em novembro de 1955, por motivos de saúde, se afasta do cargo. Em um cenário de tensão política por conta da eleição de Juscelino Kubitschek, não consegue reassumir sendo declarado impedido. Nereu de Oliveira Ramos, então vice-presidente do senado, assume a presidência e em maio de 1956 entrega o governo a Kubitschek, de quem foi Ministro da Justiça.

solidariedade. O Art. 167 determinava que os diferentes ramos do ensino fossem ministrados pelos poderes públicos sendo livre a iniciativa privada. Já o Art. 168 determinava o ensino primário obrigatório e em língua nacional gratuito para todos, sendo que nos casos do ensino oficial ulterior seria gratuito para os que comprovassem a falta ou insuficiência de recursos etc. (ROMANELLI, 2009).

Distanciava-se, portanto, a Constituição de 1946 da Constituição de 1937. Esta, com o fazer significativa concessão à iniciativa privada, quanto à ‘liberdade de ensino’ (arts. 128 e 129), praticamente isentava os poderes públicos do dever de proporcionar e garantir a educação (...) na verdade, a Constituição de 1946, nesse sentido, se aproxima muito da Constituição de 1934 inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros. É dessa forma, portanto, que o espírito dominante na luta encetada pelos educadores, no princípio da década de 1930, voltava agora a inspirar as determinações de nossa Carta Magna (ROMANELLI, 2009, p. 170).

É, portanto, nesse cenário de abertura democrática e espírito liberal, presentes na Constituição de 1946 que foi construído o projeto de reforma geral da educação nacional, capitaneado pelo Ministro da Educação, Clemente Mariane.

Segundo Vieira (2003), o que se segue a Carta de 1946 é um dos mais longos capítulos da educação nacional, o debate em torno do que viria a ser a Lei 4.024/61, a LDB. Entre o anteprojeto original e a promulgação transcorrem cerca de 13 anos. As discussões e as divergências em torno do projeto orientam-se basicamente entre dois eixos. Num primeiro momento volta-se para as formas de organização do sistema escola, traduzido no conflito centralização-descentralização. Já no segundo momento o foco passa a ser o conflito entre o público e o privado, dicotomia que desde a década de 1920 marcou o embate entre católicos e liberais.

O longo caminho de tramitação da primeira LDB não é propriamente fruto da maturação e aprofundamento, mas antes resultou da conjugação de dois fatores. De um lado, a relativa displicência do legislador e, de outro, as marchas e contramarchas do conflito entre os defensores do ensino público e do ensino privado, traduzido pelo eufemístico rótulo da ‘liberdade de ensino’ (VIEIRA, 2003, p. 114-115).

Jamais um projeto de lei foi tão debatido na História da Educação Brasileira. Encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948, a LDB seria aprovada apenas em dezembro de 1961. Os seus resultados, segundo Romanelli (2009) podem ser classificados nas seguintes ordens: I- os relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, que no entendimento da autora foram negativos para a transformação do sistema educacional brasileiro; II- os relacionados com a própria luta, em si mesma, que antecedeu a promulgação

da lei. Na interpretação da autora, esses sim foram altamente positivos, uma vez que, entre outras coisas, revelaram uma importante disposição de uma nova geração de educadores para continuar a luta iniciada pela geração de 1930.

No âmbito dos debates, em síntese, ocupava novamente à ordem do dia a discussão sobre a democratização da forma e dos conteúdos da educação pública. E o protagonismo pode ser resumido nos longos embates entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada.

Segundo Ghiraldelli (1994), este debate foi favorecido pelo clima de redemocratização e crescimento dos movimentos populares de estudantes e trabalhadores urbanos.

A rede pública de ensino cresceu substancialmente nos anos 40 e 50, tornando-se um patrimônio que os setores sociais mais democráticos não titubeavam em defender. Por outro lado, os empresários do ensino, os donos das escolas particulares, na falta de uma justa bandeira para lutarem pelo ensino privatizado, utilizavam-se da Igreja Católica, que lhes forneceu os velhos argumentos da ‘liberdade de ensino’ e do ‘direito na educação dos filhos’ (GHIRALDELLI, 1994, p. 113).

O debate repercutiu em toda a sociedade civil, envolvendo partidos de diferentes orientações ideológicas, órgão de imprensa como jornal *O Estado de São Paulo*, a igreja etc. Os conflitos envolviam conservadores e progressistas. Os primeiros favoráveis à manutenção da educação, como privilégio de classe e a favor da democratização do ensino. Já os conservadores defendiam a não intervenção do Estado nos negócios da educação (ROMANELLI, 2009). Por fim, a promulgação da Lei 4.024/61 significou a derrota daqueles que defendiam os interesses da escola pública.

No entendimento de Vieira (2003), os defensores da liberdade de ensino, ligados a iniciativa privada conseguem impor seus interesses ao abrir caminho para que o estado oferecesse condição para que outros agentes que não o poder público financiassem a educação. “Os demais membros da sociedade a colaborar nessa ‘nobre missão’, seriam aqueles previstos como parceiros na tarefa de assegurar o direito à educação: os defensores da ‘liberdade de ensino’, ou seja, os proprietários de escolas” (VIEIRA, 2003, p.116).

Para Romanelli (2009) a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 ratificou no legislativo a vitória das correntes antidemocráticas diante da corrente liberal democrática, vitória que se não foi total, foi bastante expressiva. Destarte, a autora entende que a legislação educacional evoluiu de forma contraditória, pois sempre buscou conciliar as posições em disputa ou favorecer uma delas e quando votada no legislativo prevaleceu a aliança antidemocrática

contra a representação da corrente liberal. Assim, a vitória dos antidemocratas e conservadores determinou os destinos da educação.

Entendemos que, não obstante a vitória dos defensores da iniciativa privada, os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação permitiram a livre circulação de ideias e propostas que enriqueceram o cenário educacional e político brasileiros. Destacamos em especial os movimentos em defesa da escola pública, da educação popular e da pedagogia libertadora. Longa na gestação, a lei teve vida curta. O golpe civil-militar de 1964 e a ditadura que o seguiu, sufocaram violentamente os movimentos populares em defesa da educação e impuseram a Lei nº 5692/71, objeto já debatido nesse trabalho.

3.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS LOCAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

No que concerne ao contexto local, Vieira (2002) dissertando a respeito do PLAMEG I, reitera que os anos de 1960 significaram um efetivo “divisor de águas” no que tange a gestão da coisa pública, que já vinha se configurando no âmbito nacional uma burocracia estatal orientada por princípios da racionalidade técnica refletidos nos planejamentos adotados pelos governos.

Nesse conduto, constituem-se planos federais na área de desenvolvimento educacional tais como o Plano de Emergência (1962) e o Plano Trienal de Educação (1963/1965). A autora supracitada destaca ainda que a maior parte “dos empreendimentos desta natureza parte da esfera federal para a estadual, embora existam aquelas cuja origem deva ser localizada fora da esfera da União, como é o caso do 1º Acordo MEC/USAID/SUDENE (1963-1967)” (VIEIRA, 2002, p. 244).

Tendo iniciado sua trajetória política em 1950, como Deputado Federal pelo Ceará, Virgílio fez carreira como importante ícone da UND (União Democrática Nacional) partido que se notabilizou pela oposição ferrenha ao getulismo e pela ativa participação no golpe Civil-Militar de 1964. Embora essencialmente conservadora a UDN comportava em seus quadros, políticos liberais progressistas, defensores de uma modernização conservadora. Virgílio, pois, como gestor, incorporava os fundamentos da racionalidade técnica. Ressalta-se, contudo, que ao longo de “sua atuação política, Virgílio buscou, desde o primeiro momento, situar o Ceará nos rumos da modernização, mas mantendo as tradicionais relações da política clientelista” (MELO, 2013, p. 107).

Ainda conforme Melo (2013), ocupando um vácuo deixado pela ausência de grandes lideranças no estado, Virgílio Távora, sobrinho de Juarez Távora, antigo líder

tenentista, e de Fernandes Távora, 1º interventor do Ceará, assume a liderança da UDN local. Virgílio catalisou em torno de sua candidatura o PSD (Partido Social Democrático) e o PTN (Partido Trabalhista Nacional), este último partido sem maiores expressões e que servia aos interesses, do então governador Parsifal Barroso, que entrava em rota de colisão com Carlos Jereissati, rico empresário cearense, que foi deputado federal e senador pelo Ceará, chefe local do PTB. Desta aliança inusitada (Parsifal havia derrotado Virgílio nas últimas eleições para governador) formava-se a “União pelo Ceará”, que recebeu financiamento de empresas estrangeiras e nacionais, recursos onsubstanciados por meio do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) etc.

A União pelo Ceará foi o caminho encontra por Virgílio Távora para o êxito do projeto desenvolvimentista que pretendia implementar no estado pois estabeleceu uma aliança vitoriosa com as tradicionais elites políticas locais. Contudo, como reitera Melo (2013), estes grupos políticos eram adeptos de uma cultura política alicerçada no tripé apadrinhamento, patrimonialismo e clientela.

Uma vez vencedor, o governador:

Procurava unir o desenvolvimentismo modernista com a concepção tradicional agrária de um Nordeste atrasado ante a industrialização das outras regiões e que atribuía seus problemas às intempéries. Deixava clara a intenção de eleger a industrialização como instrumento de superação dos problemas econômicos e sociais do Estado, dentro do modelo capitalista e com a ajuda do Estado à iniciativa privada. O Governador intencionava, portanto, criar formas de dominação adaptadas às antigas (MELO, 2011, p. 106).

Foi, portanto, diante de um cenário de pobreza, falta de infraestrutura e de professores qualificados que Virgílio Távora, intelectual pragmático, vinculado a uma visão desenvolvimentista, organiza um até então inédito plano estadual de educação (PEE), que mesmo limitado, foi em nosso entendimento, um avanço, uma vez que pela primeira vez na história do estado, um governo buscava conhecer a fundo as questões estruturais que envolviam a educação popular, propondo medidas de solução para as demandas do setor pautadas em dados empíricos (MELO, 2006; 2011; Vieira, 2002).

O PLAMEG de 1963 dava atenção especial à educação, o que pode ser observado a partir do amplo diagnóstico feito sobre o número de escolas, os alunos matriculados, a qualificação de professores, a qualidade do material didático. Enfim, todos os aspectos possíveis relacionados deveriam receber investimentos da ordem de 13 bilhões de cruzeiros no quadriênio, findo o qual deveria ter sido erradicado, em grande parte, o analfabetismo no Estado. Para o ensino médio – cuja expansão teria de acompanhar o processo de desenvolvimento industrial –, eram previstos investimentos da ordem de 6 bilhões de cruzeiros (MELO, 2006, 58-59).

Conforme o autor supracitado, antecipando-se aos acordos internacionais firmados para financiamento da educação após o golpe de 1964, Virgílio obteve via USAID importantes recursos na ordem de 1 bilhão de dólares destinados a malha viária e a educação.²⁹

Com relação à situação da educação cearense, Veras (1990, p. 212) apud Vieira (2002, p 245), destaca que em 1962, 66% da população escolar de 7 a 14 anos não tinha escola e da população atendida de cerca de 240 mil pessoas, 80 mil estavam na rede estadual, 125 mil na rede municipal e 35 mil na rede privada. O governo que se iniciava, herdava trágico legado de décadas de abandono dos setores populares em detrimento dos interesses das elites oligárquicas locais.

Nesse conduto, Melo (2013) acentua que, em 1963, conforme Relatório da Secretaria de Educação, eram escassas as escolas estaduais bem como a oferta de matrículas. Fortaleza, possuía apenas dois colégios estaduais voltados para o curso científico, atual ensino médio: o Colégio Estadual ou Liceu do Ceará e o Colégio Justiniano de Serpa.

No restante do Estado, havia o Colégio Estadual Dom José Tupinambá da Frota, Sobral; Ginásio Estadual de Iguatu; Ginásio Estadual Governador Flávio Marcílio, Russas; Ginásio Estadual de Juazeiro do Norte. O esforço pela educação já vinha se desenvolvendo desde o governo anterior, Parsifal Barroso [...] Ainda era muito pouco, considerando as demandas (IDEM, 2011, p.131-132).

No campo educacional cearense, portanto, Virgílio se depara com uma histórica defasagem entre a oferta e a demanda. Os déficits estrutural e humano, herança do descaso dos governos oligárquicos da primeira república, eram obstáculos sérios a viabilidade do PEE, uma vez que além de edifícios adequados, faltava um quadro docente qualificado. Nesse sentido, Egberto Melo (2013) ressalta ainda que com relação ao ensino primário, conforme relatório da Secretaria de Educação existiam em Fortaleza apenas 33 unidades de grupos escolares, contudo os dois últimos, Figueiredo Correa, no bairro do Prado, e Domingos Brasileiro, no Joaquim Távora, não estavam funcionando.

Os que estavam em funcionamento se concentravam principalmente no Centro, com quatro unidades. Os demais localizavam-se nos bairros periféricos em formação: Pirambu, Montese e Joaquim Távora, cada um com dois grupos escolares. As demais unidades estavam distribuídas em vários bairros, principalmente nos populares⁶. Percebe-se, portanto, que havia uma grande defasagem de oferta de vagas para o ensino primário e uma maior ainda para o ginásial (IDEM, 2011, p. 132).

²⁹ Virgílio tentou ainda, junto a Universidade do Arizona e ao USAID, firmar acordos para a criação de uma universidade estadual, mas não obteve êxito. Entre os argumentos para recusa constavam a precariedade do ensino médio, falta de mão de obra qualificada e a baixa renda per capita do estado (MELO, 2006).

Quanto à situação das escolas e professores, ao analisar mensagens da assembleia legislativa entre os anos de 1945-1964 que tratam dos temas, Viera (2002) destaca entre outras coisas, que menos da metade das professoras primárias eram diplomadas e que 80% dos professores do Estado eram leigos, soma-se isso aos baixos salários.

A professora que demanda o sertão, animada pelo ideal do magistério, cedo se vê envolvida por uma série de dificuldades (...). A escola, salvadas as clássicas exceções, é uma pálida abstração. Não há prédios, não há material escolar, não há clima propício para a pesquisa ou o trabalho pedagógico (...). Aqui é o menino subalimentado, estudando mal, saindo da escola antes da hora regulamentar para cuidar do gado, abandonando-a antes do término do ano letivo ou chegando muito após o seu início porque teve que ajudar os pais nos árduos trabalhos da lavoura. Meninos que são homens ainda na fase de brincos infantis, tangidos pela necessidade e pobreza dos pais (MENSAGEM, 1953, p. 123 apud VIEIRA, 2002, p. 236).

A situação da educação retrata uma condição social de abandono e miséria, típicas dos estados nordestinos, esquecidos pelos poderes públicos ao longo da história republicana que em suas primeiras décadas buscou mais reprimir o banditismo do cangaço ou o messianismo, do que efetivamente socorrer o povo, vítima da seca e das práticas clientelistas dos coronéis, chefetes políticos locais cuja raiz do poder vinha ainda do império, a quem tinham, não raras vezes, como “protetores” ou “benfeitores” (FAORO, 2001).

Assim, “Quando Virgílio Távora assumiu em 1963, o déficit de escolaridade entre sete e onze anos era de 283.000 matrículas; em 1964, caiu para 210.000; em 1965 para 196.000; e, em 1966, para 181.005” (MELO, 2013, p. 238).

A administração de Virgílio, apesar de conservar práticas clientelistas, significou um divisor de águas para a Educação Cearense, pois, mesmo longe de ter efetivado tudo que prometeu ou planejou, de fato promoveu uma ação coordenada que buscou enfrentar os desafios a fim de modernizar o estado. A educação, nessa perspectiva desenvolvimentista, não ficaria inerte (MELO 2006, 2013; VIEIRA, 2002).

As condições de estrutura e funcionamento do sistema educacional do Ceará não acompanhavam as demandas desenvolvimentistas pretendidas pelo governo, que buscou diversas fontes internacionais de financiamento como já destacado.

Melo (2006), observa que havia no Plano de Metas Estadual, uma patente preocupação com o desenvolvimento social atrelado ao desenvolvimento econômico, o que só seria possível mediante a intervenção técnica e racional do Estado, o que no entendimento de seus formuladores possibilitaria concretas melhorias das condições de vida dos cearenses.

Nesse sentido, no tocante a educação “A erradicação do analfabetismo (...) e a qualificação para o trabalho foram estabelecidos como objetivos principais. Para preparar a mão-de-obra e melhorar a produtividade, o governo estadual não mediria esforços” (MELO, 2006, p.59).

Em 1963, o Governado Virgílio Távora, convoca uma “comissão de notáveis” para elaborar o PLAMEG. No setor da educação:

O projeto deveria ser elaborado na proposta da racionalidade e da modernização conservadora do desenvolvimentismo que embasava o PLAMEG. Entretanto, o resultado foi um projeto sob forte influência de Paulo Freire e Jean Piaget, o que ia de encontro aos interesses do então governador. Em março de 1964, o projeto estava pronto e foi publicado em forma de livro, com o título “O livro da Professora”. No entanto, ele não se concretizou enquanto práticas pedagógicas, pois foi atropelado pelo golpe vindo em seguida (MELO, 2006, p. 18).

Contraditoriamente implementado pelo governo conservador de Virgílio, o *Livro da Professora* teria vida curta, uma vez que seus fundamentos filosóficos e pedagógicos, centrados em uma educação emancipadora, iam de encontro ao projeto educacional doutrinário imposto pela ditadura, portanto, foi recolhido em 1966, e seus elaboradores, considerados “subversivos”, passaram a ser perseguidos. “O sonho foi abortado e os “notáveis” foram transformados em subversivos. Abriu-se o caminho para o autoritarismo de Estado que facilmente recebeu a adesão do Governador Virgílio Távora” (MELO, 2013, p. 188).

Anda conforme o autor, o *Livro da Professora*, resultou de um projeto educacional influenciado pelo método psicogenético de Jean Piaget, o escolanovismo e o solidarismo cristão. Essas influências resultaram de experiências de seus idealizadores adquiridas por meio da participação dos Movimentos de Educação de Base (MEB) ³⁰ e das influências da filosofia educacional de Paulo Freire.

Uma vez abandonado este projeto após golpe Civil-Militar, inaugura-se no Ceará uma fase política que em geral denomina-se “época dos coronéis” ³¹. Ressalta-se que, essa expressão não é de todo correta, uma vez os governadores, não obstante alguns serem oficiais do exército, não tinham sua trajetória política vincula as bases tradicionais do coronelismo. Alternam-se no poder nesse período três governadores que eram de fato coronéis do exército,

³⁰ Organismo vinculado a CNBB (Confederação dos Bispos do Brasil) foi criado em 1961 no governo de Jânio Quadros. Destacou-se por sua atuação política e educacional junto aos mais pobres em especial no nordeste.

³¹ Para Francisco Josênio Camelo Parente (2000) o fenômeno do coronelismo não se aplica a realidade do Ceará, e sua generalização para o caso cearense é fruto de uma visão simplificadora por parte de alguns analistas e da ausência de pesquisas locais relevantes sobre o tema. Conforme explica, as elites cearenses eram estruturalmente frágeis o que dificultava a formação de oligarquias e os casos da oligarquia Accioly e dos coronéis Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals, surgem como consequências estranhas à estrutura interna de nossa sociedade.

Virgílio Távora (1963-1967), Adauto Bezerra (1975 -1978) e César Cals de Oliveira Filho (1971-1975); e dois civis, Plácido Castelo (1967-1971) e Luiz Gonzaga Fonseca Mota (1983-1987).

De uma maneira geral, segundo Vieira (2002), o panorama da educação local reproduzia o que ocorria em termos nacionais. Em outras palavras, o sistema educacional cearense refletia os postulados do projeto educacional imposto pela Ditadura Militar, objeto já discutido nesse trabalho. Assim, apenas em 1973, no auge da Ditadura Militar, durante o governo do Coronel César Cals³², o sistema de educação local será oficialmente reestruturado a fim de se adequar as orientações da Lei 5692/71. Para Melo (2006), a reforma realizada durante o governo do Coronel César Cals pode ser compreendida como a tipificação da Ditadura Militar no Ceará.

Segundo Parente (2000), apesar de ser cearense, e do pai ter tido curta carreira política, César Cals foi credenciado ao governo do estado por seus serviços como tecnoburocrata, suas relações com João Batista Figueiredo e pressões de militares de Recife, ou seja, não tinha tradição nem vínculo com as elites políticas locais, e logo teria de fazer acordos com Virgílio Távora, a mais forte liderança política local. Durante sua gestão, buscou-se por meio da educação a imposição dos princípios ideológicos da Ditadura.

A partir de então, foi convocada uma nova comissão para elaborar um novo projeto pedagógico para as escolas do Estado do Ceará. A nova proposta, aprovada em 1973, seria elaborada a partir das determinações da Lei 5692/71 e das necessidades da Ideologia da Segurança Nacional e embalada pela campanha alienante, nacionalista, patriótica e ufanista que se montou desde o início do regime militar que culminou com as festividades de comemorações do Sesquicentenário da Independência (MELO, 2006, p. 92).

O autor supracitado, argumenta ainda que, em seu Governo, César Cals nomeou técnicos e burocratas pernambucanos, cabendo a um destes, Coronel Murilo Waldeck Menezes de Serpa, a Secretária de Educação. O Coronel Murilo Serpa orienta a elaboração do Currículo de 1973³³, que fixavam os métodos, objetivos e conteúdos que deveriam ser

³²César Cals de Oliveira Filho nasceu em Fortaleza no dia 30 de dezembro de 1926 vindo a falecer em Fortaleza no dia 10 de março de 1991. De 1951 a 1954 cursou a Escola Técnica do Exército, no Rio de Janeiro, formando-se engenheiro eletricista. Nesse mesmo período fez o curso de engenharia civil na Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil. Fez carreira técnica a serviço da ditadura o que lhe deu destaque político. Além de governado (1971-1974), foi ainda Senador da república (biônico) pelo Ceará (1979-1987), presidente da Eletrobrás e Ministro de Minas e Energia no governo do Ditador Gel. João Batista Figueiredo.

³³Buscando reproduzir a Lei 5692/71 no Ceará, o programa se fundamentava no desenvolvimentismo e na Doutrina da Segurança Nacional, buscando a inclusão pacífica e ordeira do indivíduo à sociedade, negando/negligenciando as diferenças de classe, como pode ser percebido em seus objetivos: “Ao terminar as oito séries do 1º. Grau, o aluno deve ser capaz de: Integrar-se à sua Comunidade, sentindo-se um elemento responsável e participante no desenvolvimento do Estado, do País e do Mundo, tendo em vista os princípios da

trabalhados no 1º grau (1ª à 8ª série) em conformidade com a Lei 5692/71. Os princípios educacionais que orientaram a reforma, portanto, eram absolutamente opostos ao programa do “Livro da Professora” e não buscou em nenhum momento a colaboração dos professores, o que refletia seu perfil autoritário. Aos professores caberia apenas aceitar o currículo e reproduzi-lo (MELO, 2006).

O recolhimento do “Livro da Professora” condenou as escolas cearenses a seguir as imposições da Ditadura, assim o novo currículo escolar para o Estado, referendava o civismo ufanista amplamente difundido no país, bem como os fundamentos da Lei 5692/71 e os Decretos-Leis que a antecederam.

A educação local, portanto, norteava-se no tripé Segurança Nacional, Teoria do Capital humano e Conservadorismo Cristão (MELO, 2006; GERMANO, 2011; FONSECA 2003). Contudo, mesmo sob uma constante vigilância e diante de um currículo “engessado”, os professores não se limitaram a condição de reprodutores de “saberes”, antes se opuseram, a sua maneira, aos conteúdos oficiais, realizando construção de saberes, resignificando e problematizando o que lhes era prescrito, assim, resistiam. Destarte, nos aproximamos da compreensão de Melo (2006), quando este afirma que “por mais que os objetivos e conteúdos fossem impostos, em última instância, era o professor o responsável por sua transposição, não de uma forma mecânica a partir do que é imposto” (MELO, 2006, p. 165).

Longe dos grandes debates teóricos que marcavam a renovação historiográfica no século XX, a história ensinada nas escolas cearenses, fazendo eco ao que se dava no país, era uma história, entre outras coisas, caracterizada pelo nacionalismo exacerbado, o culto personalista aos “heróis” e “mitos” da nação, apresentando uma relação linear, acrítica e evolutiva entre um passado uníssono e o presente, construindo um imaginário de nação coesa e harmônica destinada a se tornar uma potência, o “país do futuro”.

Vivia-se o auge do período autoritário, no governo de Emílio Garrastazu Médici, que se notabilizou pelo “milagre econômico” e pela forte campanha ufanista capitaneada pela AERP (Assessoria Especial de Relações Públicas) marcada pelos seus famosos slogans *publicitários* tais como: “Brasil: ame-o ou deixe-o” e “Ninguém segura esse país”.

O Ceará nesse contexto carecia de instituições formadoras de professores de História. A UFC (Universidade Federal do Ceará) apesar de ter sido criada ainda em 1954, durante o último governo Vargas, por meio da Lei 2373 só veio organizar o centro de humanidades nos anos 1970. A UECE (Universidade Estadual do Ceará), inicialmente

solidariedade humana”. (Currículo de 1º. Grau elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará em abril de 1973, p. 123. Apud Melo, 2006, p. 167).

denominada FUNEDUCE (Fundação Educacional do Estado do Ceará) é criada apenas em 1975. As universidades locais, e os cursos de licenciatura em História, portanto, se constituem durante a ditadura, fato que, influência na montagem do quadro docente (muitos professores, eram coronéis do exército, padres ou pessoas abertamente defensoras da ditadura) e nos conteúdos ministrados.

O fato de serem estudantes universitários dentro de um contexto ditatorial, no auge da repressão, marcou a formação e até mesmo a metodologia de docentes, uma vez que o ambiente autoritário não propiciava as condições de reflexão e debates sobre temáticas concernentes ao conhecimento historiográfico propriamente dito, tão pouco as práticas e teorias pedagógicas. É importante ressaltar que alguns professores já lecionavam antes mesmo de formados, lecionando e cursando a graduação ao mesmo tempo.

Isso pode ser constatado em trecho da fala do professor Francisco Agileu quando indagado a respeito de sua formação para o ensino de História:

Eu estava exatamente no período mais denso do momento militar no Brasil. Então nós não tínhamos essa visão de discussão teórica. Nós não trabalhávamos com esses autores que podiam trabalhar determinadas atitudes que fugissem a determinados aspectos daquilo que o Estado Brasileiro pregava naquele momento. Então, a nossa formação era toda ela voltada para uma formação tecnicista.

Por exemplo, na nossa formação eu fiz antropologia física e cultural, fiz etnologia, etnografia, fiz todas as histórias. História do Brasil I, história do Brasil II, história antiga I, história antiga II, história medieval, história moderna, história contemporânea. Aí você tinha psicologia da criança, tinha psicologia do adolescente, você tinha psicologia da aprendizagem. Que dizer, essas outras discussões que hoje são levadas a efeito do curso, nós não tínhamos e nem era possível pensar! Quando havia uma discussão mais aprofundada, nós ficávamos olhando uns para os outros, para não desviarmos ou não falarmos, citarmos alguma coisa que pudesse nos comprometer perante a ordem que estava caracterizada naquele momento.

É notório o cuidado na fala do professor quanto ao assunto, uma vez que evita utilizar a expressão ditadura, preferindo denominar aquele período, eufemisticamente, de momento militar. Tal postura, claramente ideológica, talvez se explique, pelo fato do professor ter lecionado História no Colégio Militar de Fortaleza como professor concursado ainda durante a Ditadura Militar, ou até mesmo pela formação familiar conservadora que o professor alega ter tido, e pela fé que professa há décadas, uma vez que se declara cristão vinculado a Igreja Presbiteriana do Brasil, que naquele contexto, se colocava contra o comunismo e a favor da Ditadura Militar.

Em sua narrativa, evidencia-se a ausência de debates teóricos e discussões sobre as produções historiográficas que se davam no mundo ocidental naquele momento. Ele chega mesmo a alegar que havia receio por parte dos alunos em envolverem-se em debates mais

politizados, a fim de evitar problemas com a “ordem vigente”. Entendemos aqui uma sutil referência à vigilância a qual eram submetidos alunos e professores, bem como o cuidado para com a possível presença de delatores a serviço da ditadura. Ademais, o professor ressalta a ausência de uma preparação específica para o magistério, que refletisse elementos da filosofia da educação ou de uma teoria pedagógica. Ao justificar essas lacunas, ele afirma que naquele contexto, tal formação era mesmo impensável. Contudo, nos chamou a atenção o relato quanto às aulas da professora Luiza Teodoro, que segundo ele, fugia ao padrão da universidade.

Me lembro muito da professora Luiza Teodoro que foi, minha professora ... Ela sempre nos deu grandes aulas! Sem querer desmerecer os outros, eu não quero desmerecer os outros, me lembro deles com muito carinho. Foram pessoas que me deixaram uma ... Uma saudade! Não sei se é porque estou ficando velho, a gente sente saudade dessa época. Mas a professor Luiza Teodoro, ela tinha uma visão de mundo totalmente diferente de seus colegas. Então, a professora Luiza ela nos dava a condição de pensar, discutir, mas mesmo assim tinha uma limitação. Mas as aulas dela eram fantásticas nesse ponto. Ela deixava a discussão, ela não partia para aquele método de só ela dizer e você ter que incorporar aquilo, sem uma discussão, sem uma análise ou sem trazer outros pensadores que pudessem auxiliar na discussão do tema, entendeu?

Ao incentivar a reflexão e o debate, a professora Luiza Teodoro³⁴, se afastava do reproduativismo conteudista acrítico que o professor parece apontar como prática comum durante sua formação. Portanto, vemos aí uma forma de oposição à ditadura e a sua “patrulha ideológica” e uma “brecha” que, mesmo cerceada, permitia espaços de discussão de ideias.

Esses aspectos podem ser reforçados nesse trecho da fala do professor Olavo Colares, quanto questionado acerca do mesmo tema:

Evidentemente, naquele período, nós tínhamos um ensino tradicional como eu já me referi. Para você ter uma ideia, os livros que eram adotados eram livros de uma rigidez de enquadramento bem tradicional mesmo, dentro daquela História que se difundia no Brasil. Mesmo antes do regime militar, porque nós não tínhamos antes, dos anos 60, 70, muitas pesquisas... Agora, na minha formação na UECE, que naquela época ainda não era universidade, era fundação educacional do Ceará, FUNEDUCE. Eu tive uma formação que eu considero boa, apesar de nós termos uma precariedade da própria instituição, do próprio prédio. Construíram o prédio ali na Avenida Luciano Carneiro, Ciências Humanas da UECE, mas aquilo não era bem ocupado, e material didático, não havia o necessário. Nada se falava de tecnologia, de mídia, de projeção disso, daquilo, daquilo outro. Um ou outro professor, às vezes tinha a oportunidade de projetar o *slide*. Slide fixo, que era uma novidade Imensa! Uma coisa!

³⁴Graduada em História Pela UECE a professora Luiza Teodoro foi aprovada em concurso público para professora da UECE em 1968, em plena ditadura tendo dificuldades de ser nomeada por conta de suas posições políticas. Foi perseguida pela ditadura, tendo sido processada, mas contou com a proteção do governador Virgílio Távora. Professora Luíza é apontada como uma professora que tinha uma postura crítica, e que buscava em suas aulas problematizar os currículos permitindo aos alunos espaços para debates e reflexão.

Nessa época que eu estava na UECE, eu fiz também o vestibular para Direito na UFC, aí eu cursei uma parte da História, terminei História na UECE, passei a frequentar o curso de geografia da UECE, isso durante 3 anos eu participei do curso de geografia e ao mesmo tempo concluía Direito ... Pois bem, então eu não tenho do que reclamar. Aliás, reclamar de que? Não tinha o dinheiro, não tinha a família para me dar uma sustentabilidade para ter viajado! E naquela época um detalhe Felipe, não se dava, é... digamos não tinha vantagem nenhuma no Brasil o sujeito fazer pós-graduação, porque não existia isso. O cara era formado, se ele faz um concurso ou era convidado ia dar aula na faculdade. Na próprio período militar, a UECE por exemplo, empregou uma quantidade enorme de coronéis. Eram quase todos professores de História, eram muitos nessa época. Porque exatamente não havia um concurso ali, onde já estavam com as “cartas marcadas”.

Mais uma vez, se evidencia o ensino tradicional como modelo predominante na universidade, bem como a ausência de discussões teóricas e metodológicas, sejam elas no âmbito da teoria da História, sejam no âmbito da filosofia da educação ou de teoria pedagógica. Ele justifica esse fato, ao afirmar que os livros que eram rígidos e que isso não era produto exclusivo da Ditadura Militar, pois antes mesmo desse período, não havia pesquisas significativas no Brasil.

Note-se também que o professor Olavo Colares reforça que, entre os professores de História da Universidade Estadual, era muito significativo o número de coronéis, muitos apenas “convidados” para lecionar História. O professor denuncia a ausência de concursos, relatando que os docentes eram “selecionados” como “cartas marcadas”. Podemos inferir das assertivas que os professores “selecionados” eram obviamente aqueles que simpatizavam, colaboravam e serviam institucionalmente à Ditadura.

Não havia, portanto, a exigência de uma formação específica condizente ao nível de ensino exigido. Inferimos disso, que o perfil das aulas e do curso como todo, era tradicional, monolítico e conservador. Isso, muito em decorrência do perfil de seus docentes. Chamou-nos a atenção também à postura equilibra e conciliadora do professor Olavo, que a todo o momento nos alertava para a historicidade daquela situação, como que buscando justificar certas posições dos defensores da Ditadura Militar, apresentando-os como homens de seu tempo, que devem ser julgados pela história como tais. Ele próprio evita utilizar, ao longo da entrevista, o termo Ditadura Militar, preferindo a expressão “regime militar”, buscando a todo o momento nos alertar para aquela conjuntura política, como que justificando a inevitabilidade do golpe. Entendemos que essa postura advém, dentre outros fatores, de sua atuação como professor concursado do Colégio Militar de Fortaleza durante a Ditadura.

As palavras do professor Paulo Emílio, corroborando com o que fora exposto até aqui, em nosso entendimento, são profundamente esclarecedoras, não apenas quanto ao que concerne à formação recebida, mas também quanto à estrutura do curso de História, ao perfil

dos professores e ao modelo de educação vigente. Ademais, seu depoimento esclarece também aspectos relacionados ao autoritarismo e a vigilância a que eram submetidos os estudantes universitários, que mesmo sob constante coação e ameaça, construíam espaços de ruptura, “brechas”, para reflexão e resistência como concebida nesse trabalho, opondo-se assim, ao que lhe era imposto.

Bom, em primeiro lugar, eu queria fazer Direito, eu queria ser jurista, eu queria advogar, eu queria ser juiz, essas coisas assim. Ao chegar a Faculdade de Direito, na Universidade Federal do Ceará, eu descobri que aquilo não tinha nada a ver comigo, que o Direito era um absurdo, que eu teria que me submeter às leis construídas pela burguesia, para explorar os trabalhadores. Quando eu descobri isso, descobri rápido, descobri no segundo ano da faculdade, eu passei a reagir. Ingressei no movimento de esquerda onde eu comecei a aprender o que era História e qual era a função da compreensão da História para se compreender a humanidade.

Eu me lembro que foi numa aula, que eu assisti do professor e filósofo Alcântara Nogueira, dando aula sobre a Revolução Francesa e a montagem da sociedade liberal burguesa. Eu descobri que a minha vocação estava em História, e não em Direito, e que a partir daí, eu me tornei autodidata praticamente, em História. Eu aprendi muita coisa da História lendo o Manifesto Comunista de Karl Marx, lendo muitos capítulos do Capital de Marx, lendo as obras de Lenine, lendo as obras, afinal de contas, lendo às obras que me caíam as mãos. Eu ia lendo, e tomei a decisão de entrar para o curso de História, quando eu já fazia o terceiro ano do curso de Direito. Foi ali que me dei conta do quanto eu já sabia dos métodos de investigação históricos, como eu conhecia bem e que os professores do curso de História, normalmente muitos coronéis, que você deve ter ouvido falar muito deles, nem desejavam a minha permanência em sala de aula, porque eles não sabiam História.

Não tinham compreensão da História, não conheciam os métodos de investigação da História. Não sabiam nada de Marxismo, pelo contrário, odiavam Marxismo gratuitamente, e até me perseguiram, de certo modo, e preferiam que eu não comparecesse às aulas e me davam as condições para eu continuar dando as minhas aulas nos colégios, ir lá fazer as provas, fazer alguns trabalhos etc. Era mais ou menos assim que acontecia. Eles não gostavam da minha presença em sala de aula. Muitos deles disseram: “pode ficar em casa”. Não vou citar nomes, porque é uma questão de ética, mas era mais ou menos isso, porque eu questionava, eu discutia, eu provocava debates e “tal”, e eles ficavam enfurecidos, quando eu os provocava. Não era apenas eu que fazia isso. Vários outros colegas meus também faziam isso. A gente temia por represálias. Eu sofri represálias por conta disso, por conta das minhas atitudes dentro de sala de aula.

As palavras do professor Paulo Emílio nos chamaram especial atenção pela ênfase que dá a repressão a que eram submetidos os estudantes que questionassem a forma como as aulas eram conduzidas ou mesmo os conteúdos ministrados, e pela ênfase que ele dá a sua auto-formação. Uma vez que, diante de um quadro de professores despreparados e desqualificados para o exercício do ensino de História, foi por meio de sua atuação política, prática docente e na leitura de obras de Marx e Lenine, dentre outras, que ele se fez historiador e professor.

Na verdade, eu me considero um autodidata em História, porque eu preferia evitar receber deles informações, que eram absurdas! Os coronéis, eles tinham como método, o positivismo, a prática do positivismo, eles eram positivistas. Um positivismo típico da formação do exército brasileiro, positivismo que acabou resultando nas ditaduras! E nessa ditadura que nós assistimos aqui no Brasil. A ditadura ela é filha disso aí, do Estado autoritário, da perspectiva autoritária de governo, da “Pátria avante”, da “Avante Brasil”, e por aí vai. Eles tinham esse ranço permanente, eles odiavam o marxismo.

Ainda hoje existe esse ranço, ainda hoje existe, até porque o marxismo cometeu muitas falhas, mas é isso mesmo. A formação é essa daí. Na verdade, a minha formação foi praticamente dentro da sala de aula. Eu tenho hábito de dizer que eu aprendi muito mais dando aula na hora da aula, eu descobria vias de interpretação, de análise e “tal”, do que propriamente dentro da faculdade, dentro do curso de História. E lendo muito, lendo muito, eu li muito. Muita leitura, muita leitura, muita leitura de Marxismo, Metodologia, afinal de contas tudo.

A ênfase em uma auto formação também se destaca na narrativa do professor Nelson Campos consoante ao texto que se segue.

Olha, quando a gente procura ter uma fundamentação, ter segurança naquilo que a gente diz, porque muitas pessoas falam e não tem muita consistência naquilo que dizem. Eu sempre li muito, e por ler muito, inclusive, não só de história, mas diversas, li também outras fontes de literatura, li muito a filosofia de Marx, enfim, li muita coisa. E também na sociologia, Max Webber, os outros, os clássicos da sociologia, e isso me deu, assim, uma fundamentação pra que eu pudesse fazer uma análise que as pessoas pudessem entender com maior clareza. Eu nunca fui um contador de história, eu sempre procurei explicar história. Analisar, dentro de um contexto, né, mostrando o jogo de interesses, e consequentemente, a formação das ideias de determinadas épocas.

Destacam-se também nos relatos do professor Paulo Emílio, o autoritarismo e a intolerância, que permeavam o ambiente universitário. Professores, muitos deles militares, quando desafiados a responder questões relacionadas à História, sua teoria e métodos de análise, respondiam com ameaças e retaliações. A ausência de formação e conhecimento específico para a área por parte do corpo docente é descrita no trecho abaixo.

Por conta disso, eu me lembro que um professor, Milton Bezerra da Cunha³⁵, que era dentista e coronel, e que não tinha muito conhecimento de História, nem de etnologia, e dava aulas de etnologia. Então ele trazia um bocado de fotos, de cartões postais de indígenas, cartões postais com índios, muito bem coloridos e “tal”, e distribuía aos alunos. Ele fazia a seleção das índias mais bonitas e fazia os comentários no próprio cartão postal, sobre a beleza das índias indicando as belezas físicas das índias mais bonitas com termos como: “esta é minha”. Essa era a aula de Etnologia que a gente assistia do Milton Bezerra da Cunha. A gente não tolerava isso aí.

O curso de História possuía, portanto, muitos padres e coronéis do Exército em

³⁵ Milton Bezerra da Cunha foi professor de Etnologia, Etnografia e Antropologia da UECE. Tinha formação em odontologia e era oficial do exército.

seu quadro docente. Em geral professores com formação absolutamente alheia a História ou as Ciências Humanas de uma maneira geral, sendo engenheiros, odontólogos ou mesmo matemáticos e que segundo ele “não sabiam história, não tinham compreensão da história, não conheciam os métodos de investigação da história” e que davam “orientações absurdas”, como as apontadas acima, essencialmente positivistas. Tais professores, como já enfatizamos, quando confrontados com a própria ignorância quanto às questões de ordem teórica e/ou concernentes à História, o perseguiram e retaliavam, sugerindo abertamente que o mesmo não frequentasse as aulas, que ficasse “em casa mesmo”.

No trecho abaixo segue um relato emblemático do professor Paulo Emílio, que resume as condições de repressão que viviam os discentes, bem como a resistência dos mesmos a violência simbólica e física, a qual eram muitas vezes submetidos.

Eu me lembro bem que naquela época, o Carneiro da Cunha prendeu um dos nossos companheiros dentro dos corredores do curso de História. Nós fomos fazer uma manifestação, e nessa manifestação a gente estava panfletando. Ele verificou a panfletagem, e partiu pra cima e prendeu esse companheiro. Hoje ele pertence ao PT do Piauí, que faz parte do PT do Piauí, não me lembro mais o nome, Manoel Lincon, você deve investigar porque isso está nos Anais da História. Foi um dos presos no tempo dessas manifestações. Portanto era um terror, dentro dos corredores do curso de História, era o terror. Um dos coronéis que dava aula lá, Danziato, que gostava muito de mim, e que queria muito bem a mim, demonstrava um certo respeito e consideração a mim, ele mesmo veio me dizer: “rapaz, você fique calado, não diga nada porque eles “estão doidos” pra lhe pegar. Eu não gostaria que isso acontecesse porque você é um “caba” bom, você é estudioso, você é um cara sério. Se prepare que eles estão querendo lhe pegar”. Algumas dias depois eu tive que fugir do Ceará, porque eles começaram uma devassa na minha casa, no meu apartamento, e tudo, na casa da minha família, e tudo e “tal”. Era essa a situação que a gente vivia no curso de História. Eu me lembro bem que tinham professores que eram, um dentista, um matemático, um engenheiro civil, um engenheiro militar, um geógrafo que davam aulas de história. Eram essas as figuras que estavam lá como professores.

Essas experiências, conforme os relatos foram muito mais significativas para sua formação, como professor e historiador, do que propriamente a formação institucional ofertada pela Universidade Estadual do Ceará.

Apesar de não haver uma posição uníssona quanto à formação institucional que receberam, é consensual que era uma formação deficitária, tradicional e tecnicista e que na prática, movidos pela realidade concreta da sala de aula e pelas demandas reais da atividade docente, é que se constituíram professores. Esses relatos, portanto, vão ao encontro do que Gauthier (1998), ao relacionar experiência e hábito, denomina de saber experiencial. Segundo esse autor: “De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes”. (GAUTHIER, 1998, p. 32-33).

Evidenciou-se também que as experiências vividas nos movimentos políticos de oposição e resistência à Ditadura foram fundamentais para a formação intelectual e para o exercício da docência, uma vez que essas experiências se somaram a gama de saberes mobilizados em suas práticas, formando um conjunto complexo que caracteriza as ações de cada um deles. Conforme a assertiva de Tardif (2014, p. 11):

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

A complexidade dessas relações entre os saberes necessários ao exercício do ofício docente e as experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida social e profissional no período da Ditadura Militar, serão mais bem esclarecidos no capítulo último dessa dissertação, onde adentraremos no complexo das memórias dos docentes a respeito de suas práticas com o objetivo, como já devidamente esclarecidos, apontar as resistências que os mesmos realizaram diante de um projeto educacional autoritário e dogmático que havia desconfigurado o ensino de história como já explicitado no capítulo anterior.

4 PROFESSORES DE HISTÓRIA NO EXERCÍCIO DO OFÍCIO DURANTE A DITADURA MILITAR: MEMÓRIAS DE PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS

Este capítulo está dividido em dois tópicos. No primeiro deles abordamos aspectos gerais do campo de saberes e de investigação do trabalho docente denominado epistemologia da prática, como concebido por Tardif (2014).

Buscou-se evidenciar a importância de investigar os saberes mobilizados pelos professores no exercício do seu ofício, desvelando sua natureza e compreendendo como se integram ao ofício do magistério e qual sua importância para o mesmo e para a constituição de uma identidade profissional do professor. Enfatizamos que nos voltamos especialmente para os saberes experienciais conforme os conceituam Tardif (2014), Gauthier et al (1998) e Pimenta (2009).

No segundo tópico adentramos no campo das memórias a fim de compreender por meio da análise dos relatos dos professores a relação entre suas práticas e os saberes por eles mobilizados no cotidiano da sala de aula, compreendendo como se entrelaçam em ações concretas. Entendemos que emergiram dos relatos elementos que sustentam nossa hipótese, de que mesmo vivendo um período ditatorial, em que o Estado vigiava e buscava controlar a educação e o ensino de História de forma especial, os professores resistiram ao que lhe era posto, construindo assim brechas que permitiam ressignificações dos conteúdos prescritos.

Em síntese, compreendemos que nossas reflexões podem colaborar para o desenvolvimento e produção de pesquisas sobre história da educação local e sobre a epistemologia da prática profissional docente, campos ainda carentes de maiores investigações como já foi destacado.

4.1 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Iniciamos o último capítulo de nossa dissertação corroborando com as assertivas de Francisco Imbernón (2011), presentes em sua obra *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*, quanto à necessária redefinição da docência como profissão.

O referido autor afirma que todas as instituições educativas, desde a escola primária à universidade, bem como a profissão docente, devem mudar radicalmente a fim de se adequarem as demandas reais geradas por significativas metamorfoses que sacudiram o mundo nos últimos vinte cinco anos do século XX. Para ele, a profissão docente deve romper

com a racionalidade técnica³⁶ que se tornou obsoleta diante de uma sociedade mais democrática, plural, solidária e integradora (IMBERNÓN, 2011).

Reconhecemos assim como autor supracitado, que o contexto atual, marcado por profundas transformações de ordem tecnológica, social e cultural, tornou a atividade docente bastante complexa e diversificada, contudo entendemos que essas mudanças não convergem necessariamente para uma sociabilidade mais ética entre os povos.

Entretanto, corroboramos com Imbernón (2011), quando este sustenta que o professor não pode mais ser concebido como um técnico cuja função é transmitir saberes elaborados na e pela academia. Destarte, o professor deve “converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Não obstante a especificidade do pensamento de Imbernón (2011), entendemos que suas preocupações convergem com as preocupações de pesquisadores norte-americanos (canadenses e estadunidenses) que se propõe a refletir sobre as políticas de formação entendendo a necessidade de repensá-las a fim de que colaborem para uma nova profissionalidade e identidade docentes. Estas pesquisas também consideram a importância de se identificar os saberes mobilizados na atividade do magistério para a elaboração e sistematização de um quadro geral de saberes, de um repertório necessário para o exercício da docência.

Evidencia-se, portanto, a urgência de se repensar a profissão docente a fim de adequá-la ao mundo, pós-revolução técnico-científico e informacional, cada vez mais globalizado e tecnologicamente integrado. Isso necessariamente perpassa por uma reestruturação da formação dos professores o que só pode ocorrer em um ambiente onde as universidades passem a refletir sobre suas próprias políticas de formação para o trabalho.

Contudo, é preciso ouvir os professores e reconhecer em seus discursos elementos que possam vir a constituir conhecimentos básicos ou requisitos mínimos para o exercício do ofício no magistério ou como prefere Gauthier et al (1998), é preciso tornar o saber experiencial em saber da ação pedagógica. Como explicita o referido autor:

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas

³⁶“A tendência pedagógica tecnicista, terminologia utilizada por Saviani (1985) e Libâneo (1986), defende a noção de que a superação dos processos de exclusão passa pelo caminho da formação para o mercado de trabalho, treinando mão de obra acrítica sob a lógica da produção em massa e padronizada”. (FARIAS, 2014, p. 34).

em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio, podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores (GAULTHER et al, 1998, p. 33).

Para Gauthier *et al* (1998) os saberes experienciais não colaboram para a profissionalização docente porque se limitam as paredes da sala de aula e as práticas individuais não partilhadas que desaparecem quando o professor se aposenta. Por isso, autor assevera a necessidade de ouvir dos professores as reflexões que estes fazem a respeito de suas próprias práticas, identificando e tornando público os saberes que eles mobilizam para que sejam validados, colaborando desta forma, para a construção de uma teoria da pedagogia e fortalecendo a profissionalização do ensino à medida que o distancia de uma concepção vocacional.

Esse campo de pesquisa destaca-se no âmbito internacional na década de 1980 e desde então vem apresentando expressiva produção de estudos na área da formação e práticas docentes. Além dos aspectos supracitados, esses estudos têm colaborado para a reflexão, propositura e desenvolvimento de ações formativas que vão além do pragmatismo da formação acadêmica, considerando que para o exercício da profissão docente não se pode desconsiderar as dimensões pessoal, profissional e organizacional.

Como apontam Tardif e Lessard (2014, p. 8):

Nos Estados Unidos, desde o início dos anos de 1980, milhares de pesquisas têm sido realizadas diretamente nos estabelecimentos escolares e nas classes, a fim de analisar *in situ* o processo concreto da atividade docente nos seus diversos aspectos: interação com os alunos, planejamento e gestão do ensino, avaliação, relacionamento com os colegas, transformações curriculares, etc.

Nesse sentido, Monteiro (2007) destaca que tem sido notório o crescimento de estudos que utilizam as categorias saber docente (Tardif, Lessard e Lahaye); conhecimento-nação e professor reflexivo (Schön); saberes práticos e competências (Perrenoud) e práxis reflexiva (Nóvoa). Em geral, segundo a autora estes estudos têm identificado “a centralidade da questão da relação com saberes, a importância dos saberes da experiência e do desenvolvimento de competências, o papel da formação para a apropriação e mobilização desses saberes na prática docente” (MONTEIRO, 2007, p. 24).

Em consonância com exposto, Selma Garrido Pimenta (2009) reforça que uma das demandas mais importantes nos anos de 1990 foi a necessidade de se repensar as formações inicial e contínua, partindo das análises que focam as práticas pedagógicas e docentes. Segundo a autora é nesse contexto que as pesquisas que tomam estas práticas como objeto,

têm anunciado caminhos alternativos para a formação docente, sendo um deles as discussões que envolvem a identidade profissional do professor tomando a questão dos saberes como um de seus aspectos fundamentais.

Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes constituídos pelos professores (...) Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente (NUNES, 2001, p. 29).

No Brasil é também a partir da década de 1990 que tem início o desenvolvimento de pesquisas que, concebendo a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procuram resgatar a função do professor, dando ênfase a formação numa perspectiva para além da acadêmica, envolvendo também o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do magistério (NUNES, 2001).

Em síntese, a escola, ao longo das últimas décadas, tem sofrido incessantes questionamentos quanto a sua qualidade e competência e nesse contexto, professores e instituições de formação docente, também são alvos das mesmas indagações. “A situação atual apresenta-se, assim, propícia a uma reflexão profunda a respeito da formação de professores e da profissão docente” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 13). Logo reflexões a respeito de um repertório de saberes, mobilizados pelos professores, emerge como imperiosa necessidade para que se possa avançar em direção à profissionalização do ensino e a constituição de uma identidade docente.

Face ao exposto, reiteramos que, quanto aos saberes docentes, nos limitamos a explorar especialmente aspectos da produção de Tardif (2014) e Gauthier *et al* (1998).

Ademais,

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001, p. 27).

Tardif (2014) entende que investigações acerca da epistemologia³⁷ da prática

³⁷ A epistemologia, segundo Therrien (2014, p. 7): “estuda de modo crítico o método científico, as formas lógicas e os raciocínios da ciência na elaboração dos postulados e das hipóteses sobre as quais os cientistas elaboram suas teorias. Esse campo científico constitui um pilar para a análise das **teorias construídas**

docente são um importante meio de superação da crise do profissionalismo e para a valorização do saber docente, contribuindo para a constituição da identidade e da autonomia profissionais. Em síntese, tal como Donald Schön (1992)³⁸, Tardif (2014) busca a ruptura e a superação do paradigma da racionalidade técnica.

Ao propor elementos para uma epistemologia da prática profissional docente Tardif (2014) destaca que existe uma relação direta entre uma busca, que ele julga paradoxal, pela profissionalização e a renovação dos fundamentos epistemológicos do trabalho docente.

Para começar, demoremo-nos um pouco na atual conjuntura social, pois se trata de um contexto bastante paradoxal, considerando que se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda (TARDIF, 2014, p. 246).

Para o referido autor, a busca por uma profissionalização que tem ocorrido na área educacional nas últimas décadas, busca essa que intenciona reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do trabalho docente é paradoxal, pois se deu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, onde mesmo aquelas tradicionalmente bem assentadas e visadas na e pela sociedade, como medicina e engenharia, não estão isentas de seus efeitos.

Segundo argumenta Tardif (2014) essa crise pode ser resumida em quatro pontos, a saber:

1. A crise do profissionalismo é (...) a **crise da perícia profissional**, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais dos quais certos profissionais (...) procuram solucionar situações problemáticas concretas. A perícia profissional perdeu progressivamente sua área de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído (...). Essas mudanças na visão da perícia profissional suscitaram controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais (...)
2. Essa crise da perícia profissional causa um **impacto profundo na formação profissional** (...). Em vários países, muitos se perguntam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares (que são, além disso, e acima de tudo, culturas ‘monodisciplinares’) e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja

historicamente por cientistas ou autores de referência com o objetivo de explicar ou compreender um fenômeno e os elementos que legitimam sua estrutura. A crítica epistemológica permite delimitar os quadros teóricos desvelando seus contornos e limites na totalidade que pretendem cercar, identificando a sua incompletude em relação a esta. Seu objetivo é avaliar a pertinência de um processo científico e seus limites”. (Grifo do autor).

³⁸ Inspirado no pensamento de John Dewey, D. Schön propõe uma epistemologia da prática que se fundamenta na investigação que o professor realiza por meio de suas próprias experiências docentes. É uma epistemologia, portanto, baseada na reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como alternativa para produção do conhecimento na e sobre a ação pedagógica, opondo-se assim ao racionalismo técnico (FREITAS, 2005).

uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional. (...) 3. A crise do profissionalismo aponta também para **a crise do poder profissional** e para a confiança que o público e os clientes depositam nele. (...). 4. Enfim, a crise do profissionalismo é, em última instância, **a crise da ética profissional**, isto é, dos valores que devem guiar os profissionais. (...) Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos ‘objetos de trabalho’ são seres humanos como é o caso do magistério (...) (TARDIF, 2014, p. 252-253. Grifo nosso).

Para o referido autor, a crise sobre a perícia, a formação, o poder e a ética profissional, constituem, portanto, o pano de fundo de movimentos em favor de uma nova roupagem para profissionalização do ensino e para a formação docente. Essa crise reverbera nas reformas de ensino e profissão docentes, que se veem duplamente pressionados. Há pressões no sentido de profissionalizar o ensino e a formação docentes bem como há um cenário desfavorável para as profissões, como já ressaltado, o que leva ao seguinte questionamento: de fato a profissionalização da docência é uma opção promissora?

Ao que nos parece, as respostas de Tardif (2014) e Gauthier et al (1998) parecem convergir para a necessidade de afirmação e valorização da docência por meio da profissionalização. E para “profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (GAUTHIER et al, 1998, p. 34).

Tardif (2014) explica que desde os anos de 1960 percebe-se um esfacelamento do campo tradicional da epistemologia que desde então se abriu a múltiplos objetos que constituem a realidade social e individual (o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, da linguagem, etc.). Nesse conduto, ele concebe a epistemologia da prática profissional como “o estudo *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 255. Grifo do autor).

Buscando esclarecer os aspectos que fundamentam a epistemologia da prática, Carvalho e Therrien (2009) recorrendo a Monteiro (2002), explicam que a epistemologia implica na existência de justificativas para as nossas posições diante da necessidade de compreender e dar inteligibilidade a um determinado objeto. Nas palavras dos referidos autores, “Neste caso, a epistemologia pode ser entendida como uma racionalidade construída nas interações com os fatos e a forma como o sujeito, pelo uso de diferentes formas de raciocínio (dedução, indução, analogias, abdução), orienta suas ações”. (CARVALHO E THERRIEN, 2009, p. 130).

Assim, os autores entendem que a definição de Tardif (2014) propõe a epistemologia da prática profissional docente como um campo de investigação que tem como

objetivo estudar os saberes docentes, assumindo naturalmente o compromisso com certas posições teóricas e metodológicas que caracterizam a sua produção intelectual.

Em síntese, Tardif (2014) entende que as pesquisas em torno da epistemologia da prática devem identificar e definir os múltiplos saberes mobilizados pelos docentes no exercício de suas funções, bem como compreender as relações estabelecidas entre eles, enfatizando a pluralidade dos saberes e a multiplicidade das fontes que os originam. Em outras palavras:

[...] uma epistemologia da prática tem a finalidade profícua de revelar estes saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas atividades do trabalho, assim como papel que desempenham no processo de trabalho e identidade profissional (CARVALHO e TERRIEN, 2009, p. 131).

Nesse conduto, mergulhamos no profundo e complexo universo das memórias dos docentes sobre suas práticas e acreditamos ter apontado relações entre os saberes necessários ao exercício do magistério e as experiências vivenciadas por professores em suas trajetórias de vida social e profissional no período da Ditadura Militar. Acreditamos que o resultado de pesquisas que tenham como objeto o saber da ação pedagógica, podem contribuir substancialmente para o aperfeiçoamento da prática docente (GAULTHER et al, 1998, PIMENTA, 2009).

Entendemos, portanto, que os professores mobilizaram um conjunto de saberes para a realização de suas atividades no magistério, e que esses saberes têm também uma natureza social, ou seja, resultam de experiências vividas e compartilhadas em outros espaços de sociabilidade e que implicam um manancial de conhecimentos utilizados, sendo fruto, portanto, de suas Práxis. Assim, eles não foram apenas técnicos que se limitavam a reproduzir a História prescrita nos currículos e publicada nos manuais didáticos.

Antes, a seu modo, cada um se apropriou dos conhecimentos de referência dando a eles uma nova identidade, novos sentidos, adaptando-os as demandas das distintas realidades com que se depararam. Assim, mesmo que de diferentes maneiras, resistiram ao que lhes era posto ressignificando os conteúdos e construindo brechas, espaços para reflexão e mesmo oposição ao dogmatismo imposto pelo projeto educacional construído por técnicos, intelectuais e burocratas a serviço da Ditadura Militar.

Importa, que de forma coesa, apontemos esquematicamente, como do ponto de vista tipológico, Tardif (2014), Gauthier et al (1998) e Pimenta (2009) classificam os saberes.

Tardif (2014) disserta sobre quatro modalidades de saberes: 1- Saberes da formação profissional, que ele subdivide em: **saberes profissionais e saberes pedagógicos**. Os primeiros são aqueles saberes transmitidos pelas instituições de formação docente. Os saberes pedagógicos seriam doutrinas e ou concepções que resultam de reflexões sobre a prática educativa em seu sentido mais amplo. 2- **Saberes disciplinares**: no âmbito da formação são os saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimentos integrados ao meio universitário sob a forma das múltiplas disciplinas. Em síntese emergem das tradições culturais de grupos sociais produtores de saberes. 3- **Saberes curriculares**: constituídos ao longo da carreira do professor, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a escola se utiliza a fim de categorizar e apresentar os saberes que ele define e seleciona como modelos de formação para a cultura erudita. 4- **Saberes experienciais**: são constituídos pelos próprios professores que no exercício da docência, em seu trabalho cotidiano em um meio específico desenvolvem saberes singulares. São frutos da experiência e por ela validados, não provêm, portanto, de instituições de formação nem de currículos.

Gauthier et al (1998) a seu turno, aponta seis modalidades de saberes: 1- **Saber disciplinar**: são produzidos especialistas nas diversas disciplinas científicas ou seja, é o conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado uma vez que não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina. 2 – **Saber curricular**: são os saberes científicos selecionados e organizados pela escola em forma de programas escolares. 3 – **Saber das ciências da educação**: é um saber profissional específico adquirido durante a formação e que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica. 4 – **Saber da tradição pedagógica**: resulta de uma concepção prévia de magistério existente entre os alunos no início da formação docente e que serve de modelo para a prática docente. Processualmente, ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial e validado pelo saber da ação pedagógica. 5 – **Saber experiencial**: resultam dos aprendizados que o professor adquire ao longo do tempo por meio de suas experiências particulares. São, portanto, uma espécie de jurisprudência privada. 6 – **Saber da ação pedagógica**: é o saber experiencial após se tornar público e ser testado.

Por fim, Pimenta (2009) apresenta os saberes da docência desdobrados nas seguintes categorias: 1- **Saberes da experiência**: resultam das experiências que os professores vivem ao longo de suas trajetórias formativas desde os primeiros anos de sua vida escolar, bem como as representações e estereótipos que constituem a respeito da profissão. Essas experiências lhes possibilitam, ainda enquanto discentes, realizar a elaboração de Juízos de valor sobre a docência. Resultam também, das experiências singulares vivenciadas no

cotidiano docente, promovidas por reflexões constantes sobre a prática. 2- **Saberes do conhecimento:** procedem de reflexões a respeito do significado do próprio conhecimento na sociedade contemporânea. Conhecimento não se reduz a informação, antes, conhecer implica o trabalho com as informações com o objetivo de classificá-las, analisa-las e contextualizá-las. Destarte, a inteligência pode vincular conhecimentos de forma útil e pertinente, produzindo, por meio da reflexão, novas formas de progresso e desenvolvimento; isto é, capacidade de criar novas formas de humanização, reafirmando o homem como um ser que constrói a História. 3- **Saberes Pedagógicos:** são os saberes necessários para o exercício do ensino. São construídos a partir das demandas pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O futuro profissional deve constituir o seu saber fazer a partir de seu próprio fazer.

Para os autores supracitados, os saberes da experiência tem sua origem na prática cotidiana dos professores dentro de uma condição concreta de realização da profissão, contudo essas experiências, como aqui as temos concebido, não se limitam as vivências cotidianas da sala de aula, antes possuem origens múltiplas, sendo, portanto, essencialmente saberes socialmente construídos e intersubjetivos.

Concordamos que o saberes mobilizados pelos professores são de fato um amálgama mais ou menos coerente dos saberes apontados, mas, entendemos que no exercício da docência os professores, conscientemente e espontaneamente, fazem uso de saberes que se constituíram ao longo suas vidas nos diferentes espaços onde foram formados, não se restringindo, portanto, essa formação a um espaço acadêmico ou mesmo de exercício profissional. As experiências vividas e socialmente constituídas nos mais diferentes espaços e estágios da vida do professor também tem “voz” e reverberam no cotidiano das salas de aula.

Em suma, concordamos que os saberes dos professores estão diretamente relacionados às condições sócio-históricas nas quais exercem a docência, ou seja, a questão dos saberes não pode ser separada da questão do trabalho, contudo corroboramos que esse repertório de saberes próprio a cada professor, só pode ser separado do conjunto dos saberes que o individuo possui, de forma arbitrária, pois, “todo professor, enquanto membro de uma sociedade e de uma comunidade específicas, dispõe de saberes compartilhados por seus concidadãos. Além do mais, ele possui saberes que lhe são próprios em virtude de sua experiência de vida pessoal” (GAULTHER et al, 1998, p. 343-344).

4.2 MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE O EXERCÍCIO DO OFÍCIO

Nesse momento de nossa dissertação nos dedicamos às análises das entrevistas que abordaram temáticas relacionadas à prática pedagógica, considerando as especificidades dos contextos institucionais em que foram realizadas, focando as implicações das experiências desses professores em suas práxis, objetivando compreender as resistências que estes impunham ao prescrito. Para tanto, se faz necessário alguns esclarecimentos pontuais quanto aos cuidados que tomamos ao nos dedicar a essa complexa tarefa.

Primeiro, importa destacar, que as análises em História Oral seguem aos objetivos do projeto, que define a modalidade e a forma de condução da entrevista. Segundo, é preciso esclarecer que os textos não falam por si só, portanto, se faz necessário enfatizar que na realização das análises em História Oral, é fundamental “distinguir o juízo estético das entrevistas – o fascínio pelo texto e pelo contexto da história – do juízo prático, que afinal, explica o indivíduo em sua intenção narrativa” (MEIHY e HOLANDA, 2015, p. 131).

4.2.1 Professor Francisco Agileu Gadelha

Nos relatos abaixo sintetizamos seu percurso na educação básica, suas experiências pedagógicas e suas ações e reações diante da realidade institucional e do conteúdo prescrito. No trecho a seguir o professor narra suas memórias sobre sua caminhada profissional.

O primeiro destaque se dá em relação à multiplicidade de experiências que ele vivenciou ao longo de sua trajetória, tendo sido professor, coordenador, vice-diretor e diretor de escolas. Ao ocupar diferentes funções dentro da educação, o professor conheceu as realidades práticas das salas de aula em escolas públicas de periferia de Fortaleza, como também viveu as funções burocráticas da administração escolar. Soma-se a isso a diversidade de instituições nas quais o professor lecionou, uma vez que o mesmo trabalhou em escolas das redes públicas estadual, municipal e federal e também da rede privada.

Lecionei principalmente no Colégio Militar de Fortaleza. Nos outros eu tive sempre cargo de direção. Tanto no estado como no município. Ou era diretor ou era vice-diretor. Assim, em alguns momentos, por exemplo, no Cristo Redentor, entrei como professor, mas me tornei diretor geral da escola. Em 1970 foi no Joaquim Albano, mas só foram seis meses. Dei aulas nesse momento. Dei aulas de 1971 a 1975. Em 1975 assumi a direção geral do Gerusa Correia, em Caucaia. Eu dei aula também em 1972. Em 1973 já era o vice-diretor e em 1974, saí para fazer, eu assumi outras

coisas e fiquei só com turma de quarto pedagógico. Nessa época tinha quarto pedagógico e eu fui dar aula no quarto pedagógico. Eu mantinha sempre aquilo que eu aprendi, e fui logo para direção de escola. Fui diretor e vice-diretor e sempre fui muito obediente, eu não discordava. Logo eu tinha muito medo de “peia” sabe! Então, como um amigo meu diz: “hoje tem lei para tudo”. A mulher apanha tem a lei Maria da Penha. A gente não tinha lei de nada! Então eu preferia não opinar nem entrar nesse mérito. Então na realidade eu não entrava no mérito discursivo nem de análises que pudessem trazer uma certa inquietação para as classes dirigentes. Fui professor do Colégio Batista por cerca de um ano e foi uma das minhas experiências mais difíceis como professor. E isso eu posso dizer de cátedra, porque nos colégios públicos você podia ... você tinha condição de ter mais autonomia para falar, para dizer, para explicar, entendeu? E era mais receptivo. No colégio Batista você era muito vigiado, você era muito cobrado, haja vista que o nosso, não lembro, o nome dele ... acho que era o coordenador, era pastor da minha igreja, e uma pessoa que ... muito difícil. Como era pastor da igreja que eu frequentava e era o coordenador de disciplina, então ele achava que eu deveria ter essa obediência total. Era, era, foi muito difícil! Foi um momento muito difícil! Ainda bem que eu fiz concurso para TV educativa na época, porque a vida de professor é assim! E aí foi muito bom para mim, porque eu pude deixar o colégio Batista.

O professor alega que as marcas de sua formação acadêmica estavam sempre presentes em sua atuação no trabalho. Primeiro, porque ocupou bem cedo funções de chefia e administração dentro das escolas, o que lhe conferia o *status* de autoridade oficial ou representação desta. Em segundo lugar, alega o temor de sofrer retaliações, o que na verdade faz referencia clara e pertinente ao temor de sofrer tortura, prática injustificável, porém amplamente difundida nos porões da Ditadura. Assim, o professor justifica sua postura de não questionar abertamente os conteúdos prescritos, o que não impediu reflexões sobre os mesmos, uma vez que ele percebe que eram insuficientes para uma formação crítica dos discentes, contudo serviam aos interesses da Ditadura.

Outro momento que nos chamou a atenção é a referencia ao Colégio Batista, local segundo ele onde mais foi vigiado e sofreu cerceamento de suas ações. Isso nos mostrou a necessidade de realização de pesquisas que investiguem os múltiplos espaços de educação formal, uma vez que ele afirma ter tido mais liberdade nas escolas do estado do que em uma escola privada. A referência que é feita ao Colégio Batista, uma das escolas mais tradicionais de Fortaleza, chamou-nos atenção, pois a escola é apontada como uma instituição que vigiava e cerceava as ações docentes severamente, tendo sido, segundo ele, a mais difícil experiência que viveu como professor. Isso nos intriga por se tratar de uma instituição de educação privada, o que não impediu a vigilância e cerceamento a liberdade do professor que enfatiza o alívio de ter podido deixado a escola por conta de um concurso que fez para a TV educativa e no qual foi aprovado.

A experiência no SESI é apontada como um momento muito importante, basicamente por duas razões, a primeira foi a possibilidade de sair do Colégio Batista de

forma mais segura já com outros caminhos profissionais, e segundo a recompensa financeira. Como o professor aponta, no SESI, instituição organizada pela elite, mesmo que voltada para as classes trabalhadoras, era um lugar cuja disciplina e padrões de vigilância e controle deveriam ser rigidamente seguidos, o que reforça nosso entendimento que os mecanismos de controle e vigilância das classes dirigentes, associados aos interesses da Ditadura, difundiram-se por todos os níveis educacionais.

[...] já com um novo emprego assegurado, eu fui lá para o SESI da Barra do Ceará, núcleo cinco. E foi interessante, porque lá além do salário do Estado, ainda tinha uma gratificação do núcleo cinco, que era dado pelo presidente da confederação nacional da indústria, Dr. Tomáz Pompeu de Sousa Brasil Neto; que nos dava uma gratificação que era um pouquinho mais que nosso salário do estado. Na realidade eu tinha dois salários por um período. Muito bom, porque o SESI núcleo cinco tinha sido inaugurado naquele momento e era o “menino dos olhos” dele [...] Eu seguia os padrões e o SESI é uma organização feita por uma elite, para atender ao trabalhador, mas você tem que seguir *ipisis literis* aquilo que eles ordenam lá. Então, até como você andar! Era desse jeito! Tudo muito bom! Excelente! O local espetacular! Limpo! Mas, tinha tudo definido! Até a diretora, era ... ela recebia toda aquela ... e passava pra gente e nós tínhamos que andar dentro daqueles padrões totalmente diferentes, muitas vezes, do estado [...] Então, na realidade, foi uma experiência legal, uma experiência interessante. Por sinal, nesse momento o Geisel visitou a escola e eu fui escolhido para ser o professor da sala onde ele adentraria naquele momento para fazer perguntas que já estavam todas ditas pelo gabinete da presidência. E eu teria que responder exatamente aquilo que ele iria perguntar. Então foi uma coisa muito interessante! Mas foi anterior! Eu achei aquilo fantástico! Porque eu estava no começo de carreira e “tal” e aquilo foi uma coisa! Mas que dizer, são coisas que... Mas, assim... Essa era a educação e como a gente vivia naquele momento, essa experiência. O que eu lembro é mais ou menos isso.

Então eu ensinei geografia, eu ensinei OSPB (Organização Social e Política Brasileira), eu ensinei Moral e Cívica, eu ensinei História. Eu lembro que foram essas. E aí a gente pode perceber que muitas vezes a sua carreira como docente não depende só de você, depende de certas circunstâncias que nos apresentam. Então se eu cheguei à escola e tinha aula de História, mas eu tinha que completar minha carga horária, então eu completaria com OSPB, com Moral e Cívica e assim sucessivamente. Porque a Moral e Cívica e o OSPB, vieram exatamente naquele currículo da 5692/71, que veio adentrar nesse novo pensar, nessa nova ordem do Estado que foi colocada no Brasil naquele momento. Então ensinei essas disciplinas. [...] era uma História muito factual. Era uma História que você seguia aquilo que estava já nos livros. Não era livro, era um compêndio e você tinha que seguir aquilo. E eu achava que estava fazendo uma coisa fantástica! Eu achava que se eu soubesse tudo aquilo, todos aqueles nomes, todas aquelas datas, todos aqueles locais, todas aquelas causas, todas... Então não havia discussão, havia um mero discorrer daquilo, o qual você tinha introjectado, e estava passando agora para os alunos também. E essa ideia era a ideia que nós tínhamos na universidade e era essa a ideia que repassávamos para os alunos. E tanto no Cristo Redentor, lá no Pirambu, como no Colégio Militar, no Colégio Militar principalmente.

No Colégio Militar você não podia se voltar para uma análise mais ... Porque você tinha que obedecer a determinados padrões. Porque, mesmo depois do fim dos militares, você não podia colocar em evidência determinadas situações, porque você estaria marcando uma situação difícil para você mesmo, como docente.

Então o discurso na História é muito importante, na medida em que você consegue colocar em evidência determinados aspectos dessa História, mas que muitas vezes pode lhe comprometer ou não, dependendo daquilo que você está falando. Entenda o seguinte, comprometer naquilo que a classe dirigente ou confessional (...) fazia. No meu caso, que era um colégio de ordem militar, ele tinha seus padrões, então você

tinha que se adequar aqueles padrões, entendeu? Quer dizer, na época eu não tinha livro, os livros adotados lá eram adotados em todas as escolas. Depois que os militares saíram do poder não! Eles hoje, na BIBLIEX (Biblioteca do Exército), fazem o livro de História e de Geografia. Eles se reúnem, todo ano eles se reúnem, professores de História e Geografia. São convidados, três, quatro ou cinco colegas. Eles se reúnem e escolhem: Fortaleza, Manaus, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Belo Horizonte, Recife. Aí eles vão adequando, mas sem sair daqueles preceitos indicativos comportamentais do exército. Você não pode fugir aquilo. Então na realidade, a minha condição de professor, durante esse período e durante os anos que eu lecionei fui muito ... Eu precisava do emprego, então eu sempre mantive sempre os padrões que colocaram em evidência aquilo que eu vivenciei aquilo que eu ensinava em sala de aula, exatamente para evitar situações que pudessem me causar comprometimento como profissional.

[...] quando eu entrei no Colégio Militar, nos primeiros momentos, eu passei uma redação com o título de Revolução Russa, e o major Feitosa, que já “tá” do outro lado, quando ele me chamou pra me interrogar e ele disse: “O que é que você acha da Revolução Russa professor Agileu”? Aí eu disse: “olhe major, o povo russo vivia numa fogueira e agora entrou numa verdadeira formalha”. E aí ele disse: “opa”. Eu quis continuar, e ele disse: “não, tá bom Agileu, tá bom, tá ótimo, tá ótimo, beleza”! É isso. Você tá certo! Na realidade eu só passei no concurso a partir dali naquele momento. Porque a ideologia estava sub-repticiamente colocada na pergunta, entendeu? Então, na realidade, quando ele pergunta isso, ele queria uma resposta dentro dos padrões esperados, porque se eu desse uma resposta daquilo que está fora eu já estava eliminado.

[...] a Educação Moral e Cívica tinha um padrão de colocar em evidência um papel do discente como um elemento que o Estado Brasileiro naquele momento queria moldar. E realmente, nós como professores daquele momento, tínhamos que nos amoldar a isso! Você tinha que trabalhar, tinha que vivenciar, tinha que viver, tinha que colocar em evidência todo esse processo de análise dentro desses padrões exigidos, tanto pela lei 5692, como pelo próprio estabelecimento ao qual você estava vinculado. Muitas vezes a lei em si é muito árida e você pode, a partir desse conceito, dar um viés. Mas no caso da escola, por exemplo, no caso do Colégio Militar, ele tinha como fazer ver a sua atuação em sala de aula. Ele estava ali presente através da sessão técnica, através do chefe de sessão. Nós tínhamos chefes de sessão e outra chefia que agora eu esqueço, mas nós éramos sempre monitorados! Então você fugir da prática docente, que pudesse estar fora daqueles padrões exigidos era muito complicado! Você tinha que manter a análise, a discussão, tudo. Eu lembro uma vez que um colega, que foi até professor da UECE, mas não da História, da Pedagogia. Ele foi meu chefe, e foi um chefe assim fantástico. Ele tinha um cabelo assim bem cheio como o seu, que lá não é possível usar cabelo assim, mas ele usava lutex. E quando ele saía, fazia assim com o cabelo (**gesto com a cabeça**) e dizia: “pronto”! Então o coronel Ronald uma vez o viu tocando violão e disse: “O que é isso?” Ele respondeu: “Nós estamos falando através da música”. E o Coronel retrucou: “Não! Música? Não precisa disso aqui”!

Na realidade, quando você usava outro meio que pudesse servir para análise como a música, ou cinema, poesia, ou outro livro, era muito complicado.

Porque primeiro, tinha uma noção que você estava enrolando a aula. Segundo, poderia estar trazendo outros artifícios para que o discente pudesse ter uma escapatória de análise, em outra situação. Que dizer era muito difícil! Era mesmo! Para evitar problema era melhor seguir os padrões determinados, então era melhor você seguir essa situação. E como eu lhe disse e venho lhe dizendo, eu sempre fui muito de obedecer e tinha que obedecer para evitar esse tipo de constrangimento[...]. Olhe eu vou lhe dizer muito francamente, muito francamente, naquele momento não havia como você fugir a essas regras de análise daquilo que você falaria. Para ir falar sobre História do Brasil, sobre a história geral. É assim: fale sobre a Revolução Russa. Você tinha que ter todo um cuidado, tinha que ter todo um carinho em usar as palavras. E sempre colocando em evidência o papel que foi uma desgraça. Que dizer, você não podia trazer uma discussão mais teórica, trazer outros autores que pudessem corroborar com a sua ideia. Porque isso ficaria quase impensável. Se você trouxesse algum autor que discordasse daquilo para fazer um contraponto era complicado! Quer dizer, você lia, mas naquela hora não podia aplicar. Entendeu?

Então era melhor você não criar essa situação. Por exemplo, no nosso caso no Colégio Militar, todo ano você era avaliado. Você só era promovido, através dessas avaliações. E se você tirasse menos do que sete você perderia a sua promoção. Então você era avaliado anualmente.

[...] hoje é muito fácil dizer que se opôs, que tentou. Isso é muito fácil! Eu vejo determinados colegas dizerem, eu fico olhando, vendo que é mentira, mas não vou sabe(...). Não. Mas ninguém se opôs sabe. Tinha um ou outro “doido” que o fazia e a “chibata comia”! Então eu não faria porque eu, eu tenho muito medo da “chibata”. Então na realidade o (...) eu sempre mantive esse padrão para evitar esses tipos de constrangimentos tá certo? Porque é muito, por que hoje assim, mas o que é o constranger? Meu amigo, o constranger é você tá numa determinada situação, e você ver, o dessa situação ser banido de uma, de uma, de um aspecto de vida que você pensou. De melhorar, entendeu? Por exemplo, é interessante, você, você perceber que os padrões que estavam colocados naquele momento, e aí, a minha parte é que fica pior. Além de eu ser professor de história, do colégio militar, com a 5692, com o Estado autoritário, eu ainda era, eu ainda era protestante. Entendeu? Então eu, eu, eu, quer dizer. Você já imaginou o que é? E você sabe que eu vivia naquela época uma igreja extremamente legalista, aonde a lei era imperiosa. Que dizer, tudo aquilo que ainda hoje que nós estudamos no Estado, você tem a oportunidade de colocar em evidência determinados aspectos de comportamento, de análise, de pensamento, de ação, de (...) você se sente constrangido, porque aquilo que se prega, aquilo que você diz dentro da igreja é complicado. Você imagine na década de setenta! E eu muito jovem tendo que viver essa dicotomia, igreja e o mundo profissional. E qual era minha posição? Na qual tudo aquilo que fugisse aquela regra de ação e de comportamento que não estivesse de acordo com aqueles padrões estabelecidos pelo Estado, pela igreja e por toda essa situação que pudesse ser vivenciada eu estaria simplesmente é fora desse, desse, desse caminho, deste caminho, desta trilha, deste caminhar. Porque não é fácil! Hoje é muito fácil dizer eu poderia ter feito isso. Não! Podia não! Podia não porque é muito difícil! O dia a dia é muito difícil. Você ter que conviver com isso é complicado. Você tem que sofrer as sanções disciplinares, você não ser, você ficar esperando pra ser promovido pra ter, porque a sua promoção depende exatamente do seu aumento de salário.

As narrativas do professor nos levam a refletir sobre as dificuldades de se possibilitar aos alunos um ensino problematizador, critico uma vez que a vigilância e o temor às sanções ou constrangimentos moviam o professor para uma postura de obediência como se evidencia no episódio em que foi inquerido pelo comandante do Colégio Militar a respeito do tema de uma redação, momento em que deu a resposta conforme as orientações ideológicas da instituição a fim de não se comprometer. Isso também se justifica consoante a sua fala, pela convicção que ele tinha de que ensinar bem era reproduzir aquilo que aprendeu nos livros e na universidade, sem maiores reflexões. Opor-se a ditadura nessa circunstância segundo afirma, era coisa de “doido”.

Outra experiência que marca a trajetória do professor nesse momento foi à visita do então ditador Ernesto Geisel a instituição que visitou a sala na qual o professor ministrava aulas. Nesse contexto, alega o professor, decorar datas, nomes e lugares, sendo um transmissor eficiente do que deveria ser ensinado, era algo muito bom e que gerava grande satisfação com a profissão, pois segundo alega, não havia outro modelo que permitisse uma ação alternativa como já enfatizado acima. Ademais, o professor lecionou também as disciplinas doutrinárias Moral e Cívica, OSPB e Estudos Sociais. Não havia diálogo com

teóricos que permitissem a pluralidade de ideias ou interpretações.

Isso revela que a concepção de currículo que o orientava nesses tempos era tradicional, uma vez que cabia ao professor, para ser eficiente, reproduzir o programa e cumprir o prescrito. Sua prática também era tradicional limitando-se a reproduzir com precisão datas, fatos, lugares não havendo margem para utilização de outras metodologias ou recursos o que se evidencia na passagem em que faz referência ao colega do Colégio Militar que foi repreendido por dar aulas tocando violão.

Mesmo alegando diversas motivações para suas condutas de submissão, em certo momento certa angústia, paradoxal, parece tomar conta do professor, pois ao mesmo tempo em que se apresenta como um professor daquele tempo, formado naquelas condições históricas, e que, portanto, deve ser julgado como tal, ele deixa a entender que era de certo modo obrigado a agir mais por temor do que por convicções, uma vez que enfatiza a percepção que sabia mesmo naquela época que a forma de educação era tradicional e acrítica, o que expressa um juízo de valor constituído ainda naquela realidade. Contudo, suas posturas parecem ser fisiologistas, pois a alegação da necessidade financeira e de manutenção da integridade física se associam a formação religiosa e conservadora. Essas experiências múltiplas, intersubjetivas, pois socialmente construídas, se manifestam nas práticas pedagógicas se aproximando, em nosso entendimento, do que Larrosa concebe como experiência, aquilo que nos passa, que nos toca, aquilo que nos acontece, nos formando e transformando (LAROSSA, 2002).

Em síntese, a todo o momento busca justificar suas escolhas e posturas, alegando como justificativas para as mesmas, desde o medo que tinha de “peia e chibata”, a necessidade de trabalhar e se sustentar, até a formação religiosa rígida a que fora submetido. As referências que faz ao temor de sofrer violência física se justifica pela ausência de qualquer segurança jurídica das pessoas diante de um estado ditatorial, violento e opressor. Em sua trajetória no Colégio Militar sua adaptação ao modelo educacional vigente é claramente associada à necessidade de manutenção do emprego e da ascensão na carreira, daí a obrigação de obedecer aos currículos. Ressalte-se também a justa referência que o professor faz ao fato de viver um contexto ditatorial e trabalhar com uma legislação educacional que o refletia além de ser protestante, o que limitava suas escolhas.

Em determinado momento o professor, a fim de fundamentar suas escolhas e posturas, faz afirmações generalistas, pois segundo assevera, na contramão do que apontam pesquisas sobre a epistemologia da prática profissional docente, naquele contexto, educar se restringia a reproduzir acriticamente os valores propagados pela ditadura. Ir contra o que

estava posto era impensável, diz ele, e de forma generalizada afirma que ninguém resistiu, a não ser um ou outro “doido”, arrogando à seu juízo, um padrão de prática profissional seguido por todos naquele momento. Muitos, hoje, ao afirmarem que resistiram mentem, diz tacitamente o professor.

Buscando justificar suas posturas diante daquele contexto, o professor faz afirmações às quais ele não pode sustentar, uma vez que é impossível saber o que se dava em todas as escolas do Ceará, tão pouco era possível tornar claras as ações subjetivas restritas às paredes da sala de aula, o que torna seu depoimento uma afirmação sem sustentação empírica. Ademais, as outras narrativas contidas nessa pesquisa, como perceberemos, contrariam em parte sua versão. Outrossim, entendemos que a postura do professor condiz com uma época de extrema repressão e, sendo o sujeito “filho do seu tempo”, não podemos fazer julgamentos precipitados. Afinal, cada pessoa tem sua subjetividade e, portanto, o medo e a dor são sentidos com a intensidade daquilo que trazemos como limite.

Apesar de em suas narrativas buscar fundamentar a sua sujeição ao modelo educacional prescrito, afirmando que não resistiu o professor Agileu nos dá a certeza que refletia criticamente sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que percebia que as mesmas eram insuficientes para favorecer a uma formação mais crítica e politizada dos discentes, e isso amadurece ao longo de sua trajetória.

Por fim, ao discorrer sobre seu percurso profissional, os saberes da experiência podem ser identificados, pois seus relatos apontam para uma construção singular de saberes, que se dá por meio da reflexão na ação pedagógica, contudo como o próprio professor afirma, os saberes podem ser constituídos por experiências que tem origem em outros espaços para além da sala de aula ou da formação específica e são mobilizados no trabalho docente. Ademais, a crença no poder da educação como fator fundamental para a emancipação do homem e para a inserção social, também se evidencia como razão que justifica a crença em seu poder de libertação.

A minha experiência, a experiência do ser humano ela vai ter que ser vivida [...] Infelizmente essa é a grande verdade que nós temos. E o professor de História, que conhece isso, que tem essas leituras, ele vai em busca disso. Ele pode trazer isso pra sala de aula para ser vivenciada. Colocar isso em evidência para o jovem. Ele pode a partir daí, ter uma consciência mais aberta, muito mais, eu diria, to falando isso em tese, não sei se isso se dá na realidade, mas ele pode ter essa condição de ser muito mais gente, não sei se ser feliz, mas muito mais gente, muito mais ser humano! E nessa humanidade que hoje está tão perdida dentro dessa nova realidade que nós estamos vivendo na sociedade atual.

A educação é uma coisa fantástica. Mesmo com todos esses percalços ela é inovadora. Educação é algo extraordinário! Por que ela traz novas perspectivas. Lembro-me que eu fiz parte da alfabetização solidária e eu tinha dois municípios,

Jucás e Acopiara. E eram pessoas muito humildes, pessoas muito carentes, e a gente, visitava mesmo! Eu ia todo mês. Eu gostava disso. Eu sai muitas vezes do Colégio Militar. Pegava um ônibus a tarde e chegava quase a noite, e ia visitar. Dormia, no outro dia eu fazia reunião e visitava a noite e vinha embora, porque eu tinha aula de novo. Mas tudo bem ... Tudo isso é ... Você nota que com tudo aquilo que ... todas as aquelas situações de pobreza, de percalços, mas era importante porque as pessoas vão ter um novo descortinar, um novo pensar, vão ter uma nova mentalidade de viver nessa coletividade. Porque educação em qualquer âmbito que se tem, qualquer situação que possa existir, em qualquer momento, ela é importante no desabrochar do pensar, no viver, do dizer, nesse caminhar do ser humano. A educação é fundamental em qualquer situação. Haja vista que nós só chegamos aonde chegamos, derrubando, quebrando barreiras, conceitos e preconceitos através do processo de educação. É difícil? É! Não fizemos tudo? Não! Porque ainda existe exatamente isso, mas é outra forma de pensar. Nós temos o direito de pensar. Como os que se nos opõem também tem. Mas é importante que a gente hoje tenha essa condição de dizer, de explicar, caracterizar toda essa ideia que está posta na sociedade. A educação é fundamental seja que momento for, seja em que condições for, educação é primordial. É fundamental.

Mesmo confessando e justificando uma postura conservadora e de submissão, às narrativas do professor Agileu desvelam uma reflexão sobre a prática que o levou a apropriar-se dos conteúdos buscando adaptá-los as demandas reais das diferentes instituições com que se deparou; o que por si só, aponta para uma apropriação dos conteúdos, que ganham um novo sentido, carregados de apropriações subjetivas. Em outras palavras, mesmo alegando seguir o que lhe era imposto, sem resistir ao prescrito, cremos que não foi uma transmissão mecânica, acrítica e absolutamente despolitizada que marcou fundamentalmente sua atuação docente. Ademais, com justeza, o professor aponta para a historicidade de sua formação, de seus pensamentos e ideologias, como a exigir que a História o julgue sem anacronismos, percebendo-o naquele instante como alguém de seu tempo.

O fato confesso de não opor-se abertamente as forças dominantes, antes a busca de se adaptar as suas exigências não faz do professor Agileu um defensor da ditadura, tão pouco dos seus métodos ou de seu projeto educacional. Em nenhum momento fez apologia aos militares, tão pouco as suas ideologias e práticas, antes, como um homem maduro em sua profissão, faz ponderações críticas de suas ações pretéritas apontando, com justiça, a todo instante a historicidade daquelas experiências. Isso é claro quando ele diz que não era possível ser diferente, que era muito difícil.

Portanto, a identidade docente não nos é oferecida como um dado imutável ou externo, o qual nós adquirimos. Antes, essa identidade “é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades”. (PIMENTA, 2009, p.18).

4.2.2 Francisco Olavo Silva Colares

No trecho abaixo resumimos sua trajetória profissional, desvelando suas experiências pedagógicas, os saberes mobilizados, bem como suas ações e reações diante dos currículos prescritos. A trajetória profissional do professor Olavo nos chama a atenção para o fato de que mesmo antes de possuir uma formação acadêmica, ele já adentra no magistério. Suas experiências são extremamente ricas porque, além da multiplicidade de espaços institucionais nos quais trabalhou, a constituição de seus saberes e de sua identidade profissional vem se dando antes mesmo dele adentrar nos espaços oficiais de preparação para o ensino. Segundo relata, todas essas experiências foram fundamentais para o exercício do ofício, sendo processualmente refletidas, repensadas e reafirmadas. Entendemos que essa assertiva corrobora que uma identidade profissional se constrói por meio da significação social da profissão, da revisão de tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2009).

Eu diria que nós estamos chegando aos cinquenta anos de trabalho. Quer dizer, desde 1966. Eu ainda jovem, com dezesseis ou quinze anos de idade, mas sempre um camarada que se dedicou a estudar. Eu ministrava cursos envolvendo Português, Matemática, História e Geografia, preparando para o exame de admissão. É bom lembrar para os mais jovens que nós tivemos até os anos 70 um exame de admissão. Quando um jovem chegava a quarta série do antigo curso primário, que é hoje a primeira fase do ensino fundamental, para progredir nos estudos ele era submetido a um exame rigoroso chamado exame de admissão. Admissão ao ginásio, que era essa segunda parte do hoje ensino fundamental [...] Então são 50 anos de trabalho! Desde experiências na preparação para o exame de admissão, até chegar a dar aulas em algumas faculdades. Participei aqui em vários cursos, até hoje dou alguns cursos na UVA, desses que acontecem por aí. Na Faculdade Farias Brito e em outras instituições de ensino da rede privada, que eu também contribuí.

No período da Ditadura Militar, eu estava exatamente a começar o trabalho oficial na escola, na pedagogia. Então, por exemplo, nós tínhamos alguns colégios que desapareceram de Fortaleza. O colégio de Fortaleza, ali na Avenida da Universidade. O colégio São José, ficava aqui ao lado do Parque da Criança, que desapareceu também. Fui para rede das escolas da comunidade. Inicialmente era Campanha Nacional das Escolas Gratuitas, CENEG! Depois, como passaram a cobrar uma certa contribuição dos pais, virou Campanha Nacional das Escolas da Comunidade, CNEC. Dei aulas na escola da CNEC em Aquiraz, cujo nome era da esposa do presidente Castelo Branco, Argentina Castelo Branco. Ai depois no colégio Julia Jorge, no João Pontes, outro da rede da CNEC, o Marupiara. Ai fui para o estado. Dei aulas no colégio Paulo VI, aqui perto do Montese. [...] na escola ali do São João do Tauape, Noel Huguen, a qual era escola do Estado.

O Paulo VI, eu lembro que era o antigo matadouro de boi. O prédio não era moderno, era um aproveitamento do matadouro. Preparavam as salas em tapiques, de maneira que ainda se sentia o cheiro de sangue dos bois que foram abatidos. Um registro interessante, eu dava aulas para uma turma só de mulheres, quase todas elas mais velhas do que eu. Porque fui chamado para dar aulas no estado, estando ainda na faculdade. Peguei o terceiro ano do ensino do científico, hoje terceiro ano do ensino médio. Era o ensino médio, e as alunas a maioria mais velhas do que eu, com dezoito, dezenove anos. Eu tinha dezessete, dezoito anos nessa época. Que

dizer, começava ter uma experiência enorme, com todas essas escolas ao mesmo tempo. Mais a frente eu passei para as escolas particulares. Trabalhei dez anos no Colégio Lourenço Filho! O Lourenço Filho foi a primeira escola a se modernizar em Fortaleza! A ter uma gráfica de primeira qualidade! A ter preparação de material! De apostilas! De cadernos! Como se fosse uma coisa das mais modernas de hoje, com uma equipe de professores excelente. Depois trabalhei no 7 de Setembro, no Farias Brito, no qual passei 41 anos. Sai de lá na metade do ano passado, foram 41 anos e meio! De 1974 até agora. Trabalhei no colégio Nossa Senhora de Lourdes. Hoje não funciona mais. Era um convento e tinha um colégio religioso muito agradável, muito saudável, que desapareceu. Dei aulas lá por uns 3 ou 4 anos. Quer dizer, grandes escolas! Eu estive no colégio Christus também. Passei uns 3 anos lá no cursinho do Christus. A minha caminhada foi muito longa, muito variada e muito feliz. Eu não tenho nada a lamentar das escolas! Eu sempre trabalhei esse tempo todo e sempre sai sendo pessoa bem recebida, pessoa bem agradável aos diretores e diretoras ao longo desse tempo. Eu conheci os velhos diretores das escolas de Fortaleza.

O professor Olavo nos revela que sua trajetória se inicia ainda na adolescência aos 15 ou 16 anos, quando preparava alunos para o exame admissional para o ginásio. Esse exame foi instituído pela Reforma Francisco Campos nos anos de 1931, sendo extinto pela lei 5692/71. O exame de admissão ao ginásio representa o elitismo do sistema educacional brasileiro da época; ele era uma forma de restrição à ascensão das classes populares.

Sobre sua caminhada, professor Olavo diz que não tem do que reclamar, ela foi longa, variada e feliz, o que demonstra uma realização pessoal dentro da profissão. Destaca-se também a referencia que faz ao fato de ter sido pessoa sempre querida e bem recebida nas diversas instituições nas quais lecionou, tendo convivido harmonicamente com os antigos diretores das escolas como o professor Edílson Brasil Soares.

Os conteúdos praticamente são os mesmos de hoje. Você pega qualquer escola, pega o programa e é a mesma coisa. A novidade que se tem hoje, e que é um desastre, é querer que o aluno do 5º, 6º ano estude Egito Antigo. E tem uns que tem aula de Egito Antigo e ao mesmo tempo tem aula de independência do Brasil. Uma coisa totalmente louca! Até no Colégio Militar de Fortaleza, como todo o exército, o ensino é todo organizado, é a mesma coisa. Agora o professor enriqueceria, traria uma contribuição a mais, discutiria se fosse possível discutir. Lá no Colégio Militar eu discutia muito.

O professor Fernando Diogo Siqueira, que foi grande professor de História! Faleceu também cedo, problemas no coração. Ele era linha dura! Um civil talvez mais defensor da Ditadura do que os próprios militares. Ele era um profundo estudioso da História e ministrava aulas de História ali e permitia que alguém contestasse ou perguntasse de forma, as vezes até agressiva, hostilizadora. E essas pessoas se mantiveram o tempo todo, dando aulas e de forma brilhante. Então na História teve perseguição, teve prisão, teve repressão, mas dentro do possível o professor fazia sua aula caminhar bem. Aquilo que estava no currículo não era muito diferente do que está hoje. Hoje o que se tem de novo: o cinema, a televisão, o vídeo gravado e “tal”. Ai o professor pode agregar mais coisa, mas não havia muita diferença. Claro que o professor fazia o seu comentário, o professor não ficava inerte. É tanto que Vários colegas meus foram presos durante o período. Eu nunca fui preso. Porque que eu nunca fui preso? Explico o seguinte. Da mesma forma que a esquerda, a resistência à ditadura era desorganizada o governo também era desorganizado. Porque os militares no poder, aliás, eu gosto de dizer que o golpe de 64, ou revolução ou quartelada, o que você queira chamar, civil-militar! Porque quem

começou aquilo foi o interesse dos Estados Unidos, o interesse das empresas multinacionais, o interesse dos grupos econômicos brasileiros que não eram nada poderosos como são hoje. É bom lembrar que o Brasil em 64 era um país que começava ainda a industrialização.

[...] na escola eu ajeitava ao meu modo [...] no próprio Colégio Militar. O Colégio Militar nunca adotou os Estudos Sociais na verdade, o programa foi mantido o tempo todo: História, Geografia, OSPB, Moral e Cívica. O programa vinha lá de Brasília, os professores iam discutir. Eu fui duas vezes a Brasília discutir os programas do OSPB, lamentavelmente a última vez que nós fizemos foi quando começou a abertura, logo depois decretaram o fim da OSPB. Ainda bem que Filosofia e Sociologia apareceram aí, mas, sobretudo a Filosofia. É muito difícil você conseguir na escola do ensino fundamental e do médio, ministrar filosofia. Porque nós vivemos numa sociedade absolutamente não disposta a discutir muito, a pensar muito. Então o próprio pai diz: “Não meu filho, isso é negócio de doido, o Aristóteles já morreu faz uns 2400 anos, não quebre a cabeça com isso não”. Essa coisa existe. Então sempre conseguia driblar. É pra ser rigorosamente assim! Como assim? Vamos facilitar aqui, vamos colocar as coisas de um modo mais aberto.

Existia a resistência dessa forma. Você não precisava ... Porque havia uma coisa Felipe, naquela época, a escola não tinha como hoje tem, rigorosamente, esse negócio de supervisão e coordenação. Hoje tem muita gente trabalhando na escola. Supervisor do Ensino, supervisor de “não sei o que”, coordenador da área. Naquela época não existia. Algumas escolas que eu trabalhei não tinha coordenação de nada! O diretor, o vice-diretor, uma moça lá que cuidava de lhe assessorar, de lhe apoiar. Essa rigidez não funcionava. Hoje com a democracia, a escola cobra do professor. Olha a prova! Vai fazer a prova, a prova tem que ter esse assunto aqui. Uma pergunta sobre a Revolução Francesa, uma sobre o iluminismo, uma sobre o Issac newton. A passagem da renascença para o iluminismo. Pronto, tinha que aparecer na prova. Naquela época não. Você botava as questões ou abertas ou fechadas, com marcar com X ou não, completar frases, do jeito que você quisesse. Nós não tínhamos esse rigor de hoje não. Hoje as escolas tem um poder enorme sobre o professor. O professor é quase nada.

No Tiradentes houve um curso de Estudos Sociais e uma senhora me ameaçou no final da aula. Ela disse: “Olhe professor o senhor criticou aí o regime militar, meu marido é coronel, ‘não sei o que’, e ‘tal’ o senhor vai...”.

Mas ficou só nessa ameaça. Isso aí eu senti na sala de aula! Na sala de aula alguém ameaçando. Isso aconteceu com vários professores. Eu ouvia muitas ameaças entre os próprios estudantes. Por exemplo, eu vi no colégio Lourenço Filho, algumas meninas que eram, não sei se filhas de militares, mas simpáticas a Ditadura, contra outros meninos, inclusive tem uns que foram ser jornalistas, já estão até aposentados, e houve ameaça de denúncia na sala de aula! Eu vou lhe denunciar porque você tá assim e “tal”! Mas eu não sofri ameaça não. Claro, ninguém era maluco de não saber que o Dr. Edilson Brasil Soares era um homem de extrema direita. Da igreja presbiteriana, uma figura ímpar. O Dr. Roberto Carvalho Rocha, do colégio Christus. O jornal o Povo que era o jornal principal e que varias vezes a própria escola usava o jornal para preparar para o vestibular, aqueles cursos que eram dados, palestra que eram dadas. Palestras que se fazia com aluno e O Povo era do Demócrito Rocha. Você tinha cuidado. Você não ia dar aulas no 7 de setembro naquela época dizendo que o governo era uma “putaria”, uma vergonha, uma esculhambação, que os militares eram “isso” e “aquilo outro” e quem apoiasse era merecedor de punição. Não! A mesma coisa no Christus. Essas cautelas, quem tinha juízo tinha. É aquela História, manda quem pode obedece quem tem juízo. Claro que você não vai se submeter, e não precisa! Você ouve: é “isso”, é “aquilo”, “aquilo outro”. Você não toca nisso, mas você pode falar isso sem precisar dizer os nomes, sem precisar dizer: “fulano, cicrano, beltrano”. Que é “isso”, que é “aquilo outro”. Que é fascista, que é nazista, que é comunista, que é integralista ou o que quer que seja. Mas eu digo que as pressões existiram, particularmente a minha pessoa eu não lamento ter havido uma pressão assim tão clara. Evidentemente havia quem ouvisse aula do professor para saber. Vários colegas sabiam que o diretor ouvia a aula. Tinha alguns que até falavam que havia um sistema de escutas, um grampeado da sala de aula. Se falava isso, eu nunca fui atrás. No colégio militar se dizia que o sistema de

som do colégio, o comandante dava ordem, mas o próprio sistema de som servia também para ouvir. Eu nunca tive nenhuma crítica nesse sentido. Aliás, tive uma, mas era um problema da prefeita Maria Luiza.

Quando certa vez a Maria Luiza foi ao Colégio Militar, e eu não estava nem lá, mas eu fiz um comentário e foram dizer ao comandante e este veio me pressionar. Ele disse: rapaz, professor e “tal”! E o irmão da Rosa da Fonseca, que foi secretário de saúde ... Não to lembrado o nome dele. Ele fez lá uma palestra no colégio e por isso o comandante foi me cobrar. Ai eu disse: comandante eu não estava nem aqui ontem, inclusive eu não votei na Maria Luiza para prefeita, mas eu gosto do que ela faz. Mas foi é passageira ... inclusive esse comandante é cearense e hoje eu mantenho com ele diálogo perfeito, é uma pessoa aberta, mas era anticomunista e deve permanecer como tal porque afinal de contas toda a sua formação, todo o seu conhecimento de estudo lá na AMAN e na escola superior de guerra foi nesse sentido ninguém pode negar.

O Colégio Batista pregava a ordem batista. Não era obrigado todo mundo que assistia aula da Igreja batista, ter que frequentar a Congregação Batista Cearense. Não! Mas havia uma posição de religiosidade, de pleno comportamento baseado, como dizia o doutor Guimarães, que na época era o líder da congregação batista, naquele trilho a ser seguido. O controle de chegar a ser ameaçado, botar para fora, houve. Não com a minha pessoa. Um ou outro comentário, uma ou outra observação, sem maiores ... agora que havia, havia, tanto que alguns professores foram presos. Alguns professores foram demitidos, alguns professores seguidamente eram advertidos. Alguns diretores toleravam, mas não concordavam, e de certa forma, fazia-se ali um certo jogo. Alguns diretores mais jovens tinham posições a favor do regime ou contra o regime, mas procuravam se conter. Por exemplo, o major Asthon Guilherme, do Colégio General Osório. O colégio já acabou, o Asthon foi perseguido pela Ditadura. Foi preso. E depois quando veio a anistia, ele recuperou parte dos direitos, passou a ser coronel e recebe como general ainda hoje. Mas ele foi afastado da vida militar, e no colégio dele, havia preparação para o Colégio Militar. Foi o primeiro cursinho que criou a famosa preparação para o Colégio Militar.

Eu acho que tudo que eu falei, sabe, todos esses meios, esses métodos, esses caminhos, essas experiências. O observar, tudo isso somado claramente contribui muito para o ensino da História na universidade [...].

A variedade de escolas e de públicos com os quais conviveu, colaborou para que aprendesse a se adaptar as mais diversas situações e as diferentes condições sociais dos discentes, pois lecionou desde escolas públicas improvisadas na periferia até as escolas de elite, possuidoras de ampla infraestrutura e dos mais variados equipamentos e recursos.

Quando indagado a respeito da sua relação com os conteúdos prescritos, chamou-nos a atenção a resposta do professor, pois o mesmo afirma que não existem grandes diferenças entre aquilo que era proposto nos currículos na época da Ditadura, com o que hoje é proposto pelos currículos oficiais. Tal afirmativa é intrigante uma vez que passa de um renomado professor de cursinhos que se aposentara recentemente, e que em tese, deveria estar atualizado com as diferentes posições historiográficas e metodológicas voltadas para o ensino de História, que desde os anos de 1980 entram em cena, como já discutimos em momento anterior.

Longe de nós julgarmos que o professor Olavo passou ao largo dessas discussões, mas o fato é que suas afirmativas nos levam a constatar a necessidade de pesquisas que se

voltem para as análises comparativas dos currículos, a fim de que possamos perceber, no campo do ensino de História, rupturas e permanências, avanços e retrocessos. Teria de fato o ensino de história mudado significativamente seus conteúdos e métodos nos últimos 30 anos? Acreditamos que essa é uma questão que deve fomentar futuras pesquisas.

Destacou-se também para nós, as narrativas a respeito de suas experiências no Colégio Militar. Por ser uma instituição Castrense, que naturalmente reproduz os valores ideológicos do exército, ainda mais nos tempos da Ditadura Militar, a afirmativa de que ali se construía espaços para a reflexão e discussão dos conteúdos é revelador. Revelador, pois reforça que mesmo em espaços institucionais marcados por constante vigilância, havia espaço para discussão e reflexão sobre aquilo que era imposto como a verdade a ser aprendida, ou seja, existiam resistências. É interessante a referencia a um colega professor, civil, que mesmo sendo convicto defensor da Ditadura permitia que em suas aulas fossem feitas indagações e mesmo objeções àquilo que ele apresentava como o conteúdo a ser aprendido. Isso se explica, pois:

[...] nem tudo é predeterminado pela instituição escolar; o professor dispõe “de uma margem de manobra” no estabelecimento das regras e procedimentos em sala de aula, na escolha e estruturação da matéria e nos valores que inculca nos alunos. Por conseguinte, a ordem na sala de aula é em grande parte construída pelo professor na interação com os alunos (GAUTHIER et al, 1998, p346).

Outro momento da narrativa que também nos chamou a atenção é quando faz referencia ao colega do Colégio Militar, que segundo ele, era um grande professor de história, um profundo estudioso da história mesmo sendo fervoroso defensor da ditadura. Isso nos leva a refletir sobre que é ser um grande professor de história na concepção do professor Olavo. Acreditamos, que talvez, seja o professor que reproduz com eficiência os conteúdos, transmitindo muitas informações, o que aproximaria o professor Olavo das concepções de currículo e de ensino de história tradicionais, o que corrobora com as narrativas do professor Agileu sobre essas temáticas. Ressalte-se também que o professor lamenta em determinado momento a extinção das disciplinas como OSPB e Moral e Cívica, o que não impediu que ele, dentro do possível, promovesse o debate e a reflexão em sala, dando aos conteúdos outro formato, uma vez que é claro ao afirmar que o professor não ficava inerte e que ele arrumava os conteúdos do seu jeito. Enfatizamos que isso era feito com responsabilidade e dentro do possível com muita cautela, pois segundo afirma manda quem pode obedece quem tem juízo.

Isso revela aspectos do contexto ditatorial e da repressão que o marcaram. Nesse sentido, assim como o professor Agileu, professor Olavo temia por seu emprego e por sua

integridade física, chegando a afirmar que não foi preso porque a ação repressiva da ditadura, tal qual a esquerda, era desorganizada.

Esses “espaços de manobra” são aqui interpretados como mecanismos de resistência constituídos racionalmente pelo professor em interação com os alunos, consequentemente na sala de aula, a ordem “é em grande parte construída pelo professor na interação com os alunos. É no estabelecimento dessa ordem na sala de aula, particularmente, que o professor deve exercer seu julgamento. Aqui, ele deve decidir, pensar, agir em função de certas exigências de racionalidade” (GAUTHIER et al, 1998, p. 346).

As afirmações do professor Olavo, confirmam o que temos sustentando até aqui; professores muitas vezes e de diferentes maneiras resistiam, isso é especialmente identificado quando ele diz que o professor podia deixar as coisas mais abertas e que a resistência se dava dessa forma. Como ele expressa claramente, havia resistência no sentido em que Bobbio (2007) a compreende, ou seja, não era necessariamente um enfrentamento aberto, uma confrontação direta, tratava-se muito mais de uma reação que de uma ação, era muito mais uma forma de defesa do que uma ofensiva, na verdade, uma oposição e não uma revolução. (BOBBIO, 2007). Acreditamos que isso seja possível porque “O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada – mas de nenhum modo exclusivamente- função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdade” (HELLER, 2000, p. 22).

Por fim, o professor ressalta a importância de se ouvir essas experiências e buscar nelas elementos para refletir sobre a formação de professores na universidade, o que se aproxima das preocupações de Gauthier et al (1998) de tornar o saber experiencial em saber da ação pedagógica, colaborando para uma teoria da pedagogia e para a profissionalização docente.

4.2.3 Paulo Emílio Andrade Aguiar

Nos relatos abaixo o professor narra suas memórias sobre sua ampla trajetória profissional. Interessante notar a riqueza dos seus relatos de experiências, pois ainda durante a Ditadura, o professor lecionou na educação básica e superior no Brasil e foi professor do *Licée Colber*³⁹, tradicional escola francesa fundada em 1881. Todas essas vivências, como se

³⁹ Et l'Institut Colbert s'agrandit, occupe le 6, le 8 rue de Gand, s'ouvre désormais sur la rue du Printemps (rue G. Péri) et, en 1914, réunit en un même local, sous une même direction générale, plusieurs écoles distinctes ouvertes aux garçons et aux filles: 1. un cours préparatoire, relevant de l'enseignement primaire; 2. une école primaire supérieure (E.P.S) préparant au certificat d'études primaires, au Brevet Élémentaire, au Brevet Supérieur, à l'École Normale; 3. une École pratique d'Industrie et une École Pratique de Commerce où les

percebe, foram fundamentais na constituição de um repertório de saberes mobilizados por ele em suas aulas, colaborando para a constituição de sua identidade profissional, o que corrobora com as assertivas de Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998).

Bom, lecionei de 1967 a 2007. De 1967 a 1979 eu dei aulas até o primeiro ano, segundo ano do segundo grau. Nunca dei aulas, no ensino básico infantil. Eu passei um curtíssimo período de tempo dando aula as quintas, sextas, sétimas e oitava séries, que foi no Instituto João XXIII. Uma curta duração foram dois anos ou três anos, por aí, nessa faixa. Não foi mais do que isso. O restante foi todo no terceiro ano, nos cursinhos, nos colégios que tinham a vocação, para preparação ao vestibular. Era mais ou menos isso aí.

É, o Instituto Educacional João XXIII, Colégio Integral, Colégio Batista, o Colégio Rui Barbosa, Colégio Squema, Curso Djacir Menezes, Colégio Marista Cearense, Curso Humberto de Campos, Colégio Farias Brito, Colégio 7 de Setembro, General Osório, Colégio Master, Colégio Nossa Senhora das Graças, Colégio Christus o Colégio Christus foi já de 15 anos pra cá, eu não sei se foi no tempo da Ditadura, mas lá, talvez seja até pior do que a Ditadura, porque lá é um colégio que vigia muito cada coisa que o professor diz em sala de aula. Fui muito criticado pelas atitudes, pelas minhas opiniões e pelas minhas posições em sala de aula. Foram esses colégios mesmo, basicamente foram esses.

Ao chegar à Europa, pelo fato de ser advogado e pelo fato de ser esquerda, de ter sido preso, de ter sido condenado, e “tal”, isso chamava muito a atenção dos franceses e da própria instituição que me deu bolsa de estudos. Para conhecer as minhas experiências no Brasil, o Comitê Católico contra a Fome pelo Desenvolvimento (CCFD), nos chamava para fazer palestra sobre o Brasil e sobre a América Latina. Isso acabou resultando em uma larga experiência de contato com a população da França, com o povo francês, com as instituições francesas, com os partidos políticos. Eu cheguei a participar de muitas manifestações políticas na França, naquela época e dei muitas palestras. Dei aulas no *Lycée Colbert*, também a convite de professores que me conheceram dando palestra pelo CCFD. E assim a minha experiência foi muito variada e rica nesses lugares. Ainda hoje tenho e guardo, com um certo carinho, muitos desses documentos, anunciando as minhas palestras, os meus debates, as minhas conferências.

Professor Paulo Emílio destacou-se desde cedo como professor das mais renomadas escolas de Fortaleza, tendo dedicado grande parte de sua carreira aos cursos preparatórios para o vestibular, os famosos cursinhos, que em Fortaleza reuniam as elites que se preparavam para disputar as vagas dos cursos mais concorridos e socialmente destacados como medicina e engenharia, especialmente na UFC. Professor Paulo Emílio foi, portanto, um professor que lecionou em escolas de elite na educação básica, não tendo, ao contrário dos outros entrevistados, experiências como professor da rede pública na educação básica.

Ele afirma também que foi muito criticado por suas posturas e opiniões em sala de aula e que no Colégio Christus, escola tradicional de Fortaleza, onde lecionou depois da abertura, foi uma experiência até pior do que a ditadura, pois a vigilância sobre os professores

era intensa. Isso nos levou a pensar que a vigilância sobre a ação docente em sala de aula foi e ainda é uma prática institucional que independe do modelo político em voga. Intriga-nos também, o fato de que considera sua carreira muito feliz a despeito das queixas de que fora repreendido não raras vezes.

Na verdade a minha trajetória como professor de História nos colégios, foi, de certo modo tranquila porque, pelo fato de serem em escolas particulares, não ser de escola de ensino oficial, o professor ficava livre até certo ponto. Eu não abusava, claro. Eu conhecia meus limites. Eu, por exemplo, quando dava aulas em colégios Católicos, eu pisava sempre o pé no freio, eu não mentia, eu dizia a verdade, mas dizia com palavras mais suaves, dizia com palavras mais doces, dizia com palavras menos agressivas. Em algumas vezes eu me entusiasmava e chegava a ser até certo ponto incisivo com relação às minhas opiniões. Por exemplo, isso aconteceu várias vezes no Colégio Nossa Senhora das Graças. Porque, o Colégio Nossa Senhora das Graças. Esse colégio tinha uma orientação muito interessante. Era um colégio cujas diretoras, Irmã Lucila e Irmã Letícia, aderiram à perspectiva da Teologia da Libertação, e pelo fato de serem simpáticas a Teologia da Libertação, isso ficou muito fácil para mim atuar no Colégio Nossa Senhora das Graças. Elas tinham admiração muito grande por minhas opiniões, por minhas posições e por meu passado.

Lá eu tive uma base muito interessante, eu tinha cuidado para não provocar o Catolicismo. Eu sabia como atingir o Catolicismo em cheio, mas eu evitava, porque eu gostava de dar aulas lá. Eu era muito bem tratado, como professor e como profissional, como professor e como ideólogo da esquerda. Eu era respeitado. Minhas aulas eram dadas com as irmãs muitas vezes assistindo, porque as salas de aula eram muito devassadas, eram abertas, o que a gente falava numa sala se escutava na outra. Elas sabiam o que eu estava dizendo. Não tinha nenhum problema, até um certo limite. Eu mesmo tinha que me vigiar, eu mesmo tinha que me policiar, porque eu gostava de dar aulas lá. Não era um grande salário, eu deixei inclusive de ganhar mais em outros colégios, para continuar lá, porque eu gostava das irmãs, eu gostava do magistério exercido lá, coisa que não acontecia em outros lugares. Por exemplo, no Colégio General Osório, era muito fácil dar aula, porque o major Asthon Guilherme era proscrito da Ditadura, portanto, ele havia sido preso, ele havia sido perseguido, e odiava a Ditadura. O meu trabalho ficou extremamente fácil dentro do Colégio General Osório, porque, apesar de ele ser major, ele havia sido preso e proscrito no exército. Depois, com a anistia, ele foi reintegrado, mas, naquele tempo, ele reagia contra a Ditadura. Ele facilitava o meu trabalho. Os outros colégios, não havia essa perseguição tão grande porque, como o meu prestígio, junto aos alunos, era muito grande.

Eu nunca me incomodei com os currículos, eu passava ao largo e fazia sempre o que eu queria. Eu fazia o meu programa, nunca respeitei, principalmente porque eu era professor de colégio particular, tá entendendo? 'Professor, tá aqui o currículo', 'tá certo, tudo bem', eu pegava, metia na gaveta, e fazia meu trabalho. E dava as informações que eu achava conveniente e meus alunos viviam sempre muito satisfeitos. E quando chegava na hora da prova, no vestibular, por incrível que pareça, durante quase todos os anos em que eu fui professor de cursinho em colégios, grande parte das provas eram feitas sob a orientação de uma metodologia marxista. Boa parte das provas do vestibular eram feitas sob a orientação de uma metodologia marxista. Grande parte dos professores da Federal, que elaboravam as provas, ou era marxista ou tinha uma influência forte do marxismo. E as questões vinham dentro dessa perspectiva, depois é que houve a mudança por conta da influência da Escola dos Annales que tomou conta do país inteiro. O que os Annales fizeram? Os Annales tiraram uma visão de água que o marxismo deu sobre a história da humanidade pra dar uma visão de formiga. Cada indivíduo estuda apenas aquele caso pontual sem ter uma visão do geral, sem ter uma visão do conjunto, sem ter uma visão de humanidade. O que eu vejo hoje nos currículos dos cursos de

História da universidade é isso.

[...] eu “não dava nem as horas”. Eu metia dentro da gaveta! A quantidade de currículos que me deram pra eu seguir, eu até hoje ainda tenho por aí metido nas gavetas, não quero nem saber, não queria nem saber. Primeiro porque eu não tinha nem cardeneta escolar, segundo porque eu nem registrava matéria porque eu não tinha cardeneta escolar, não tinha nem chamada, a chamada era feita, a princípio, por um, por cartões, depois, hoje em dia, por digital. Você pega lá, chega lá com o cartão, imprime lá o cartão, tem a sua presença. E presença, chamada dentro de uma turma com 200 alunos, 150 alunos, quando você terminar a chamada, termina a aula, como era que ia fazer chamada? Então, eu não tinha contato com nome de aluno, eu não tinha contato com presença, com falta, com nada, e nem tinha contato com o registro da matéria. Quando muito chamavam-me apenas para assinar o livro, cuja secretária registrava oficialmente no livro para eu passar o visto. Eu nunca sai desse esquema, quem dava aula era eu. Quem determinava, quem definia mesmo era eu, porque eu dava aula em colégio particular e eles gostavam das minhas aulas, eles gostavam do meu trabalho.

O que era que eles queriam? Eles queriam, como dizia o doutor Edilson Brasil Soares: “professor, dê o máximo possível de informações aos nossos alunos”. Eu dava o máximo possível, porque eu gostava, eu achava importantíssimo dar o máximo de informação aos meus alunos. Porque eu estava formando jovens pro futuro, e isso me satisfazia, isso me alegrava como professor, isso me realizava como gente. Eu me sentia útil, eu me sentia, atuante na sociedade, então eu dava o máximo de informações. Eu não precisava de currículo, pra que currículo? Pra me manter, pra me conter, pra eu ter meus limites? Eu nunca gostei desses limites, toda vida eu me senti muito livre.

Eu fazia meu programa, por exemplo quando eu dava aula no primeiro ano, a gente sabia do seguinte, que Antiguidade e Idade Média era pro primeiro ano. A gente trabalhava Antiguidade até o mês de junho, vinham as férias de julho, em agosto nós começávamos a dar Idade Média. Isso era o programa que tinha na minha cabeça e que eu achava que tinha que ser visto. E ao terminar a Idade Média, eu terminava analisando as origens da burguesia, a formação da burguesia, o desenvolvimento da sociedade comercial burguesa mercantilista, e isso eu tinha presente. Preparava os alunos para o próximo ano, ano seguinte, ao começarem as aulas do segundo ano com Idade Moderna, e no segundo semestre Idade Contemporânea. E no terceiro ano era uma revisão de toda a matéria,. No final do curso, já no final do ano, perto do vestibular, eram aulas sobre atualidades, eram aulas sobre aquilo que saía nos jornais e revistas. Eram aulas que saíam sobre grandes notícias internacionais, era isso. Isso era o que tinha na minha cabeça, esse era o programa que existia. Agora, o programa existia, claro, a secretaria da educação, nunca, nem olhava, eu nem olhava.

Quando eu fui preso, em 1977, que eu fui sequestrado, eles me revelaram que tinham várias aulas minhas gravadas e que sabiam das minhas opiniões. No colégio Sete de Setembro a vigilância maior era do Doutor Edilson, para saber se eu era um professor capaz, competente como ele desejava. Ele era um homem de direita, evangélico, tinha as suas opiniões muito firmes, mas ele era um grande educador!

Ele queria que os professores transmitissem o máximo de informações possíveis aos alunos.

Ao narrar suas recordações a respeito da vigilância institucional quanto as suas práticas em sala de aula e como se relacionava como o currículo prescrito para o ensino de História, as palavras do professor são esclarecedoras à medida que enfatizam certa autonomia quanto ao prescrito uma vez que diz que lecionava em escolas particulares e que era mais tranquilo ensinar nesses lugares, pois havia mais liberdade. Assim ele mesmo tinha que se vigiar, evitando abusar dessa liberdade, uma vez que evitava entrar em choque com os valores defendidos pelas instituições, contudo ele insiste que promovia a realização de uma práxis que proporcionava aos alunos espaço de reflexão e criticidade. Como assevera Gauthier *et al*

(1998), a instituição escolar não consegue impor tudo aos docentes; o professor dispõe ou constrói a seu modo “margens de manobra”, brechas, espaços de resistência que rompem os limites das regras e procedimentos em sala de aula. Os professores são, portanto, sujeitos ativos no que concerne a escolha e estruturação da matéria e nos valores que inculca nos alunos.

O professor parece confundir currículo com programa ao afirmar que recebia currículos e os engavetava, ademais ao se referir as suas práticas diz que buscava dar o máximo de informações aos alunos, o que nos faz pensar que sua concepção de ensino de história, mesmo orientada por uma abordagem marxista, era tradicional ou nas palavras de Paulo Freire, “bancária”.

Chamou-nos também as referências feitas ao Colégio Nossa Senhora das Graças, pois segundo nos relata, as diretoras eram freiras vinculadas a Teologia da Libertação⁴⁰, o que lhe assegurava mais liberdade em sala de aula, bem como se destaca também a referência feita ao Colégio General Osório e a seu proprietário, Major Aston Guilherme, militar que segundo ele e os professores Olavo Colares e Nelson Campos, notabilizou-se pela resistência a ditadura.

Destaca-se também entre o conjunto de suas narrativas, as referências que faz as memórias de resistências diante dos conteúdos oficiais e mesmo a autonomia que construía em sala de aula. Em determinado momento, ele faz uma referência a colegas seus e suas respectivas posturas, afirmando que havia professores que seguiam diferentes orientações ideológicas e que entre os que eram de esquerda, evidenciava-se a figura do professor Nelson Campos. Contudo, para nós, o que mais despertou a atenção são as referências feitas as experiências formativas vividas fora da universidade ou mesmo da sala de aula, como a experiência de aprendizado junto a importantes líderes políticos do Trotskismo na América e mesmo a rica aprendizagem adquirida na prisão, onde se davam acalorados debates entre militantes da esquerda de diferentes orientações que iam do maoísmo ao trotskismo. O professor atesta que se formou como pessoa e professor na militância política e na prática do ofício na sala de aula. Isso corrobora o que Tardif (2014) afirma a respeito dos saberes do professor e de suas relações com o trabalho docente. “[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”.

⁴⁰ É uma corrente teológica cristã católica, nascida na América Latina em fins dos anos de 1960, depois do Concílio Vaticano II.

[...] eu nunca deixei de externar as minhas opiniões, as minhas aulas eram sempre boas, toda vida exercia o magistério com muita confiança no meu trabalho, na minha capacidade de transmitir, você que foi meu aluno deve saber bem disso que eu tô falando. Eu, eu toda vida senti muita confiança no meu trabalho, fui muito feliz no magistério porque eu me realizei como pessoa, como gente, como profissional. Eu me sinto uma pessoa felicíssima, realizado, engrandecido, gratificado. São inumeráveis as vezes que eu encontro ex alunos que me abraçam, que me querem bem, que externam a sua gratidão com tudo que eles aprenderam e compreenderam e se tornaram capazes de compreender sobre a vida, a sociedade, o mundo. Afinal de contas, se a minha tarefa foi ou não cumprida, a resposta tem que ser dada pelos alunos, pelo trabalho que eu fiz. Quer dizer, em escolas particulares havia mais liberdade, isso aí é ponto pacífico, havia mais Liberdade.

Eu era a própria novidade, todo mundo queria saber, quantas e quantas vezes, até vocês mesmos que foram meus alunos naquele tempo, quantas e quantas vezes vinham alunos de outras salas pra assistir minhas aulas? Por quê? Era porque eu era antiquado? É porque eu tinha alguma coisa pra transmitir, para informar, para (...). Quantas e quantas vezes, “professor, posso assistir suas aulas”? Tinha aluno que passava o semestre todinho assistindo minhas aulas sem ser meu aluno! Tava lá assistindo. Então eu acho que eu tinha alguma coisa pra transmitir né.

Havia diferenças entre os professores. Nem todos eram de esquerda. Tinham uns que eram de direita, tinham outros Católicos que eram fervorosos. É o caso do Dioguinho, do Colégio Cearense onde eu dei aulas. Católico, fervoroso, defensor da ditadura, e “tal”. Isso também acontecia, pessoas da direita que eram professores de História. A maior parte dos professores daquele tempo era de esquerda. Era o Nelson Campos, eu, éramos professores de esquerda. O Olavo era diferente, era uma pessoa diferente. Eu não gosto de colocar muitas questões relacionadas ao Olavo pelo fato de ele ser um grande amigo meu. Mas ele tinha as posições dele, eu respeito, eu tenho a minha, pronto, acabou-se. Mas ele era um cara muito bom! Toda vida foi muito consciente, muito competente, muito estudioso.

Olha, na verdade a gente nunca perde as origens da nossa formação pessoal. Por exemplo, eu nasci em Sobral, os meus primeiros estudos foram em Sobral, eu sou de uma família católica, extremamente católica, eu tinha um tio que era padre, e a minha avó era muito católica, fervorosa, a minha formação começa daí, do catolicismo. Mas a medida que o tempo foi passando, eu fui me tornando mais consciente, e questionador. Eu comecei a questionar as injustiças, a pobreza, a miséria, as guerras. Eu queria saber porque as guerras aconteciam. Eu me lembro bem que numa época, quando eu tinha pouca idade, 13, 14 anos, por aí, eu colecionava uns fascículos sobre a Segunda Guerra Mundial, e eu começava a me questionar sobre essas guerras, porque tantas mortes, porque tantos conflitos. E eu acabei chegando ao Marxismo.

Durante um certo tempo eu sofri muito a influência do catolicismo, até os 10, 12 anos. Depois eu reagi, quando eu fui pro seminário. Lá dentro eu descobri que o Catolicismo era falso, era farsante, era hipócrita, cretino e desonesto. Rompi com o Catolicismo desde cedo, 10, 12 anos, para raiva dos meus pais. Tinham uma raiva disso porque continuavam Católicos, mas eu acreditava no Cristianismo primitivo. O meu tio, que era padre, viu que eu estava enveredando na direção do Materialismo ateu e tentou me recuperar, ele me emprestou um livro do qual me lembro muito bem, e que eu li sofregamente. O título era Cristianismo, Sociedade e Revolução, do padre Charbonneau. Um padre francês que era muito sensível à causa do socialismo dentro do Catolicismo. Eu li sofregamente esse livro. Para mim foi muito importante, porque eu descobri que dentro do Cristianismo, havia muita gente honesta, e que desejava a construção de uma sociedade mais justa, igualitária. Esse livro ele foi importante para minha formação. Então a partir daí, a minha preocupação era exatamente com o socialismo. O que era o Socialismo, como ele funcionava.

Enveredei na esquerda quando entrei na faculdade de Direito. Entrei pra uma organização, a princípio como simpatizante, da Aliança Operário Estudantil

Camponesa, que era ligado, ao P.O.R, Partido Operário Revolucionário Trotskista, que reivindicava pertencer a Quarta internacional posadista⁴¹. Tive tristes e amargas experiências dentro desse Posadismo. Nem cheguei a entrar no partido. Saí da aliança direto para a Fração Bolchevique Trotskista⁴², que passou a administrar a Aliança Operário Estudantil Camponesa, que era um grupo de atuação estudantil muito forte naquela época nas universidades. Desse grupo no Ceará, faziam parte o Inocêncio Rodrigues Uchoa, José Arlindo Soares, Nanci Lourenço Fernandes, Paulo Emílio, Bartolomeu José Gomes, José Lourival Aguiar (Zito), Maria Francisca, Verônica e outros. Tinha muita gente, eu não me lembro mais de todos. Era um grupo pequeno, mas muito atuante, feroz nas suas atitudes. Nós tínhamos uma posição de esquerda sem ser de extrema-esquerda, sem pegar em armas. Fiz o curso de letras lá em São Paulo, quando estava clandestino. Também essas experiências me serviram. Fui funcionário de um jornal importante de São Paulo, que era a Folha de São Paulo. Fui revisor da Folha de São Paulo. Também aprendi enormemente com o jornalismo, com os jornalistas, com a convivência com os jornais. Eu fui revisor, na montagem de uma grande enciclopédia, naquela época, que era a enciclopédia que foi lançada por um setor da Folha de São Paulo, revisor de verbetes. Até andei fazendo alterações, mudanças porque existiam coisas absurdas. Fiz viagens, muitas viagens à Argentina, ao Chile, participando de conferências internacionais, participando de conferências nacionais, de escola de quadros.

Convivi com a grande liderança da esquerda Marxista-Trotskista da América Latina, como Nahuel Moreno, Guillermo Lora, Hugo Blanco, com, toda essa gente que teve uma atuação importantíssima na América Latina naqueles anos, 1970, 1980, 1990. Então, foram experiências riquíssimas que fui adquirindo. Quando fui para a Europa, essas experiências extrapolaram, porque foi um conjunto de vivências que eu tive em contato com a sociedade europeia, com o povo europeu, o povo francês, em contato com o partido comunista francês. Foi o tempo em que o PT estava se organizando. Eu fiz parte dos primeiros ensaios da organização do PT aqui no Brasil. Fui embora pra França, e lá eu atuei muito, com muita simpatia, pelo PT. Nunca fiz parte diretamente do PT, mas toda vida, de certo modo participei. Uma das minhas prisões, foi por conta de uma palestra que eu fiz no PMDB e que acabou resultando na formação de um pequeno grupo que haveria de dá origem ao PT. Foram experiências, as mais diversas, experiências de debates. E outra coisa muito importante: dentro do partido, nós tínhamos, semanalmente, reuniões regulares de célula, e nessas reuniões de célula, a gente tinha um rito importante de informações.

O secretário de célula dava o informe do partido, o informe nacional e internacional, e abria os informes ao debate e as discussões depois se discutiam a atuação de cada célula do partido no local onde a gente exercitava politicamente o nosso trabalho. Esses informes eram verdadeiras aulas, porque, normalmente os secretários de célula eram pessoas competentes, que liam muito, que estudavam. Eram marxistas, pelo menos os que eu tive como secretário de célula eram pessoas que estudavam. Liam Marx, Engels, Trotsky, Lenin. Liam História, documentos, jornais, liam muito. Eles tinham que ser muito bem informados, e nós tínhamos que ser muito bem formados! A minha formação foi muito mais dentro das células do partido e dentro do partido, do que dentro da faculdade. Dentro do curso de história, não muito. Mas é muito mais, porque quando eu estava no segundo ano do curso de História, eu tive que fugir do Ceará perseguido, porque o partido começou a cair no Ceará. Eu tive que fugir, fui embora pro Maranhão, consegui documento pra São Paulo [...] e fiquei em São Paulo durante quase quatro anos. Os dois anos em clandestinidade, e um ano e seis meses na prisão.

Nesse período, nós tínhamos reuniões permanentes dentro do partido. Eram congressos, conferências e escolas de quadros⁴³. Lembro-me de uma escola de

⁴¹ Quarta Internacional Posadista é um organização política trotskista internacional constituída sob a liderança de J. Posadas.

⁴² Grupo fundado em 1968/69, por dissidentes do Posadismo que atuou nos estados do Ceará, Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul. (Entrevista do prof Paulo Emílio).

⁴³ Escolas organizadas por partidos de esquerda, onde seus quadros eram formados para a militância política e

quadros que nós fizemos em Buenos Aires, que foi fantástica, com Nahuel Moreno como um dos professores, um dos palestrantes, que era um líder internacional do trotskismo. Ele era argentino, famoso Hugo Bressano, professor universitário, falava várias línguas, um cara de uma cultura vastíssima! Intelectual de grande peso, profundo conhecedor das artes e da ideologia do Marxismo. Lia o Marx no alemão e inglês! Traduzia Marx do alemão para o espanhol ... cara de uma capacidade, de uma competência, e uma liderança extraordinária! A figura dele era uma figura encantadora, como pessoa. E fiz essa escola de quadros lá. Ciência política, teoria do Estado, teoria marxista, filosofia marxista, isso aí sim foi uma formação. Agora me diga uma coisa, onde eu iria obter maior quantidade de informações? Assistindo aula de História dos coronéis que eram dentistas, matemáticos e engenheiros, ou do Hugo Bressano, líder comunista trotskista? Onde é que você acha que eu iria aprender mais?

A minha formação foi dentro do partido, foi praticando. Eu sempre digo isso: eu aprendi história fazendo história, transformando a história, mobilizando na história, participando das greves, participando das manifestações públicas, participando dos pichamentos. Meu carro era conhecido, era o carro dos pichamentos, das panfletagens. Eu saía de madrugada, fui ali, ia lá pro Pirambu pra tentar ganhar o proletariado urbano de Fortaleza panfletando. E quando chegava lá, os próprios operários nos denunciavam pro vigia, pro segurança, pra denunciar na fábrica que nós estávamos querendo ... fazer a revolução. Eram os próprios operários que nos denunciavam! “Oh, aqueles comunista acolá, lá fora os comunistas, corre lá, corre atrás deles”, e a gente saía correndo com lata de tinta na mão, pichando. Aprendi história desse jeito, praticando, na prática, na verdade, pois tá aí, essa era a prática. O critério da verdade era esse, era fazer a manifestação, participar das manifestações, e nas reuniões de partido, nas reuniões de célula.

Outro aprendizado importantíssimo foi dentro da prisão, esse foi maravilhoso. Dentro da prisão, nós tínhamos um coletivo, formado por vários presos, que eram todos de esquerda, mas, partidos diferentes, o que resultava numa diversidade muito grande de informações. Porque nós tínhamos presos do VAR-PALMARES, ALN, MOLIPO, VPR, do trotskista, do PCdoB, do “Peceção”, e outros. E nós fazíamos as reuniões lá dentro da prisão, discutindo questões nacionais, internacionais, metodológicas, e marxismo, maoísmo, stalinismo, trotskismo! “Pô”, eu só tenho a agradecer a tudo isso que aconteceu na minha vida. Foi o que me deu condição de compreender, de ter o conhecimento que eu tenho hoje. Foi isso, essa foi a minha formação.

Eu fui denunciado por um indivíduo que não interessa o nome, que foi Secretário de Cultura aqui no Ceará. E aí então a minha atitude foi atitude de decência e pronto... passou, passou. Hoje, depois, eu, muitos anos diante de todas essas experiências que eu vivi, diante dessas conclusões que eu tive, que eu tirei em relação ao Marxismo, em relação à História Contemporânea, em relação ao mundo contemporâneo, eu preferi recuar, me retirar. Depois da minha aposentadoria, eu fui morar na Serra da Meruoca, onde eu estou montando um pequeno museu, que já está maior do que o que eu posso comportar, porque cresceu muito, e a gente já está tendo dificuldade de abrigar tantas peças, tantas coisas, tantas informações.

As narrativas do professor desvelam os saberes da experiência, saberes estes que são construídos socialmente ao longo da vida dos indivíduos e agregam elementos que constituem suas identidades. Paulo Emílio se refere às experiências remotas, da época de sua adolescência quando se afasta do catolicismo enraizado na família e descobre o marxismo, fato que marcou toda sua trajetória profissional. Destacam-se também as experiências vividas na militância política e na prisão em São Paulo onde teria ficado recluso por um ano e meio,

momento segundo ele, riquíssimo e fundamental para sua formação enquanto profissional. Como ele diz enfaticamente, aprendeu história fazendo história.

É interessante destacar que o professor fala que receber grande quantidade de informações foi fundamental em sua formação o que se harmoniza com sua concepção de ensino, uma vez que, como já enfatizado, ele atribui seu sucesso na profissão ao fato de repassar aos seus alunos a maior quantidade possível de informações. Contudo, paradoxalmente, ele alega que suas práticas eram inovadoras, sendo ele próprio a novidade.

Essa afirmativa se aproxima do que Farias (2006) concebe por inovação. Para a referida autora a inovação não implica necessariamente algo original, muitas vezes “o novo pode estar na introdução de algo que já tem uso corrente em outro lugar” (FARIAS, 2006, p. 52). Ou seja, a inovação é novidade no contexto onde é incorporada, sendo condição básica para a produção da inovação a incorporação de algo que até então ausente naquele lugar, alterando-o. Ressalte-se que: “A decisão de adotar uma inovação não corresponde despretenciosamente, sem interesse, seja ele explícito ou não. (FARIAS, 2006, p. 54-55).

O professor Paulo Emílio alega ser um revolucionário, que lutava contra as injustiças sociais e as mazelas do capitalismo propondo um novo modelo de sociedade orientado no marxismo e isso reverberou em suas práticas docentes, logo, nesse sentido, ele inovava. “Enfim, toda inovação, independentemente de sua fonte e natureza, é motivada por valores, sejam daqueles que a promovem, sejam daqueles que a vivenciam em seu cotidiano” (FARIAS, 2006, p. 56).

As memórias do professor Paulo Emílio, revelam autonomia, liberdade e resistências e confirmam também a hipótese que temos sustentado ao longo da dissertação: professores resistiam, criavam, transformavam e eram transformados em suas práticas profissionais ao longo de suas trajetórias; e as mais variadas experiências sociais que os marcou se associavam na constituição de suas identidades e eram manifestas na forma como as aulas eram conduzidas.

4.2.4 Nelson Luís Bezerra Campos

O início de seus relatos é marcado pela afirmação de sua posição de militante político contra a Ditadura Militar, afirmando que era de fato um militante e foi professor por acaso. A sua militância precede mesmo a sua atuação docente, contudo perpassa por toda a sua trajetória marcando suas práticas, sendo parte patente de sua identidade. Isso ocorre, pois:

[...] o mundo vivido pelo professor envolve, além da experiência do magistério que influencia significativamente na definição de sua identidade, ‘outras práticas e espaços sociais’ (sindicato, grupos de amigos, clube, igreja, família) que ‘apresentam territorialidade, rituais, linguagem gramaticalidade próprios’. Esses universos distintos, mas articulados pela pessoa do professor, matizam e ampliam ‘as experiências constitutivas dos sujeitos’. (FARIAS, 2006, p.73).

Assim como afirmou Olavo Colares, o professor Nelson Campos começa a dar aulas antes mesmo de ingressar na universidade e a experiência que teve nesse momento, no Rio Grande do Sul, como professor da educação de adultos carentes, marcou significativamente seu caminho.

Sua trajetória é bastante diversificada, tendo trabalhado como professor de muitas escolas privadas e nos principais cursinhos preparatórios para vestibulares de Fortaleza, sendo ainda hoje, mesmo aposentado da educação básica, importante referencia nesse segmento educacional. Foi, portanto, assim como os professores Paulo Emílio e Olavo Colares, um professor que lecionou para elites na maior parte de sua trajetória. Importante também foi sua menção, mesmo que sucinta, a sua exoneração, por perseguição política, da função de professor da rede estadual do Ceará, cargo que não voltou a ocupar mesmo após anistiado.

Sou professor, mas por acaso. Eu estava em Porto Alegre, na época da ditadura. Fui um militante contra a ditadura, me engajei na luta contra a ditadura, eu e muitas outras pessoas. Então fui para Porto Alegre exatamente para que eu tivesse um pouco mais de liberdade. De não me preocupar muito com a minha ação política em relação a minha família. Quer dizer, fui fazer vestibular, cursei faculdade de ciências econômicas, em Porto Alegre, e nessa época, eu estava estudando para fazer o vestibular, e eu fazia parte de um grupo que administrava uma escola que se chama Madureza. Era supletivo, segundo grau, naquela época, e um professor deixou de dar aula, e esses meus amigos me convidaram para eu assumir o lugar dele, substituí-lo. Eu disse: "rapaz, eu não fiz nem vestibular, eu tô estudando pro vestibular, como é que eu vou ser professor, se eu não fiz nem vestibular?". "Não, mas você sabe isso aí "tudin", e vai ser você mesmo". Agora, foi uma experiência muito gratificante pra mim. [...] Era um trabalho que ninguém recebia remuneração, nós dávamos aula de graça, e o objetivo era muito mais político do que uma assistência de caridade. Não era isso não, a intenção era exatamente contribuir para que as pessoas, os trabalhadores. Primeiro só podia participar desse curso quem fosse assumidamente carente, quer dizer, quem não tivesse recursos pra pagar um outro curso particular. E eu comecei a ensinar assim, por acaso. Eu ensinava, inicialmente, língua portuguesa, e depois passei a ensinar também sociologia. E a experiência também foi muito interessante porque a direção da escola, os coordenadores, etc., a administração dessa escola, era escolhida por voto direto de todos os alunos, funcionários, professores. E por acaso eu fui eleito, fui escolhido pra ser diretor da escola. Só que eu era muito novo, era muito inexperiente. Eu assumia que não tinha experiência alguma pra administrar uma escola, e eu recusei. "Muito obrigado, agradeço muito a vocês que votaram em mim, mas eu não tenho capacidade pra isso não". E fiquei na condição de coordenador, foi a primeira atividade na educação que eu tive. Foi como professor e coordenador de uma escola para adultos. Eu era bem mais novo que meus alunos, e foi uma experiência muito interessante, exatamente porque havia a participação dos estudantes que eram quase todos trabalhadores. Comecei a ensinar dessa maneira.

Era Federação, chamava FEURGS, Federação do Ensino Unidos do Rio Grande do

Sul, FEURGS. Depois eu vim pra Fortaleza. Cursei economia, como eu disse, depois fiz filosofia, e a turma que eu participei era uma turma de pessoas bem politizadas, bem engajadas também no combate à ditadura. Inclusive, depois, eu fui preso na época do presidente Médici, 1973, e foi preso comigo também, o Francisco Auto Filho, que também era professor da UECE. Nós fazíamos parte do mesmo grupo político, era MCI, e fomos presos. O Auto depois chegou a ser secretário de cultura do primeiro governo Cid. Então, eu me lembro, fui preso na polícia federal, depois fui levado pra Marinha. Passei uma semana, ou sei lá quanto tempo, não lembro bem exatamente. Agora, de volta para a Polícia Federal, me interrogaram e me soltaram. Respondi processo em liberdade. Fui julgado, absolvido, eles recorreram. Veio a Anistia, aí fui anistiado e o processo foi encerrado. Então, na época da ditadura, eu, não só como professor, mas realmente era militante, combatia, reunia com trabalhadores, ia, aos finais de semana, ao contrário de ir pra um barzinho, pra festejar, pra balada, eu ia reunir com os trabalhadores, pra discutir, politizar aquelas leis, e “tal”.

Curvei economia, mas, como eu disse, eu era engajado em uma organização, e aí os meus amigos disseram que seria mais importante eu estar em Fortaleza. Que eu conhecia mais gente do que lá, então tive que trancar a faculdade, e vim para cá. Muito mais envolvido na luta política contra a ditadura. Eu sempre fui contra qualquer tipo de ditadura, em qualquer lugar que fosse.

As vezes me perguntam: “rapaz, porque que você continua dando aula?”. Porque eu gosto. Eu me sinto bem dando aula, contribuindo com a minha experiência, os meus conhecimentos para que as pessoas possam entender um pouco mais o mundo em que vivem. Sobretudo, contribuir para romper com o processo de alienação da linha da ideologia que se bota na cabeça das pessoas. As pessoas, muitas vezes, discutem política sem entender “patavinas” de política, pelo lado emocional, e não pelo aprofundamento em relação aquilo que estamos discutindo.

Quando indagado a respeito de sua trajetória o professor assume abertamente que suas atividades políticas reverberavam em suas práxis docentes, tendo resistido abertamente aos currículos como extensão natural de sua resistência a ditadura e todo seu aparato repressivo (jurídico, cultural, policial, ideológico). Sua carreira profissional se confunde com sua atuação política, mais que professor foi e ainda é um militante e é isso que o move ainda hoje, razão pela qual ainda não se aposentou. Sofreu perseguições por conta disso, tendo sido preso em plena sala de aula por conta de suas posições políticas. Ademais, foi demitido de várias escolas particulares por enfrentar os diretores em greves que reivindicavam melhorias salariais para a categoria. Em determinado momento, falou com notória emoção do major Aston Guilherme, dono do Colégio General Osório, militar que, como também narraram os professores Paulo Emílio Olavo Colares, foi perseguido e preso pela ditadura, tendo sido proscrito do exército.

Bem, eu fui preso em sala de aula. Estava dando aula no Ginásio Nordeste, que fica ali em frente ao Asilo Parangaba, ao lado do bar avião. Tinha um avião lá e “tal”, [...] e eu era vice-diretor daquela escola, e, na verdade, eu sabia que iria ser preso. Porque eu sabia? Porque eu fazia parte de um grupo, e vários integrantes começaram a ser presos. Então, prenderam o Auto, prenderam a Ester, prenderam o Gilvan, o Gilvan não, o Gilvan fugiu, que era um dos principais líderes desse movimento. O Osvaldo, enfim, prenderam várias. Então, se tão prendendo várias pessoas com as quais estou ligado, vão chegar até a mim. Por coincidência, no momento em que eu ia sair, três agentes da Polícia Federal se apresentaram em sala de aula, e que eu

tinha que comparecer, prestar depoimento da minha atividade política. Eu chamei só uma aluna, quando eu ia saindo, chamei e disse: “olha, eu estou sendo preso pela polícia federal, avise que eu estou sendo preso pela polícia federal”. Para que não fosse um desaparecido. Eu podia ter sido um desaparecido, né? E aí saí, no momento que ia saindo, minha mulher ligou pra mim e aí eu atendi o telefone, era ela, ela perguntou: “e aí, como que tá?”. Eu disse: “olha, eu estou sendo levado agora, vá pra casa do seu irmão, deixe que eu sei me cuidar”. Aí eu fui embora. Então, passei um tempo lá na Polícia Federal. Era, o primeiro prédio da Pereira Filgueiras, ao lado do que é hoje uma secretária de cultura do município. Fui preso ali, e todas as noites escutava como se algumas pessoas tivessem sendo brutalmente torturadas. Gritos, assim, gritos, intensos, e eu sempre me questioneei sobre isso. Se estava realmente alguém sendo torturado lá em cima, ou se era eu que estava sendo torturado lá embaixo. Porque imagina você escutar todas as noites, você não dormir noite alguma, com aqueles gritos, aqueles gritos, sempre esperando que “logo, logo serei eu a estar gritando lá em cima”. Mas essa resposta eu nunca tive.

Olha, é, quando a gente procura ter uma fundamentação, ter segurança naquilo que a gente diz, porque muitas pessoas falam e não tem, como eu disse, não tem muito, muita consistência naquilo que dizem. Eu sempre li muito, e por ler muito, inclusive, não só de história, mas diversas, li também outras fontes de literatura, li muito a filosofia de Marx, enfim, li muita coisa. E também na sociologia, Max Webber, os outros, os clássicos da sociologia, e isso me deu uma fundamentação para que eu pudesse fazer uma análise que as pessoas pudessem entender com maior clareza. Nunca fui um contador de história, eu sempre procurei explicar história. Analisar, dentro de um contexto, mostrando o jogo de interesses, e consequentemente, a formação das ideias de determinadas épocas. E perguntei aos meus alunos: “porque que a gente diz que uma coisa é certa sem a gente saber por que está dizendo?”. Então alguém domina a cabeça da gente, coloca uma ideia na cabeça da gente, uma ideia que para nós é negativa, mas ela é transformada em uma ideia positiva. Eu passo a defender uma ideia negativa para mim como se fosse uma ideia positiva, porque eu fui alienado e não percebi. Então, o primeiro passo para você se libertar, é ter consciência de todo processo de doutrinação o qual você é submetido constantemente. Em termo de história, pra quem estudou comigo, vai se lembrar, eu sempre procurava dá uma visão dentro de uma fundamentação no materialismo histórico. Das diversas contradições das relações de produção, dos diversos modos de produção, da formação das ideologias de cada época, de cada lugar, mostrando quem dominava, e até hoje eu estava fazendo isso. Hoje eu dei aula de manhã, de tarde e de noite, quer dizer, vou dá agora, então eu procuro sempre mostrar o que leva a pessoa dizer uma coisa. Então, ao contrário de pegar a ideia de forma abstrata, eu procuro contextualizar. Quem tinha, teria interesse em defender tal ideia, então, entendendo quais são os interesses você vai entender quais são as ideias. E aí as pessoas, discutindo, debatendo, porque eu procuro transformar minha aula muito ligada a maiêutica socrática, o método de Sócrates, o questionamento de perguntas. Ao contrário de dizer o que é certo, eu procuro fazer perguntas pra que ele descubra o que vai ser certo pra ele, e não transformar o que eu digo numa verdade absoluta. Primeira aula que eu dou para os meus alunos, eu digo sempre para eles: “duvide de tudo, até do que eu estou dizendo, acredite em nada que eu disser não, só acredite naquilo que a sua inteligência admite como lógica, como sensato, como coerente, que haja uma correspondência entre a teoria e a realidade, e a prática, fora disso, é o achismo”. “Eu acho”. A pessoa pode achar o que bem entender, não quer dizer que corresponda com a realidade.

Eu sempre procurei cumprir, porque, sendo eu professor, por exemplo, de ensino pré-vestibular, tem o vestibular, estou ali também preparando o aluno pra fazer o vestibular. Eu tenho que observar que tipo de prova é feita pra trabalhar em torno disso, mas lembro de alguns anos atrás, uma prova da UECE, naquela época ainda era FUNEDUCE, e que o autor perguntou o nome do cavalo de Calígula que tinha sido nomeado como senador do império romano. E nessa época, [...] entrevistaram os professores, o que acharam da prova, e tudo mais, me fizeram uma pergunta. Entrevistaram-me, o que eu tinha achado da prova, eu disse: “eu achei ridícula, porque algum professor, na certa, quis homenagear algum ancestral dele, aí fez uma pergunta como essa”. Quer dizer, que importância tem uma coisa dessas? Você

ficar querendo saber o nome de um cavalo? Se pelo menos analisasse o que isso corresponderia politicamente. O desprezo pelo senado, mostrando que até o cavalo dele poderia ser senador, é diferente de perguntar o nome do cavalo. Então, a memorização é, você pode ter as informações, mas tem que saber fazer uso delas. Caso contrário, o aluno vai se transformar num papagaio, escuta, repete o que escuta, sem saber o que está dizendo. É fundamental você ter a capacidade de entender a realidade. E, observando todas as contradições que existem, porque as pessoas, o senso comum costuma dizer coisas, por exemplo: “uma mentira dita mil vezes se transforma numa verdade”. Ora que bobagem! Uma mentira dita mil vezes é apenas uma mentira dita mil vezes. Não vai ser verdade nunca. Mas as pessoas dizem como se fosse, viesse se transformar em verdade.

Você tem o currículo, você tem as demandas dos vestibulares, e você tem que explicar aquilo que é estabelecido no currículo, mas a maneira como você explica, pode ser diferente. Ao contrário de ser uma narrativa, por exemplo, eu vou falar dos heróis brasileiros, é, bem, eu vou caracterizar porque aquele é herói, quem foi que disse que aquele era herói? Herói para quem? Sob qual ponto de vista? Porque você pode transformar pessoas que cometeram grandes massacres em heróis, mas como é que você pode dizer: “Cabral descobriu o Brasil”? Como é que pode ter descoberto uma terra habitada por milhões de pessoas? Mas se você perguntar a qualquer menino no Ensino Fundamental eles dizem isso: “quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral”. Quem foi que disse isso rapaz? Então, você pega uma ideia, no ano 476, caiu o império romano do ocidente, e eu pergunto para meus alunos: “caiu como”? “O que houve”? “Quais foram os povos”? “Ah, os povos bárbaros”. “Quem foi que disse que eles eram bárbaros?”. Quer dizer, o romano entrou na sua cabeça e se instalou aí. Eu faço uma pergunta a você, ao contrário de você me responder, você diz o que um romano quer que você diga. É mais ou menos a mesma coisa, você trazendo para o capitalismo.

Bem, eu, eu já fui demitido de vários lugares exatamente pela minha atividade, pela minha forma de agir. Inclusive, eu me lembro, um diretor de escola que disse para mim (eu era supervisor da escola dele) que estava decepcionado comigo, e eu fui perguntar por que, ele disse: “você está participando de reuniões de empregados”. Eu digo: “olha, eu sou um empregado”. Ele disse: “não, você não é um empregado, você é da diretoria”. Eu disse: “você tá enganado, eu não sou da diretoria, eu participo das reuniões da diretoria, é diferente, eu tenho consciência de que sou empregado”. Aí, lembrando Hegel, a dialética do senhor e do escravo, o senhor é senhor se o escravo se subordinar a ele e reconhecê-lo como senhor, é, a partir do momento que você não se curva, você reflete: “não, eu não sou, você é o patrão eu sou um trabalhador, tenho consciência disso”. Então existe situações, eu participei de greves de professores, participei como um dos líderes de determinadas greves, mas aí já foi um pouquinho depois da ditadura, já foi em 86, na época do governo Sarney já. Nessa época, nós fizemos uma paralisação, que foi interessante, que várias escolas pararam, porque, eu me lembro os valores, que a inflação era muito alta e as escolas deram 56% de aumento para o aluno, para mensalidade do aluno, e deram 32% de aumento para o professor. Aí eu disse: “não, mas como é que pode uma coisa dessa? ”. Então nos reunimos, conversamos com os professores, resolvemos [...] cobrar da escola, das escolas, a paridade, e eu me lembro que eu conversava com os diretores: “você acha que dar 56% de aumento para os professores é muito? Pois faz o seguinte, baixa a mensalidade do aluno, dê só 32% de aumento que a gente aceita”. “Nós queremos é a mesma coisa, nós não estamos pedindo um, dois, três, quatro, cinco por cento a mais não, mas estamos querendo o aumento que você der para o aluno. A mensalidade do aluno, seja correspondente, ao aumento dado para o professor”. Eu fui demitido de três escolas.

É, bem, como eu disse, eu fui preso, eu estava no Ginásio Nordeste, eu era professor também do Agapito dos Santos. Ensinava sociologia e era professor do Estado. Ensinava no Complexo Educacional Antonieta Siqueira, lá perto do Jóquei Clube, lá no Pici. E também fui afastado. Eu não pude mais voltar a ensinar, não deixaram eu voltar, reassumir a minha cadeira, minha disciplina, fui afastado. Aí sou grato a duas pessoas, posteriormente, porque eu fiquei desempregado, eu era casado e estava desempregado, e fui atrás ver se conseguia algo, e tive ajuda, pode parecer estranho, do Major Asthon, do Colégio General Osório. O major foi quem me deu

oportunidade de voltar a trabalhar, e eu sou muito grato a ele, e o Genuíno. O Genuíno Sales, que hoje é diretor da Faculdade Farias Brito, que também me apoiou. E a partir daí, recuperei espaço, comecei a ensinar em diversos cursos, mas na época que eu fui preso, eram nessas três escolas que eu trabalhava. Aí depois eu fui trabalhando em vários outros “cantos”, aí depois no Colégio Cearense, Colégio 7 de Setembro, Colégio Christus, Colégio Batista, ensinei em muitos lugares, aqui na cidade.

Ao narrar suas práticas o professor Nelson Campos deixa claro sua posição de levar o aluno a pensar criticamente, fazendo referência ao método de Sócrates, a maiêutica. Ele diz que levava, e ainda hoje leva, o aluno a construir seus próprios caminhos de interpretação e reflexão sobre aquilo que está sendo posto, propondo que duvide de tudo, formando um juízo crítico diante da realidade, fugindo da alienação e do senso comum. Quanto a postura dos colegas professores de História, o professor Nelson cita apenas três colegas, entre eles o professor Paulo Emílio a quem se refere como pessoa muito engajada na resistência a ditadura.

Bem, é, a pessoa que faz parte aí da sua pesquisa, que eu me lembro que era um professor também engajado na luta contra a ditadura, Paulo Emílio Aguiar, e que também foi preso na época da ditadura. Me lembro de outros mais, mas, assim, que tinha engajamento político, atuação política não só como professor, mas como militante contra a ditadura, não me lembro de muitos nomes não, eram poucos. Existiam professores que eram mais conceituados, mas que não eram engajados politicamente, conceituados como bons professores. Explicava bem a história e tudo mais, mas como engajados, eu não me lembro na área de história que fossem muitos não. Eu me lembro um que também chegou a ser preso, que era do Colégio Cearense, o professor Heródoto, não estou lembrando o sobrenome dele, mas ele era um professor de história também do Colégio Cearense, e que também foi uma pessoa perseguida na época da ditadura. No mais, (...), o Francisco Auto Filho, mas ele não era bem professor de história, e depois ele ensinava filosofia na UECE, que também era engajado, um cara inteligentíssimo. Eu tenho uma boa biblioteca em casa, eu transformei um quarto, uma suíte, só numa biblioteca, tenho muitos livros, mas não chega a 10% da biblioteca do Auto. É impressionante a quantidade de livros que ele tem.

Na passagem a seguir, ao falar sobre as influências de suas experiências de vida, socioculturais, profissionais, enfim, ele desvela como estas colaboraram para a constituição dos saberes que mobilizava e mobiliza nas suas práticas cotidianas em sala de aula. O professor deixa claro que ao longo de sua trajetória sempre resistiu a uma forma de ensino dogmático, construindo espaços de reflexões que fugiam ao senso comum, levando os alunos a pensarem por si mesmos, sempre problematizando os conteúdos a que eram submetidos.

É, bem, aquela décima primeira tese de Marx sob Ludwig Feuerbach, é muito interessante. O filósofo vai se limitar a interpretar o mundo de diversas maneiras, o que importa é transformar. E eu tinha atuação política, social, assim, mais intensa, como eu disse, reunir com os trabalhadores, de ter ensinado de graça com a preocupação de contribuir para a compreensão muito mais do que aprender português, mas, muito mais entender o mundo que vivia. Eu fiz, participei de diversas passeatas. A polícia “baixando o cassete”, até “brucutu” eles usavam

naquela época. “Brucutu” era um blindado que eles jogavam jatos d’água para dispersar as passeatas. Subia em ônibus na Praça José de Alencar, entrava e fazia discurso contra a ditadura, e me mandava, pra eu não ser preso, então eu fui pessoa que tive atividade política, e quando fui preso, eu concorria a vice presidente do sindicato dos professores, aí a nossa chapa foi impugnada, foi acusada de ser subversiva. Então ainda hoje eu tenho, nunca fui candidato a nada, nem pretendo ser, mas sempre tive atividade política, de me posicionar politicamente em qualquer lugar que eu esteja.

É, bem, eu me lembro de uma pessoa pela qual eu tenho grande respeito, já faleceu, ele era diretor do Colégio Cearense, Irmão Valentin. Naquela época as salas não tinham ar condicionado, as janelas, eram abertas as janelas, e o professores ficavam dando aula e as pessoas poderiam ficar ouvindo até a aula do professor. Às vezes ele ficava na janela assistindo minha aula, e eu dando aula e ele ouvindo as minhas aulas. Eu nunca deixei de explicar a história como costumeiramente explicava porque ele estava ouvindo. Eu dava aula do mesmo jeito, explicava da mesma maneira, analisava a realidade como a realidade é. Não era com achismo. Eu estabeleço as coisas como as coisas são. Por exemplo, eu faço questões, essa questão política agora do Brasil. Fiz questões, eu sou escritor também, tenho 10 livros publicados, e eu digo que esse negócio de golpe não é questão de opinião, “eu acho que foi golpe”, “eu não acho que foi golpe”. Isso é uma questão de ciência política. É um conceito. Golpe é um conceito. É ruptura do Estado de negar um direito. Quer dizer, se houve isso, foi golpe, se não houve isso, não é golpe. É simples. Quer dizer “ah, mas porque a presidente Dilma teve amplo direito de defesa”. Não adiantou nada. Por quê? Porque as pessoas que acusavam eram as pessoas que julgavam. Só o fato de cumprir o rito constitucional, porque o impeachment é previsto na Constituição, não quer dizer que não tenha sido golpe. A história do Brasil, tradicionalmente, não é uma história de democracia, é uma história cheia de golpes. Quer dizer, pra começar logo 1831, que Dom Pedro I não saiu porque quis, ele foi forçado a sair pela aristocracia rural. O golpe da maioria de 1840, mudando a Constituição para fazer um ajuste, para antecipar a maioria de Dom Pedro II. Proclamação da República foi um golpe militar. A deposição de Dom Pedro II, logo depois Deodoro tenta outro golpe fechando o Congresso, em 1891. E daí a Revolta da Armada, que força a saída dele, depois Floriano Peixoto assumiu, mas o artigo 42 da Constituição de 1891, determinava que ele deveria assumir e convocar eleições, e ele não convocou. Não é questão de opinião. O que houve no dia três de novembro de 1930? O golpe, que a gente, estudando história, a Revolução de 30 não foi revolução coisa nenhuma. No Brasil nunca houve uma revolução. Conceitualmente, revolução é um processo histórico que promove profundas transformações estruturais. Você rompe, por exemplo, a Revolução Francesa, derruba as estruturas feudais, derruba o absolutismo, derruba o antigo regime, o clero, a nobreza, a sociedade estamental feudal, significando a ascensão de uma nova camada social ao poder, criando novas relações de produção ligadas aos interesses da burguesia. Isso é uma revolução. Revolução não se faz num dia. Você pode dormir num dia sob um governo monárquico, 14 de novembro, e no dia 15 tá no governo republicano. Isso é possível, mas você não vai dormir sob o feudalismo e acorda no capitalismo. Isso não existe. Você não dorme sob o capitalismo e acorda no socialismo. A revolução no Brasil nunca existiu. E o que tivemos em 64? Um golpe. Quem apoiou esse golpe? O mesmo empresariado que contribuiu agora para deposição da presidente Dilma foi o mesmo empresariado que financiou o golpe de 64. A mesma imprensa, a mesma campanha de denegrir a imagem de João Goulart, foi a que foi feita com Dilma. Mesma coisa, mesmos interesses.

Mais uma vez, vou te falar, depende do professor, de como o professor atuava em sala de aula. Eu me lembro de um diretor de escola. Veio reclamar de mim uma vez, dizendo assim: “Nelson, esse negócio de querer politizar o aluno, querer fazer o aluno aprender a pensar, Nelson, o aluno é medíocre, Nelson, nós temos que mediorizar o ensino”. Eu escutei isso de um diretor de escola. Veja o que ele propôs, mediorizar o ensino. Então esse tipo de mediocridade contribui pra que alguns professores querendo agradar os alunos, fiquem contando piada, fique “fazendo média”, sendo engraçadinhos e “tudo mais”. Aí o aluno pode gostar muito dele, mas ele tá enganando os alunos. Os alunos não estão aprendendo nada dessa

maneira, quer dizer, estão achando engraçada a piada, rindo, a aula é interessante, divertida, e saem de lá sem aprender nada, né. Então, depende da postura do professor. Se você tem um professor, é, como eu citei o Paulo Emílio, que é um excelente professor, um cara que faz análise aprofundada da história, e existem os contadores de história, tanto naquela época como hoje, do mesmo jeito, não altera muito não. Existem alguns professores mais preocupados em ter uma leitura, consenso, sempre acompanhando o que se passa pelo mundo, e aqueles que tão lá pra fazerem média com aluno.

Os relatos do professor nos deixam a certeza de que suas convicções políticas e ideológicas o conduziram a uma prática docente coerente e comprometida com a emancipação humana, com a construção de outro modelo de sociedade, mais justa e ética como deixa claro a se referir a Marx nas suas clássicas teses contra Ludwig Feuerbach. Suas memórias nos levam a inferir que sua ação estava, portanto, para muito além das obrigações pedagógicas ou profissionais; sua identidade profissional jamais pode ser compreendida sem considerarmos suas experiências sociais.

Ele afirma que não era um professor que mediocrizava os conteúdos, mesmo cumprindo o programa para atender as demandas dos vestibulares ele afirma que era possível levar o aluno a questionar o conteúdo tradicional, e que os professores que não o faziam a fim de agradar ao aluno, não eram honestos com estes. Conforme relata, o professor podia ter uma prática inovadora, podia manobrar os conteúdos no sentido de favorecer outra via de interpretação, o que no seu caso estava fundamentado numa perspectiva marxista da história.

O professor Nelsom Campos em muitos momentos de suas narrativas se aproxima das concepções de ensino do professor Paulo Emílio, apontando para o mesmo método de análise e interpretação da história, o marxista, mas, vai mais além à crítica que faz aos colegas que se mantinham limitados a mediocridade dos conteúdos oficiais, que nos faz ver nele um sujeito de práxis. Em outras palavras, enquanto professor, ele se faz “sujeito de práxis pela sua ação reflexiva e crítica, frente às relações que estabelece com as pessoas e com seu trabalho. Essa concepção exige que o professor situe seu mundo de ação e de reflexão para além da sala de aula e de como melhor conduzir a interação sociocognitiva visando à aprendizagem de seus alunos”. (FARIAS, 2006, p. 74).

5 CONCLUSÃO

Fundamentamos nossa investigação em uma profunda revisão bibliográfica e nas análises de leis, em especial a Lei 5692/71, e das memórias de professores que lecionaram História nos tempos da Ditadura Militar no Brasil. Para tanto, o paradigma da História Social Inglesa, em especial os estudos de E.P Thompson, que defende a História “vista de baixo”, nos serviu de aporte teórico, aporte este que justifica nossa opção metodológica pela História Oral.

Inicialmente tínhamos a pretensão de investigar se professores de História que lecionaram naquele período resistiram aos currículos prescritos para o ensino dessa disciplina escolar na educação básica buscando também indetificar os saberes experienciais dos mesmos presentes nas memórias de suas práticas. À medida que nos aprofundamos nas leituras sobre ensino de História nos aproximamos dos conceitos de currículo, saber histórico escolar e de cultura escolar, numa perspectiva da teoria crítica, o que nos fez avançar na convicção de que a atividade docente não se resume a um tecnicismo acrítico grosseiro, que o currículo não se limita a prescrição monocromática de saberes a serem ensinados e a História ensinada tem um sentido próprio, singular, carregado de subjetividades e apropriações.

Avançamos em nossos estudos sobre a natureza do golpe de 1964, buscando compreender seus efeitos no campo educacional e no ensino de História de maneira especial. Isso nos levou a identificar os elementos ideológicos norteadores do golpe que reverberaram no campo educacional e que tiveram na Lei 5692/71 sua tipificação ideal. Nisso percebemos uma sistemática perseguição a professores e uma desconfiguração da História, que foi diluída em disciplinas doutrinárias como Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, que buscam inculcar nos alunos os valores dos grupos que controlavam o Estado. Notamos também que a formação de professores foi seriamente comprometida, uma vez que os professores passaram a ser formados em cursos aligeirados, as licenciaturas curtas, o que favoreceu a precarização da profissão docente. Contudo, na medida em que ampliamos nossas leituras, consolidamos a convicção de que professores em todo o Brasil reagiram à imposição do tecnicismo e a proletarianização da profissão docente, sendo essa atuação de grande importância no processo de redemocratização do país.

A convicção de que professores resistiram foi, portanto, fruto de reflexões seriamente fundamentadas, entretanto, o que concebemos por resistência não passa necessariamente por uma militância aberta, confrontos diretos ou mesmo adesão à luta

armada. Antes, fundamentamos nossa concepção em Bobbio (2002) que entende a resistência como uma reação e não necessariamente como uma revolução. Professores, bem como significativa parte da sociedade civil brasileira, reagiram e resistiram ao recrudescimento da intolerância e da violência que marcaram aqueles “anos de chumbo”.

Nossos estudos a respeito da experiência nos ajudaram a amadurecer a ideia de que ao longo de suas vidas, enquanto seres socialmente e historicamente constituídos, os professores arregimentavam diferentes concepções de vida, de compreensão de mundo, de valores, em fim, de juízo críticos a respeito de si mesmos e de suas profissões. Essas experiências são elementos constituintes de suas identidades. Isso nos levou a aprofundar os estudos de pesquisadores canadenses a cerca da epistemologia da prática, campo de estudos que busca compreender as raízes dos saberes mobilizados pelos professores no âmbito do ofício, saberes esses que não podem ser desvinculados do trabalho, mas que não se limitam a ele.

Percebemos que as assertivas de Tardif (2014), Gauthier et al (1998) e de Pimenta (2009) a respeito dos saberes docentes se aproximavam da concepção de práxis (VASZQUES, KOSICK) , ou seja professores criam, transformaram e são transformados no e pelo trabalho. A sala de aula não é uma caixa impermeável, isolada ou indiferente do mundo social na qual a escola é constituída.

Deste modo, julgamos que nossa investigação colabora com a História da educação local e com pesquisas sobre a epistemologia da prática profissional, pois como ressalta Tardif (2014, p. 32) “há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação” (TARDIF, 2014, p. 32).

Orientados pela História Social Inglesa e pelos estudos de E.P Thompson (1981, 1987), que reafirmam a tradição marxista e o Materialismo Histórico, entendemos que resgatamos o agir do sujeito na História, considerando as relações entre estrutura e consciência social, sem com tudo, conceber a segunda como mero apêndice da primeira, um equivoco reducionista dos estruturalistas e da ortodoxia economicista. Pessoas vivem situações semelhantes, mas não reagem as mesmas de forma automática ou mecanizada. Antes, refletem sobre estas experiências e essas reflexões se manifestam em suas consciências.

Somou-se a isso a concepção de experiência em Jorge Larrosa (2002), que a percebe como um fator de reflexão e transformação, que perpassa o sujeito e o toca o fazendo repensar sua própria condição e postura diante do mundo, ou seja, a experiência toca e

transforma. E como quer Farias (2006), esse repertório de experiências e saberes ele trás para sua ação profissional.

As análises das narrativas, apesar dos diferentes posicionamentos dos professores, confirmaram nossa assertiva de que houve resistência quanto aos currículos e conteúdos prescritos, uma vez que três dos quatro entrevistados são categóricos em afirmar que havia resistência e que resistiram a seu modo, algumas vezes mais sutilmente como relata o professor Olavo Colares, outras vezes abertamente, fazendo da docência um campo de militância política ou mesmo ideológica, como nos relatam os professores Nelson Campos e Paulo Emílio.

Por isso sofreram perseguições, prisões, sequestro, tortura, demissões. Havia vigilância, punição, receio, temor, obediência como tantas vezes enfatizou o professor Agileu Gadelha, mas sempre houve resistência. Isso se manifestava através de “brechas”, rupturas, que a despeito do cerceamento a liberdade, eram construídas pelos professores; durante as aulas ocorria práxis. Mesmo na quele contexto de extrema repressão o professor refletia sobre sua prática. Assentimos, pois, que apontamos uma possibilidade concreta de que os professores, mesmo dentro de um contexto ditatorial, refletiam ou resignificavam os conteúdos e reordenavam suas práticas, resistindo por vários mecanismos ao autoritarismo e a vigilância que lhes eram impostos.

Por fim, podemos colaborar com a História da educação local, pois reafirmamos que o projeto educacional da ditadura, e seus fundamentos ideológicos se fizeram presentes no Ceará, nas gestões de Virgílio Távora e em especial na de Cesar Cals, que no auge da ditadura, quis impor ao Ceará as diretrizes da Lei 5692/71. A certeza de que colaboramos não é infundada, pois apesar de existirem importantes trabalhos sobre a História da educação do Ceará, apenas o trabalho de dissertação de Timbó (2004) tinha “dado voz” aos professores, em outro viés, tratando da educação superior. Logo não se debruça com maior especificidade sobre o ensino de História e a Ditadura Militar na educação básica, objeto dessa dissertação.

Mesmo que a memória tenha limites, não sendo ela o passado, estando como sugere Pollak (1989), sujeita a um enquadramento, ela não pode ser desconsiderada, pois como já apontamos toda fonte é carregada de subjetividades e nem por isso perde seu valor de erudição. Embora, a expressão “dar voz” não seja muita vezes bem aceita, o fato é ela representa uma tradição de pesquisa que se volta para a periferia em atitude de subversão, contrariando a tradição historiográfica voltada para as elites, para a política ou mesmo para um economicismo ortodoxo que negligenciam os sujeitos. Ademais, mesmo sendo professores que figuram nos “outdoors” em Fortaleza, nem sempre esse sucesso foi uma constante em

suas trajetórias e nem por isso pesquisas acadêmicas tem se interessado com frequência em ouvi-los. Todos somos em maior ou menor grau, excluídos de alguns espaços de poder na sociedade.

Entendemos que vivemos um cenário político extremamente instável, onde grupos conservadores e de extrema-direita promovem ataques sucessivos aos professores, a educação pública como um todo e a educação básica de forma especial, ataques expressos em projetos de lei como o 193/2016⁴⁴, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa *Escola sem Partido*⁴⁵ e a Medida Provisória (MP) 746/2016, que foi publicada em edição extra do Diário Oficial da União dia 23/09/2016. Assim, pensar a educação, o ensino de História e formação docente diante desta conjuntura é um desafio que futuras pesquisas devem enfrentar, a fim de se evitar precarização da profissão, desqualificação intencional da formação e esvaziamento crítico dos conteúdos das Ciências Humanas no Brasil.

Devemos mencionar a gravidade e mesmo a ação autoritária e antidemocrática de propostas que alteram a Constituição Federal e não são discutidas com a população, tão pouco debatidas por entidades de representação estudantil, professores da educação básica, e professores universitários especializados no tema. Temeroso é também a tramitação no Congresso Nacional da PEC 246 agora PEC 55⁴⁶ (Proposta de Emenda Constitucional nº 55), a PEC do teto, que se propõe a reduzir ou congelar gastos públicos em áreas fundamentais como saúde e educação por até vinte anos.

Assim, devido à grande relevância social destes temas, esperamos que pululem pesquisas no âmbito da pós-graduação que nos forneçam elementos para compreendermos melhor esse fenômeno e deste modo sejam pensadas políticas públicas que referendem e ampliem as importantes e sofridas conquistas da educação nos últimos 30 anos em nosso País.

⁴⁴Para ter acesso ao projeto ver: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>

⁴⁵Para profundar o assunto ver: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>>

⁴⁶Para saber mais sobre a PEC 55 ver: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/selecionamos-5-argumentos-contrarios-pec-55-confira/?gclid=CK2Mgsv6-dACFUgJkQodDbIPZw>>

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson, 2002.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV. 2004.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Fonte Oral e História Local: experiências reais na tessitura da escrita da historiografia educacional**. In Vasconcelos et al. (Orgs.). *Tempo, Espaço e Memória da Educação: Pressupostos Teóricos, Metodológicos e Seus objetos de Estudo*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2010.

_____. **Mulheres Letradas e Missionárias da Luz: Ideal de Formação nas Escolas Normais Rurais do Ceará (1930-1960)**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2014.

_____. et al. **Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades**. Fascículo 4 – O ensino de História. Fortaleza, CE: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2009.

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão; SANTOS, Jean Mac Tavares. **Prática Docente e Currículo de História: Considerações a partir da memória de professores no contexto da ditadura militar**. In: SANTANA, José Rogério et al (Orgs). **Golpe de 1964: história, geopolítica e educação**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 91-107.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil Nunca Mais**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BARROS, José de Assunção. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)**, v.1, n.2, maio/ago. 2010, p.73-102. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/viewFile/2628/1970>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BERENDI, Teresa do Carmo Ferrari. **Resistência e práticas pedagógicas**. 2003,143 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2003.

BITTENCOURT, Circe M.Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 13.ed. 2007. V 2 .p. 114.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Nilson. **A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares**. In:

FERREIRA, Jorge; Delgado, Lucila de Almeida Neves (Orgs.). O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.p.15-42.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor LTDA, 1988.

BRANDÃO, Junito de Sousa. **Mitologia Grega**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35 ed. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em : < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRUNEY, Paul de et al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1977.

BURKE, Peter. **A escrita da história: Novas Perspectivas**. São Paulo, SP: UNESP. 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Perez. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1983.

_____; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1997.

CARVALHO, Giani Alves. **Por uma crítica ao capital humano: utopias e distopias na formação de jovens estudantes de ensino médio na grande Florianópolis**. 2012. 362 f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, SC, 2012.

CARVALHO, Antônia Dalva França; THERRIEN, Jacques. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista brasileira de formação de professores**. v. 1, n. 1, p.129-147, 2009. Disponível em: < <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Professor-no-Trabalho-Epistemologia-da-Pr%C3%A1tica-e-A%C3%A7%C3%A3o-Cogn.pdf> >. Acesso em: 20 out. 2016.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. **História e memória da Educação no Ceará**. Fortaleza,CE: Imprensa Universitária, 2002.

_____. ESCOLA, REFORMA E MODERNIDADE: Por Onde Tem Andado e o Que Tem Achado a História Educacional no Ceará. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. **História e memória da Educação no Ceará**. Fortaleza, CE: Imprensa Universitária, 2002.p.25-38.

CERTAU; Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1982.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, Niteroi, RJ: Editora Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, Niterói, RJ, v.14, n. 28, p. 123-143, jun. 2010. Disponível em:
< http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7637/1/ARTIGO_GovernoJoaoGoulart.pdf >. Acesso em: 20 set. 2016.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **HISTÓRIA ORAL**, 6, 2003, p. 9-25. Disponível em:
<<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62> >. Acesso em: 13 out. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, MG, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em:
https://scholar.google.com.br/scholar?q=related:x3mPnVOaGhsJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 >. Acesso em: 17 nov. 2016.

DREIFFUS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: < FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.>. Acesso em: 15 set. 2016.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder**. São Paulo, SP: Globo; Publifolha, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer História da Educação com E.P Thompson: trajetórias de um aprendizado. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org). **Pensadores sociais e História da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.p.247-264.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

_____; Jardimino, José Rubéns Lima; Silvestre, Magali Aparecida. **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

FERNANDES, Ananda Simões. A reformulação da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra no Brasil: a geopolítica de Golbery do Couto e Silva. **Revista Antíteses**, Londrina, PR, v. 02, n. 04, p. 831-856, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/2668/3937>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERREIRA, Jorge; Gomes, Angela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014.

_____.; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Orgs). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 2ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007.

_____. A estratégia do confronto: a Frente de Mobilização Popular. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, SP, v. 24, n. 47, p.181-212, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47/a08v2447.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez.(Org). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERMANO, JOSÉ WILLINGTON. O Discurso Político sobre Educação no Brasil autoritário. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>>. Acesso em: 09 set.

2016.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção das pesquisas em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **História da Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

HEBLING, Milene Cristina. **Memória e resistência**: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985). 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2013.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**. São Paulo, SP: Thomson, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A Era dos Extremos**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.

_____; RANGER, Terecen. (Orgs). **A invenção das tradições**. 6 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 21, n.20, p. 30-41, 2001. Disponível em:
< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-26220010003000003&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 20 out. 2016.

INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. **A política de formação de professores em Goiás no contexto dos acordos MEC-USAID. (1961-1983)**. 2011. 421 f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

JOUTARD, Phillippe. Desafios à história oral do século XXI. In Ferreira et al. (Orgs.) **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A Oralidade dos velhos na polifonia urbana**. Fortaleza, CE: Premius Editora, 2011.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação** nº1 jan./jun. 2001. Disponível em:
< www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281 >. Acesso em: 10 jun. 2016.

KAREL, Kosik. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuições à semântica dos tempos históricos.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A Legislação de Educação no Brasil Durante a Ditadura Militar (1964-1985)**: Um Espaço de Disputas. 2010. 367f. Tese (Doutorado em História Social). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

LIMA, Jeimes Mazza Correia. **A reforma da Lei 5692/71 e seus reflexos na educação cearense**. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2006.

_____. **Entre Dois Agostos**: Conselho de Educação do Ceará na Década de 1970-1979. 2013. 182f. Tese (Doutorado Em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1994.

LOURENÇO, Elaine. **Professores de História em cena**: trajetórias de docentes na escola pública paulista – (1970-1990). 2011. 307f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2011.

_____. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, SP, v. 30, n. 60, p.97-120, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a06v3060.pdf> >. Acesso em: 07 jun. 2016.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. 12 ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: Quem legitima esses saberes? 2000. 263f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

MEIHY, José Carlos Sabe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

MELO, Francisco Egberto de. **A cultura cívica na educação cearense (1963-1973)** - na tapeçaria da história, entre o “livro da professora” e os festejos à pátria e ao progresso. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

MELO, Francisco Egberto. A Pesquisa em História Política da Educação: algumas considerações teóricas. In: **Tempo, Espaço e Memória da Educação**: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. José Gerardo Vasconcelos et al. Fortaleza: edições UFC, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

MOREIRA, Regina da Luz. Brazilianistas, Historiografia e Centros de documentação. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.3, n.5. 1990, p.66-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882016000200195>. Acesso em: 12 out. 2016.

NASCIMENTO, Francisco de Assis; FERRO, Maria do Amparo Borges. Pesquisa qualitativa: história oral e a investigação das histórias de vida. In: FERRO, Maria do Amparo Borges et al. **História da educação: novos olhares velhas questões**. Teresina: EDUFPI, 2011.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, História e Sujeito: substratos da identidade. **HISTÓRIA ORAL**, 3, 2000, p. 109-116. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=25>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FILIZOLA NETO, Julio. O LICEU DO CEARÁ E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (1960-1975). In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. **História e memória da Educação no Ceará**. Fortaleza, CE: Imprensa Universitária, 2002.

NORMA K. Denzin; Yvonna S.LINCOLN .**O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 out. 2016.

PARENTE, Francisco Josênio Camelo. “O Ceará dos ‘Coronéis’ (1945-1986)”. In: SOUSA, Simone de. **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história para a ideologia do século XXI. In Ferreira et al. (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

PRADO, Luiz Carlos Delorme e EARP, Fábio Sá. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda(1967-1973). In: FERREIRA, Jorge; Delgado, Lucila de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da ditadura: regime militar e**

movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à constituição de 1988**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2014.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura Militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2014.

REIS, José Carlos Reis. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. 3ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Maria Luísa santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 8 ed. São Paulo, SP: Cortez Autores Associados, 1988.

RICCI, Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag. **A formação do professor e o ensino de história: espaços e dimensões de práticas educativas** (Belo Horizonte, 1980/2003). 2003. 327f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: **Revista Brasileira de História**. P. 219-242. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990. Disponível em: <
<https://www.google.com.br/search?q=SAMUEL,+Raphael.+Hist%C3%B3ria+Local+e+Hist%C3%B3ria+Oral.+In%3A+Revista+Brasileira+de+Hist%C3%B3ria.+P.+219-242.+V.+9,+n.%C2%BA+19,+set.+1989+%2F+fev.+1990.&ie=&oe=>>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso Sobre as Ciências**. 5 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimaraes. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, SP, v. 30, n. 60, p. 13-33, dez. 2010.

SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'ARAÚJO, Maria Celina (Orgs). **21 anos de regime militar: Balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.

SOUSA, Elaine Aparecida de. **Epistemologia da prática e da prática docente: um estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas**. 2008.170f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2006.

SOUSA, Políticas Públicas: uma revisão da literaruta. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> >. Acesso em: 15 out. 2016.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964**. 7 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Vol. 74, Nº 3. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a09v2274.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Parâmetros de Pesquisa Científica do Pesquisador de sua Práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. Trabalho apresentado em Mesa Temática sobre ‘Pós-graduação acadêmica e profissional em educação: perspectivas epistemológicas, diferenças e desafios’. **XXII EPENN**, Natal, 2014. Publicado em E-Book do evento. Disponível em: < <http://jacquestherrien.com.br/> >. Acesso em: 10 dez. 2016.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erro: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

_____. **A Formação da classe operaria inglesa**. v.1. A árvore da liberdade. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998.

TIMBÓ, Isaide Bandeira. **Memórias do Ensino de História- Experiências Vividas na Licenciatura da FAFICE/UECE (1966-1982): mitos, rótulos e contradições**. 2004, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2004.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, SP, v. 24, n. 47, p.13-28, jul. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 set. 2016.

VASCONSELOS, José Gerardo *et al* (Org.). **Linguagens da história**. Fortaleza, CE: Imprepe, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. **Educação Unisinos**, v. 10, p. 123-129, 2006. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=VENDRAMINI,+C%C3%A9lia+Regina.+A+contribui%C3%A7%C3%A3o+de+E.+P.+Thompson+para+a+apreens%C3%A3o+dos+saberes+prod>>

uzidos+do%2Fno+trabalho.+Educa%C3%A7%C3%A3o+Unisinos,+v.+10,+p.+123-129,+2006&ie=&oe=>. Acesso em: 10 ago. 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil- Império e República**. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

_____. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____. **A educação nas constituições: Brasil e Ceará**. Fortaleza, CE: Importec, 2007.

_____; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

_____. Política(s) e Gestão de educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>>. Acesso em: 10 out. 2016.

VIEIRA, Hamilton Perninck. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire**. 2015. 260 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.