

CLÁUDIA REGINA KAWKA MARTINS



**O ENSINO DE HISTÓRIA NO PARANÁ, NA
DÉCADA DE SETENTA:
LEGISLAÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof.^ª Dr.^ª Serlei Maria Fischer Ranzi

CURITIBA
1999

CLÁUDIA REGINA KAWKA MARTINS

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO PARANÁ, NA
DÉCADA DE SETENTA:
LEGISLAÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof.^ª Dr.^ª Serlei Maria Fischer Ranzi

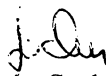
CURITIBA

1999

CLÁUDIA REGINA KAWKA MARTINS

O ENSINO DE HISTÓRIA NO PARANÁ, NA DÉCADA DE SETENTA:
LEGISLAÇÕES E PRÁTICAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela Comissão formada pelos professores:


Orientador: Profa. Dra. Serlei Maria Fischer Ranzi
Setor de Educação, UFPR

Profa. Dra. Tereza Jussara Luporini
Setor de Educação, UEPG

Prof. Dr. Marcos Francisco Napolitano de Eugênio
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR

Curitiba, 10 de dezembro de 1999.

SUMÁRIO

RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS SETENTA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	21
2.1 A LEI 5692/71 E A IMPLANTAÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS.....	21
2.2 O ESTADO DO PARANÁ E O PIONEIRISMO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	41
3 MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA	54
3.1 A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O INÍCIO DA CARREIRA NO MAGISTÉRIO....	54
3.2 1971-1976: O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS SEM CURRÍCULO OFICIAL.....	64
3.3 O CURRÍCULO PARANAENSE DE ESTUDOS SOCIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	79
3.4 O ENSINO DE EMC E DE OSPB.....	93
3.5 PRÁTICAS DE PROFESSORES E O LIVRO DIDÁTICO	99
3.6 IMPRESSÕES DE PROFESSORES NO FINAL DE CARREIRA.....	111
4 A CRÍTICA AOS ESTUDOS SOCIAIS E A VOLTA DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
ANEXO - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127

RESUMO

O objetivo do trabalho realizado foi analisar a situação do ensino de História, no Estado do Paraná, mais precisamente na cidade de Curitiba e na Região Metropolitana, durante a década de setenta. Após a reforma de ensino do 1º e 2º graus, conhecida como Lei 5692/71, a História, da 5ª a 8ª série, deixou de existir enquanto disciplina escolar e passou a fazer parte da área de Estudos Sociais, onde repartia espaço com a Geografia, a Organização Social e Política do Brasil e a Educação Moral e Cívica, em cinco aulas semanais. Partiu-se do estudo da legislação do período e das práticas de professores que lecionaram nessa época. Buscou-se a compreensão das práticas pedagógicas do período a partir das narrativas e descrições dos professores entrevistados. Foram utilizadas tanto fontes escritas - currículo, legislação oficial, discursos de governo - como fontes orais, através de entrevistas com sete professoras que trabalharam com Estudos Sociais nos anos setenta. Através da pesquisa percebeu-se a importância de se dar voz aos professores para se chegar a algumas evidências sobre o ensino de História no período estudado. Vimos que cada professor possui uma maneira própria de ensinar e é no espaço da sala de aula que realmente os conteúdos e o currículo tomam sua real existência, muitas vezes de forma bem diferente do que consta no currículo oficial e nas reformas de ensino. Tentar compreender como o ensino de História se desenvolveu no período estudado foi uma tarefa bastante complexa, pois implicou uma análise da inter-relação entre os registros oficiais e as práticas do dia-a-dia na sala de aula, ou seja, foi preciso ultrapassar as normas oficiais para, através das entrevistas, compreender a reconstrução do currículo pelos professores na sua prática diária.

ABSTRACT

The purpose of this work was the analysis of History teaching in the State of Paraná, specifically in the city of Curitiba and in its neighboring area in the 1970s. After the educational reform known as Law 5692/71, History was dismissed as a specific discipline to be a constituent of Social Studies, sharing space with Geography, Brazilian Social and Political Organization and Civic and Moral Education within five weekly lessons. The analysis started with the study of the legislation of that period and the practice of teachers that were then in activity. An inquiry was made to understand the pedagogic practice of that period on the basis of reports and descriptions of the interviewed teachers. For that purpose two kinds of sources were used: written (curriculum, official legislation, official discourse) and oral (interviews with seven teachers that taught Social Studies in the 1970s). The research evinces that it is important to hear the voice of teachers to find out some evidences regarding the teaching of History during the studied period. It is apparent that each teacher has a peculiar way of teaching and that it is within the classroom that the contents and the curriculum get their real existence, seldom in a quite different feature from that appearing in the official curriculum or in the letter of the educational reforms. Trying to understand how the teaching of History developed in the analysed period was a very complex task, since it involved an analysis of the interrelations between the official records and the daily practice in the classroom. It was necessary to surpass the official patterns in order to understand - through interviews - the rebuilding of the curriculum by teachers in their daily practice.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa é analisar como a reforma de ensino de 1971, conhecida como a Lei nº 5692, atingiu o ensino de História paranaense, mais precisamente na cidade de Curitiba e Região Metropolitana, levando em conta, além das fontes escritas - tais como documentos oficiais e currículo -, os testemunhos orais de alguns professores de Estudos Sociais da época. O problema a investigar é a especificidade na implantação da reforma no Paraná e principalmente a situação do ensino de História da 5ª à 8ª série do período, pois após a reforma de 1971 o ensino de História passou por várias mudanças, dentre as quais as modificações nos guias curriculares e o atrelamento à área de Estudos Sociais, onde a História passou a dividir espaço com a Geografia, a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e a Educação Moral e Cívica (EMC).

Para entender-se o porquê das mudanças no ensino de História na década de setenta, é preciso analisar o contexto da época, bem como a ação do Estado sobre a educação, o interesse do governo em promover as reformas e qual era o tipo de cidadão que esse Estado pretendia formar.

Não basta, porém, analisar apenas a construção do discurso do Estado e a sua transmissão através das reformas do ensino e das mudanças curriculares. É preciso investigar e analisar a adesão ou a resistência dos professores na aplicação das reformas em sala de aula, na sua prática diária.

Essa relação entre o discurso e a prática é fundamental, pois não se pode reduzir a realidade apenas aos discursos, segundo as novas perspectivas historiográficas. Segundo Antônio NÓVOA (1996, p. 5), um dos objetivos atuais da História da educação é olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho escolar, o funcionamento interno das escolas,

o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a vida e a experiência dos alunos e professores.

A metodologia a ser usada na pesquisa parte da utilização tanto de fontes escritas como orais. As fontes escritas de maior relevância para essa pesquisa foram o currículo de Estudos Sociais utilizado na década de setenta, no Paraná, o qual foi publicado em 1976, e os relatórios, discursos de governo e planos de implantação da reforma publicados pela então Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.

Parte-se do pressuposto de que esse currículo foi elaborado tendo em vista os objetivos da Lei 5692/71 e que ele é produto e reflexo do que se queria para a educação naquele período, do tipo de cidadão que o Estado - governado pelos militares - pretendia formar, sempre voltado para os interesses econômicos desenvolvimentistas. Assim suas concepções teóricas, metodológicas e conteúdos refletem a época em que foi escrito.

As reformas de ensino do período, a Lei 5540/68 e a 5692/71, respectivamente chamadas de Reforma Universitária e Reforma do ensino do 1º e 2º graus, foram realizadas tendo em vista as necessidades do período. O ensino, principalmente o do 2º grau, teve o objetivo de formar alunos aptos para o mercado de trabalho para atender uma demanda, a qual estava muito ligada às empresas de capital estrangeiro. A Educação Moral e Cívica, embora já estivesse presente no currículo da escola brasileira desde antes do golpe militar de 64, foi utilizada como estratégia do governo para uma aceitação da ordem vigente.

Como o currículo de Estudos Sociais foi uma das fontes escritas que norteou a presente pesquisa, torna-se necessário apresentar algumas discussões sobre a teoria curricular. De acordo com o autor Jean-Claude FORQUIN: "o currículo é uma seleção no interior da cultura" (1993, p. 25). Assim a educação escolar transmite sempre algo da cultura e nunca toda a cultura, o que esse autor chama de "seleção cultural escolar".

Segundo FORQUIN, "conforme os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, os públicos de alunos aos quais se dirige, os critérios da 'seleção cultural escolar' irão variar e se contradizer." (1993, p. 16).

A maneira como essa seleção é realizada depende das épocas, dos locais, das ideologias, enfim, está relacionada a questões de poder dentro da sociedade. Essas relações de poder não devem ser entendidas, segundo Antônio MOREIRA (1995, p. 30), apenas como grupos e classes dominantes corporificados no Estado. Elas também estão presentes nos atos cotidianos que ocorrem nas escolas e nas salas de aula.

A seleção dos conteúdos não é de forma alguma neutra. "O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo." (APPLE, 1995, p. 59).

Essa idéia de currículo enquanto uma seleção cultural e enquanto construção está no centro das discussões da teoria crítica do currículo, a qual teve início na década de sessenta, nos Estados Unidos, e até hoje é uma das tendências mais produtivas no campo do currículo, inclusive no Brasil, onde está presente desde meados da década de setenta. Essa teoria passou a dar mais importância às questões dos conteúdos do currículo e aos seus modos de produção e passou a examinar "as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla." (MOREIRA, 1998, p. 12).

Na Grã-Bretanha, segundo FORQUIN, a partir da década de sessenta aparecem as primeiras discussões sociológicas sobre currículo. Antes disso, segundo Ireno BERTICELLI, "os saberes escolares foram tidos como 'naturais' e não 'problemáticos'". (1998, p. 163). Somente depois desse período é que as questões curriculares começaram a

ser confrontadas com a sociedade onde se inseriam e com as questões do poder político, econômico e cultural.

Nos Estados Unidos, nessa mesma época, também se propõem abordagens de cunho sociológico sobre currículo.

Desencadeia-se um movimento de reconceitualização do campo, [...] da certeza da não neutralidade das decisões curriculares; da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. É no interior desse movimento que se encontram as raízes da teoria crítica de currículo americana. (MOREIRA, 1998, p. 20).

No Brasil, ainda segundo esse mesmo autor, as obras sobre currículo do final da década de setenta limitavam-se a criticar as diretrizes curriculares da época e não apresentavam propostas para a reformulação curricular que se fazia necessária. Nos anos oitenta a questão dos conteúdos foi predominante nas obras sobre currículo, destacando-se a influência de autores como Giroux e Apple. A partir do final da década de oitenta aparece com maior incidência uma influência da sociologia do currículo inglesa e, paralelamente, "continua-se a citar Giroux, Apple, Young e Forquin, renomados autores da sociologia do currículo". (MOREIRA, 1998, p. 19).

Assim a influência da teoria curricular crítica mantém-se presente na produção teórica brasileira e hoje uma das tendências é a de ligar a questão do currículo às questões da cultura. Ainda segundo MOREIRA, "nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura." (1998, p. 28).

Além das discussões sobre currículo, uma das partes mais importantes da pesquisa foi calcada nas entrevistas com os professores. Reconhece-se atualmente que existem

aspectos da realidade histórica que foram durante muito tempo deixados de lado pelos historiadores e que podem ser buscados via fonte oral. Afinal, nem sempre aquilo que já está escrito consegue responder ao que o historiador se propõe a pesquisar. Para tanto optamos por fazer o cruzamento das diversas fontes utilizadas, escritas e orais. Como a memória é uma construção e uma seleção do passado, o historiador deve estar sempre atento àquilo que está sendo resgatado através da fonte oral.

A utilização da história oral como fonte para o historiador é relativamente recente. No Brasil ela foi introduzida nos anos setenta, porém só nos últimos anos ela tem se expandido mais significativamente. Hoje os depoimentos e histórias de vida vêm ocupando espaços cada vez maiores nas pesquisas historiográficas e educacionais.

Podem-se encontrar pelo menos três posturas a respeito da história oral: uma que a trata como técnica, outra como disciplina e uma terceira como metodologia. Aos que defendem a história oral como técnica, interessam as experiências com gravações, transcrições e conservação de entrevistas. Aqueles que a vêem como disciplina acabam deixando de lado os aspectos da teoria da história. A corrente mais aceita é aquela que vê a história oral como uma metodologia, a qual apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho. As soluções e explicações são buscadas na teoria da história, que se dedica a pensar os conceitos de história e memória e como esses conceitos se relacionam. (AMADO e FERREIRA, 1996, p. XII, XIII e XIV).

Hoje a proposta metodológica da história oral é bem aceita e é utilizada por um número cada vez maior de pesquisadores. Ao utilizar-se a metodologia oral é necessário sempre ter em mente que aquilo que foi dito por um informante não corresponde necessariamente à realidade histórica, pois, como já foi dito, a memória é essencialmente seletiva. Por isso as fontes orais têm algumas limitações, daí a necessidade, segundo alguns

autores, de se trabalhar juntamente com os registros escritos. (GARRIDO, 1992, p. 39). A fonte oral requer, como qualquer outro tipo de fonte, uma aproximação crítica.

Um dos aspectos mais interessantes do uso das fontes orais é que não apenas se chega a um conhecimento dos fatos mas também à forma como o grupo os vivenciou e percebeu [...] Esta aproximação crítica ao testemunho oral consegue-se mediante dois procedimentos de caráter interativo: um, com a documentação escrita existente, e outro, com o resto do corpus de documentos orais. Daí a importância de se estabelecer uma relação dialética entre os diversos tipos de fontes. (GARRIDO, 1992, p. 39).

Por ser recente o uso das fontes orais, seus aspectos metodológicos ainda são polêmicos. A entrevista de história oral deve sempre estar inserida num projeto de pesquisa e ser precedida de uma investigação aprofundada a respeito do assunto a ser tratado. Depois de recolhidas as informações, é preciso organizar e relacioná-las com outras e compará-las com a hipótese teórica prévia. "Trabalhar com fontes orais implica o respeito a uma série de regras metodológicas que garantam o ajuste do trabalho realizado às normas básicas do rigor científico e metodológico. [...] utilizar fontes orais não pode significar a gravação de uma série de testemunhos, rapidamente e, depois, usá-los como citações ad-hoc ou citações recortadas." (GARRIDO, 1992, p. 39).

Citou-se várias vezes a expressão "história oral", porém hoje existe uma crítica a ela, embora vários autores continuem a utilizá-la. Joan del Alcazar GARRIDO afirma que o mais apropriado é falar em "fontes orais" para fazer história. Sua grande utilidade é permitir o conhecimento de situações que até agora não foram suficientemente estudadas. Não se deve considerar as fontes orais como uma alternativa às fontes escritas, mas sim como um outro tipo de fonte.

Segundo José Carlos MEIHY (1996, p. 49), existem três tendências atualmente nas pesquisas que se utilizam de fontes orais: a história oral temática, a tradição oral e a história

oral de vida. Nesta pesquisa foi utilizada a história oral temática, pois o objetivo da coleta dos depoimentos foi o de esclarecer um determinado tema, no caso, o ensino de História na década de setenta. Assim não foi a história de vida dos professores em si que interessava à pesquisa, mas sim os acontecimentos que tiveram alguma relação com o tema estudado.

Selva FONSECA afirma que o uso das fontes orais é uma forma de redimensionar os estudos na área da história e da educação. "As fontes escritas e visuais, em geral, são restritivas, ou escassas, e não permitem registrar certas faces da historicidade das produções, das mudanças, a vida, a ação dos sujeitos produtores. Isto quer dizer que, partindo apenas delas, dimensões importantíssimas do movimento histórico, da produção historiográfica e da história da educação não constituem objeto de pesquisa." (1997, p. 43).

Devido ao fato de se ter utilizado fontes orais na presente dissertação, é importante apresentar algumas discussões sobre memória e História, as quais tiveram início com a obra de Maurice Halbwachs *A memória coletiva*, escrita na década de trinta. Nessa obra o autor destaca a importância de se resgatar a memória nas pesquisas historiográficas.

Halbwachs trouxe para o estudo da memória o conceito de memória coletiva. Para ele, a memória é uma representação do passado que não é do indivíduo apenas, mas desse indivíduo inserido dentro de um grupo familiar e social. "A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente (...)." (POLLAK, 1992, p. 201).

A questão da memória enquanto construção foi trabalhada por diversos autores além de Halbwachs, dentre os quais Michael Pollak, o qual afirmou que a memória organiza-se em função das preocupações pessoais e políticas do momento. No Brasil, Ecléa Bosi, na

sua obra *Memória e Sociedade*, trabalha com esse conceito de memória construída, baseada nos trabalhos de Halbwachs e Bergson. Para ela, "lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado." (BOSI, 1983, p. 17).

Assim, não seria possível resgatar através da memória os acontecimentos exatamente como ocorreram, pois a lembrança se constrói a partir de um momento em que nossas idéias já são diferentes de outrora e nossas concepções de vida e de mundo também modificaram-se com o passar do tempo.

[...] um indivíduo, quer fale espontaneamente de seu passado e de sua experiência [...] não falará senão do presente, com as palavras de hoje, com sua sensibilidade do momento, tendo em mente tudo quanto possa saber sobre esse passado que ele pretende recuperar com sinceridade e veracidade. Essa versão é não só legítima, devendo como tal ser reconhecida [...] como também indispensável para todo historiador do tempo presente. (ROUSSO, 1996, p. 98)

A partir disso, constata-se que nossa memória é uma representação do passado a partir da visão que temos do presente e, mais ainda, ela é uma seleção do passado. Como afirma POLLAK, "a memória é seletiva, nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado." (1992, p. 204). Devido a isso, o uso da memória enquanto fonte histórica foi por muito tempo criticado. Acreditava-se que ela não possuía a mesma objetividade da fonte escrita, pois prevalecia a versão mais tradicional de documento, aquela do positivismo, que o via como um fato real, como um espelho da realidade histórica, daquilo que realmente aconteceu. Apenas o que estava escrito poderia constituir uma fonte histórica. (MARSON, 1984, p. 51).

Com a fundação da revista *Annales*, em 1929, na França, por Marc Bloch e Lucien Febvre, começaram as críticas a essa visão positivista de documento e à História factual. Le Goff, na obra *História e Memória*, fala dos problemas atuais por que passa o conceito de História. Uma dessas questões é a crítica à noção de documento e à idéia de fato histórico enquanto uma realidade. Essa crítica surge a partir do momento em que se desenvolve a historiografia: a história da história.

Mas do mesmo modo que se fez no século XX a crítica da noção de fato histórico, que não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador, também se faz hoje a crítica da noção de documento, que não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro [...]. Ao mesmo tempo ampliou-se a área dos documentos, que a história tradicional reduzia aos textos [...]. Hoje os documentos chegam a abranger a palavra, o gesto. (LE GOFF, 1990, p. 9-10).

Assim ocorre hoje um novo interesse pela testemunha. Mas nem sempre foi assim. Como já foi dito, com o positivismo a história terminava onde começava a memória e não cabia aos historiadores estudar o tempo presente. História era igual a passado. "Só há pouco tempo houve uma inversão: a memória invadiu o campo da história. Daí a obrigação de repensar uma e outra. [...] A memória, até então vista como impura, torna-se objeto de história: passa a haver uma história da memória." (HARTOG, 1990, p. 15). Hoje as fontes históricas são múltiplas, não apenas aquilo que está escrito.

Os historiadores do século passado publicavam em anexo a suas obras, documentos autênticos que chamavam de "provas", hoje o trabalho histórico prova suas análises certamente pela segurança da documentação produzida, mas sobretudo pelo rigor dos procedimentos utilizados. O imperativo de verdade, por muito tempo denegrido como um avatar do "positivismo", retornou assim em nossos dias ao primeiro lugar das preocupações dos historiadores. (BOUTIER e JULIA, 1998, p. 51).

O importante, portanto, é fazer uma séria crítica às fontes utilizadas, sejam elas escritas ou orais. Afinal, se a memória é socialmente construída, o mesmo ocorre com a documentação escrita.

Com o retorno da importância dada ao resgate da memória, surge com cada vez mais força uma história do tempo presente. Surgem novos temas, novos objetos, novas interpretações. Segundo POLLAK, a única saída é admitir a pluralidade da história e das realidades. Para ele, "a história está se transformando em histórias, histórias parciais e plurais (...)." (1992, p. 209).

Assim como a memória foi durante muito tempo negligenciada pelos historiadores, o mesmo ocorreu com o estudo da vida dos professores nas pesquisas educacionais. Só muito recentemente começam a aparecer pesquisas sobre as vidas dos professores e suas carreiras, fato que coincidiu com o desenvolvimento do método da história oral.

Hoje já existe no meio historiográfico um reconhecimento da necessidade de se estudar as histórias individuais dos professores. Atualmente existem várias pesquisas que buscam estudar as práticas dos professores através das fontes orais, dando voz a esses mestres para que eles contem suas experiências. Um dos pressupostos teóricos dessas pesquisas sobre memória e ensino é a idéia de que a maneira de o professor atuar em sala não depende apenas da disciplina e da metodologia de ensino, mas também das vivências que teve ao longo da vida. Cada professor tem sua maneira própria de ensinar, a qual tem profunda relação com sua história pessoal de vida. (KENSKI, 199-, p. 107).

Devido a isso cada um irá trabalhar os conteúdos, estabelecidos pelo currículo oficial, da sua maneira. Assim a seleção dos conteúdos não termina nas decisões governamentais, e sim tem sua continuidade dentro do cotidiano da sala de aula, onde realmente o currículo toma existência. "O professor é detentor de um conhecimento, mas de

um conhecimento que não é interpretado na neutralidade. Sua história pessoal, suas crenças e suas representações atuam como filtros interpretativos que dão direção e sentido ao conhecimento que transmite." (PEDRA, 1997, p. 84).

Ivor GOODSON afirma que é importante estudar as histórias de vida dos professores para poder analisar melhor o currículo e a escolaridade. Para ele a investigação educacional precisa ser reconceitualizada, dando-se a chance para a voz do professor ser ouvida. "Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho.[...] O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes." (1995, p. 71).

Esta é uma afirmação que contribui para reiterar a importância da opção metodológica de dar voz a alguns professores que lecionaram nos anos setenta. Com relação à pesquisa realizada, o resgate da memória desses professores possibilitou o conhecimento das práticas educativas da época estudada, ajudando a entender como era o ensino daquele período.

A utilização das fontes orais foi feita mediante entrevistas com sete professoras que lecionaram a disciplina de Estudos Sociais durante a década de setenta. O critério básico para a escolha desses professores foi o seguinte: ter lecionado Estudos Sociais em turmas da 5ª à 8ª série, na década de setenta, na rede estadual de ensino paranaense, em Curitiba ou Região Metropolitana.

No início da pesquisa pensamos que um dos critérios para essa escolha deveria ser a formação acadêmica em História ou em Estudos Sociais. Porém, depois de contarmos diversos professores, percebemos que muitos não tinham essa formação específica. Uns eram formados em Ciências Sociais, outros em Geografia. Como haviam lecionado no

período pesquisado com a disciplina Estudos Sociais e, portanto, trabalharam com a disciplina escolar de História, resolvemos que o fato de eles terem uma formação acadêmica diferente não deveria excluí-los. O mais importante seria justamente conversar com pessoas que trabalharam com Estudos Sociais. Percebemos que entrevistar professores com formações diferentes nos daria até uma maior dimensão de como estava o ensino na época e de como essas pessoas trabalharam com a História, mesmo muitas vezes não tendo uma formação específica. Por isso, das sete professoras que entrevistamos, duas são formadas em História, uma em História e Geografia, uma em Geografia, duas em Ciências Sociais e uma em Estudos Sociais. Todas essas professoras lecionaram a disciplina de Estudos Sociais nos anos setenta, em Curitiba ou em São José dos Pinhais, município da Região Metropolitana de Curitiba.

O que queremos não é trabalhar com a idéia de que essas sete professoras sejam uma amostra do magistério do período, mas sim que cada uma tem sua própria história de vida e seu papel dentro do ensino dos anos setenta. Cada uma escolheu o magistério por uma determinada razão, trabalhou de uma determinada maneira, aceitou ou não as reformas do período e, hoje, depois de se aposentar, tem determinada visão do período em que lecionou. Algumas sentem saudades, outras mágoa pela falta de reconhecimento, mas todas elas lembraram com carinho a época em que lecionaram, e suas lembranças são agora fonte importante para esta pesquisa. São depoimentos que contribuem para esclarecer, do ponto de vista do professor, o sentido das reformas e a situação do ensino de História na década de setenta.

A memória dessas professoras não é só delas, ela insere-se no grupo social em que elas vivem, é a questão da memória coletiva. Como afirma HALBWACHS, "a memória individual não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio

passado, tem freqüentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade." (1990, p. 54).

O contato com as professoras e o fato de a grande maioria das entrevistas terem sido realizadas nas suas residências foi importante, porque elas colocavam à disposição muito material que haviam usado no período, como diários de classe, livros de chamada, avaliações e outros documentos. As entrevistas tiveram a duração média de duas horas cada. Após a entrevista, fizemos a transcrição, tomando o cuidado de escrever da maneira como as professoras haviam falado, mantendo uma linguagem coloquial. Depois de pronta a transcrição, as entrevistas foram entregues a cada uma das professoras, para que elas as lessem e autorizassem o seu uso como fonte da pesquisa.

Algumas professoras preferiram ser identificadas pelas iniciais do seu nome, outras não viram problema em serem identificadas pelo nome inteiro. A fim de respeitar suas vontades, identificaremos as professoras entrevistadas da seguinte maneira: Diva, Laura, Maria de Lurdes, Aracélis, Helena, M. A. e N. Cada uma delas teve uma diferente razão para ter se iniciado na carreira do magistério.

Diva nasceu em Jaguariaíva, cidade do Paraná, e formou-se em Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná, em 1966. Sempre gostou de História e diz que muito da escolha do magistério deveu-se a um excelente professor que teve:

Ele era advogado, muito culto e dava História maravilhosamente bem e com um conhecimento muito profundo. Quando ele foi meu professor, ele já era advogado e já era professor experiente, então ele tinha didática, ele gostava do magistério. E eu acho até que ele foi mais professor do que advogado, porque ele amava, ele gostava da educação e transmitia isso. Eu acho que foi um estímulo para eu fazer História. (Diva)

Sua mãe também era professora normalista, embora não tivesse chegado a exercer o magistério:

Minha mãe teve uma ótima formação, porque meu avô era advogado, formado na Áustria. Ele veio para o Brasil e casou com minha avó, que tinha quinze anos, e ele trinta. Só que ele morreu defendendo uma causa, saindo do fórum, foi assassinado e deixou minha mãe com três anos e meu tio com um ano e meio. Então mamãe e meu tio voltaram para morar com os avós. Eles deram uma formação muito especial para mamãe, em colégio de freiras, ela borda até hoje, pinta, tem quadros feitos por ela. Ela teve uma educação integral e uma formação bonita, mas papai não quis que ela trabalhasse fora. Papai tinha loja e ela ficou trabalhando com ele. Vim para Curitiba para fazer faculdade, influenciada por minha irmã mais velha, que havia vindo dois anos antes, e com apoio de meus pais. Morei no Pensionato Sagrada Família e me formei em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Paraná. (Diva)

A professora M. A. desde pequena quis ser professora. Filha e neta de descendentes de italianos, a mãe era dona de casa e o pai, motorista de táxi. Nasceu em São José dos Pinhais, e ali reside até hoje:

Desde pequena, quando me perguntavam: "o que você vai ser quando crescer?" respondia que iria ser professora. O curso primário foi feito no Grupo Escolar Silveira da Motta, de 1955 a 1958. O ginásio, cursei no Ginásio Estadual Costa Viana, de 1959 a 1962, era a única escola que ofertava o curso ginásial no município de São José dos Pinhais. Em 1963, entrei na Escola Normal Colegial Henrique Pestalozzi, onde concluí o curso de magistério no ano de 1965. Fiquei três anos sem estudar. Em 1969, fiz vestibular na Universidade Federal do Paraná e concluí o curso de História no ano de 1972. Em 1980, concluí o curso de Pedagogia na mesma Universidade. (M. A.)

Já a professora Maria de Lurdes começou a estudar História por acaso:

Eu morava em Venceslau Brás e sempre estudei em Ponta Grossa. Lá eu estudei no Instituto de Educação. Quando terminei, fui nomeada professora primária, com dezoito anos. Voltei para Venceslau Brás e lá estava abrindo um Ginásio e Escola Normal. Não tinha professor na cidade, o professor de Matemática era o médico, o juiz de direito era o professor de Português, o professor de Inglês era o advogado e assim ia. Não tinha professor formado e então eu comecei a lecionar no Ginásio, só sendo formada no Normal. Comecei a lecionar Desenho, Música e Canto Orfeônico. Eu estudei, estudei e aprendi tudo aquilo, as notas musicais, ditado musical, análise musical, a vida dos músicos... então depois de uns três anos que eu estava lecionando, eu achei que precisava voltar a estudar.

Fui para Ponta Grossa, influenciada por uma amiga que queria fazer cursinho para Odontologia. Mas, quando eu cheguei lá, eu percebi que não era aquilo que eu queria. Aí eu pensei: o que eu vou estudar? História e Geografia foram as matérias que me chamaram a atenção. Daí eu fui fazer cursinho, fiz vestibular para História e passei. Daí é que começou a nascer dentro de mim esse desejo, daí eu ficava encantada com aqueles professores contando a História, porque isso já nasceu em mim com o estudo dos músicos, então eu ficava deslumbrada. Os professores eram ótimos e eu estudei, gostei e comecei a lecionar no Instituto de Educação de Ponta Grossa. Então eu comecei a gostar de História depois, não tinha despertado em mim desde criança, não. (Maria de Lurdes)

A professora Laura formou-se em Geografia, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), mas nasceu em Castro. Até resolver seguir a carreira de professora, enfrentou a opinião contrária do seu pai, que não queria que ela seguisse essa profissão:

Antes de eu seguir a carreira de professora, o meu pai sempre falava que achava que economicamente não compensava, que eu estava acostumada a um padrão de vida que como professora eu não iria ter. E realmente foi assim. Ele queria que eu fizesse Finanças ou que estudasse Direito. Mas, como eu já estava naquele ritmo, fui educada em colégio interno, em Castro, pelas Irmãs, acostumada com as Irmãs que eram professoras, então eu achei que isso estava no meu ambiente. Eu toda vida gostei muito de estudar. Fiquei oito anos em colégio interno e lá a nossa maior distração era a leitura e eu era muito curiosa pela História do passado. O que me atraía muito era a civilização greco-romana e foi o que eu sempre mais gostava de lecionar. Depois eu fiz o curso de Normal e Contabilidade, fiquei um ano em casa e depois vim para Curitiba, fazer vestibular. (Laura)

O sonho da professora Laura era ser professora, e seu pai queria que ela fizesse Direito. Com a professora Helena ocorreu o contrário: ela sempre quis fazer Direito, mas sua mãe queria que ela fosse professora... Nascida em Ponta Grossa, morou lá até 1950, quando seu pai faleceu. Daí veio para Curitiba, para que seu irmão pudesse cursar a faculdade de Direito:

Num primeiro momento, a escolha pelo magistério foi imposta pela minha mãe, porque o sonho dela era ser professora. Como ela não conseguiu, queria que as filhas fossem. Meu grande sonho toda vida foi ser advogada, não professora. E a minha mãe sempre dizia que Direito era curso para homem e não para mulher. Eu não fiz Escola Normal porque eu não queria ser professora. Fui para o Colégio Estadual do Paraná. Eu queria fazer Direito, mas minha mãe me podou. Queria fazer Odontologia e ela também me podou,

dizendo que não teria dinheiro para montar o meu consultório. Eu queria fazer faculdade e já começar a ganhar dinheiro. Então, para poder pagar meia entrada no cinema, com a carteirinha de estudante, eu fui fazer faculdade de História e Geografia na Universidade Federal do Paraná. Comecei a gostar muito da faculdade e tive uma professora de Geografia do Brasil que me incentivou a gostar de lecionar e de pesquisar. Eu devo muito da profissão do magistério, do trabalho, do incentivo, da vontade de participar das coisas, a ela. Eu mudei a minha maneira de ser quando essa professora começou a dar aula para nós, para nossa turma. Ela nos incentivou a fazer parte da Associação dos Geógrafos Brasileiros, a apresentar trabalhos em congressos. Por incentivo dela eu fiquei como assistente voluntária da cadeira de Didática da Geografia. Mas aí o "vil metal" é sempre um mal necessário e como voluntária não dava. Então eu fui me desvinculando da faculdade e fui dar aula em colégio particular. (Helena)

Nesse relato da professora Helena encontramos a influência de um professor como incentivo para a carreira do magistério, como também ocorreu com a professora Diva, a qual afirmou que muito da sua escolha pelo magistério deu-se devido a um ótimo professor de História que ela teve. Sobre essa influência de antigos professores, GOODSON afirma que:

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. Relatam, muitas vezes, que: "foi esta a pessoa que, pela primeira vez, me fez aderir ao ensino"; "estava sentado na sala de aula, quando, pela primeira vez, decidi ser professor". Em conclusão, tais pessoas fornecem um "modelo funcional" e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso. (1995, p. 72).

A professora N. também é de São José dos Pinhais, assim como a professora M. A. Nasceu, trabalha e mora em São José até hoje. É a única das sete professoras que ainda não se aposentou, mas quando foi entrevistada, estava aguardando a sua aposentadoria. Seus avós paternos, alemães, foram morar em São José, em 1909, quando ali montaram uma panificadora. Seus avós maternos, italianos, também foram para essa região, porém ficaram morando na zona rural, numa região chamada de Barro Preto:

Então ali eles trabalhavam na lavoura, meu avô com plantação de parreira, sempre fazendo vinho, não dispensava um caneco de vinho no almoço, sempre foi assim. E todos os avós faleceram com idade bastante avançada, com mais de 75 anos. (N.)

Seus pais ainda estão vivos, o pai tem hoje 77 anos e a mãe, 72. A escolha de N. pelo magistério se deu, segundo ela, por questões de família:

Foi mais por imposição de família, o pai e a mãe sempre favorecendo o estudo, eu estudei em colégio de Irmãs até a 5ª série do ginásio. Ai o colégio fechou e eu fui para a rede estadual. No 2º grau fiz magistério e Contabilidade. Pela manhã eu fazia Magistério e à noite, contabilidade. À tarde eu lecionava para o primário. Em 1973, fiz vestibular na PUC, para Estudos Sociais, e em Paranaguá, para História. No dia da matrícula em Paranaguá, saiu o resultado da PUC, eu havia passado. Então eu resolvi ficar estudando em Curitiba. (N.)

A professora Aracélis nasceu em Rio Negro, cidade paranaense. Filha de uma das famílias fundadoras daquela cidade, ali ficou até vir para Curitiba, aos dezessete anos, para fazer faculdade. Formou-se em Ciências Sociais, em 1965 e em Direito, em 1969. Fez ambos os cursos na Universidade Federal do Paraná. Aracélis afirma que sua escolha pelo magistério se deu devido à falta de opção, por morar em cidade pequena:

Lá em Rio Negro não existia faculdade e meus pais moravam lá. Então foi mesmo falta de opção. Quando você terminava o ginásio, você tinha apenas duas opções: ou você fazia Científico ou Magistério. O curso de Escola Normal era mais interessante, pelo fator econômico, pois lhe dava uma finalização de profissão. Então se você não quisesse fazer nada mais, você já tinha um diploma. E foi o que realmente me valeu. Por exemplo, o meu pai disse assim: até a Escola Normal eu mantenho você, depois é por sua conta. Tanto é que depois, no meu curso superior, eu me mantive à custa da Escola Normal, sendo professora primária. (Aracélis)

E Aracélis começou a lecionar lá mesmo em Rio Negro. Com quinze anos já dava aula de alfabetização para os soldados do Batalhão Ferroviário.

Pelos relatos anteriores, percebe-se que todas as professoras não nasceram em Curitiba, mas em outras cidades do Paraná: São José dos Pinhais, Castro, Rio Negro, Venceslau Brás, Jaguariaíva e Ponta Grossa. Todas elas, com exceção de Maria de Lurdes, que fez faculdade em Ponta Grossa, vieram para Curitiba para estudar, para fazer faculdade. E por aqui ficaram, com exceção de M. A. e N., que continuaram a morar em São José dos Pinhais, que é bem próximo de Curitiba. Tornaram-se professoras por imposição dos pais, por pura falta de opção, por acaso ou por escolha própria, portanto foram fatores aleatórios que as levaram a essa escolha profissional. Suas histórias de vida são diferentes, vieram de locais diferentes, tiveram inclusive formação acadêmica diferente, porém todas elas acabaram tornando-se professoras da rede paranaense de ensino e lecionaram Estudos Sociais com turmas da 5ª à 8ª série nos anos setenta.

Portanto são pessoas que viveram suas experiências profissionais relativamente no mesmo período e, assim, suas memórias acabam sendo a memória do grupo social em que viveram. Segundo POLLAK, os elementos constitutivos da memória são "em primeiro lugar, os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de 'vividos por tabela', ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade a qual a pessoa se sente pertencer." (1992, p. 201).

Através do resgate desses testemunhos orais foi possível perceber não apenas como os conteúdos de História foram propostos pelas reformas de ensino e pelo currículo, mas, por outro lado, como eles foram compreendidos na prática da sala de aula. O currículo foi utilizado ou não pelas professoras? Até que ponto a prática das professoras era ou não um reflexo da proposta educacional do currículo implantado na década de setenta?

A pergunta que se colocou foi: como se dava a prática dos professores em sala de aula já que estavam atuando num momento em que o currículo trazia uma visão da História

oficial, institucional¹? Sônia KRAMER, num texto apresentado no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, deixa uma interrogação no ar: "Até que ponto os estudos históricos têm considerado a diversidade que possivelmente existia nas práticas educativas?" (1998, p. 9). Ela faz essa pergunta pensando no ensino da década de trinta e quarenta, mas essa questão encaixa-se também no período que pesquisamos, a década de setenta. As respostas a essas e outras questões foram buscadas no decorrer da pesquisa e das entrevistas e encontram-se no conjunto desta dissertação, a qual divide-se em três capítulos.

No primeiro, baseio-me fundamentalmente nas fontes escritas que tratam da reforma de ensino de 1971, incluindo aquelas que dizem respeito à implantação da reforma no Estado do Paraná, tais como relatórios, discursos de governo e legislação estadual de ensino. Por isso divido esse capítulo em duas partes: uma que trata da Lei 5692/71 e da implantação dos Estudos Sociais em nível nacional e outra sobre o pioneirismo paranaense na adoção da reforma.

Dessa questão mais geral, parto, no segundo capítulo, para a especificidade do ensino de História no Paraná, na década de setenta, levando em consideração uma análise das fontes escritas e da reconstrução da memória de algumas professoras que lecionaram nesse período. Assim, nesse capítulo, o mais extenso dos três, aparecem análises sobre o início da carreira dessas professoras, sobre as suas práticas durante os anos setenta - o trabalho com os Estudos Sociais, incluindo EMC e OSPB, com o novo currículo publicado na época e os livros didáticos utilizados - e sobre as impressões de final de carreira.

¹ Segundo Marc Ferro (1989, p.11), a História institucional é a necessidade de cada instituição - aqui trata-se do Estado - de justificar e legitimar sua existência e seus comportamentos, ou seja, é uma História usada para legitimar o poder vigente.

Finalmente, no último capítulo, procuro explorar, em parte, a luta dos professores pelo fim dos Estudos Sociais, a partir do final da década de setenta, e pela volta da História como disciplina escolar.

2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS SETENTA E O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1. A Lei 5692/71 e a implantação dos Estudos Sociais

Com a Lei 5692/71, determinou-se, no seu Artigo 4º, que os currículos de ensino do 1º e 2º graus teriam um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais e que caberia ao Conselho Federal de Educação fixar as matérias relativas ao Núcleo Comum. Assim, pela Resolução nº 08/71, anexada ao Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, no seu Artigo 1º, os conteúdos escolares foram divididos em três áreas do conhecimento: Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Iniciação às Ciências. Pretendia-se fazer um estudo integrado de disciplinas próximas, e os Estudos Sociais, segundo o Parecer, seriam o eixo ou o centro do currículo.

Assim, na área de Estudos Sociais estariam as disciplinas consideradas como sociais: História, Geografia e OSPB. Segundo o Parecer, "a Geografia, a História e a OSPB adquirem tanto mais sentido quanto mais se interpenetram, com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto". (PARANÁ. Parecer nº 853/71, 1971, p. 16). No artigo 7º da Lei 5692 afirmava-se que a EMC seria "obrigatória nos currículos dos estabelecimentos do 1º e 2º grau, observando-se o disposto no decreto-lei n. 869, de 1º de setembro de 1969". (BOYNARD, 1972, p. 32). Portanto a EMC já era uma disciplina obrigatória nas escolas do país desde 1969.

O objetivo dos Estudos Sociais, segundo a Resolução nº 08/71, no seu Artigo 3º, era o "ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em

que deve não apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento." (PARANÁ. Resolução nº 08/71, 1971, p. 16).

O programa do governo fornecia uma lista de conteúdos para cada uma das disciplinas e cabia ao professor integrá-las em sala de aula.

Conforme a mentalidade vigente nos altos escalões, reduzia-se esse pensar social à condição de apêndice das Ciências Exatas, a um papel secundário e até mesmo supérfluo em relação à tecnologia e às habilitações práticas, o que explica também a intenção, logo convertida em realidade, de liberar recursos e espaço nos currículos para as 'profissionalizantes', à custa das disciplinas de 'cultura inútil' . (SIMÃO NETO, 1983, p. 282).

Após a publicação da Lei 5692/71, o governo do Estado, através da Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR), iniciou uma série de publicações relativas à reforma do ensino, com o intuito de divulgá-la entre os professores. No primeiro fascículo publicado, intitulado *Ensino de 1º e 2º graus*, consta um texto escrito pelo Secretário da Educação e Cultura do período, Roberto Linhares da Costa. Seguem-se alguns trechos:

Reputo oportuno e imprescindível trazer aos professores, educadores e técnicos - que são, afinal, os executores da educação - o conhecimento da lei e das providências decorrentes dela, que visam à nova metodologia do ensino: os fundamentos teóricos da reforma; as inovações da lei, seu significado para o desenvolvimento brasileiro, que é seu derradeiro e grande objetivo. Não se entende, evidentemente, desenvolvimento sem educação, pois que a educação é o pressuposto e lúdimo fundamento do progresso econômico, social, tecnológico e científico. Por isso, os novos sistemas preconizam preparar o homem para as responsabilidades do cotidiano real, com educação geral e humanística no 1º grau e técnica profissionalizante no 2º grau, a fim de que o estudante brasileiro, mesmo sem alcançar a Universidade, possa desde logo afirmar-se como elemento produtivo dentro da comunidade, tão respeitado quanto útil no seio da família e da sociedade. [...] (PARANÁ. *Ensino de 1º e 2º graus*, 1971, p. 2).

Em 1971 também foi publicado no Paraná, pela Secretaria da Educação e Cultura, para posterior divulgação entre os professores, o Parecer nº 853/71, o qual tratava da criação das três áreas de estudo, incluindo os Estudos Sociais. Segundo esse Parecer, os Estudos Sociais seriam o elo de ligação entre as Ciências e a Comunicação e Expressão, pois colocavam "no centro do processo a preocupação com o humano" (1971, p. 13), formando assim o chamado núcleo comum dos currículos do período. Além do núcleo comum, exigiam-se também, dentro dos currículos, as matérias de Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde, Ensino Religioso e Educação Moral e Cívica.

A criação das três áreas de estudo - Estudos Sociais, Ciências e Comunicação e Expressão - tinha também por objetivo, segundo o Parecer, diminuir o número de professores que trabalhavam em sala de aula. Procurava-se assim "valorizar o magistério". (1971, p. 13). Na verdade, surgiam assim os mestres polivalentes, os quais em Estudos Sociais estavam encarregados de lecionar História, Geografia, OSPB e também EMC, embora na maioria das vezes sua formação profissional não permitisse que realizassem esse trabalho a contento. Nas palavras da lei:

Quanto aos professores, não ignoramos o quadro atual de dispersão que a lei procurou corrigir, num dos capítulos mais ricos, visando ao aumento da eficiência, à redução de custos e, sobretudo, à valorização da classe como causa e efeito da nova política. Os currículos em execução até agora, de nítida inspiração intelectualista, tendiam cada vez mais a dividir o conhecimento em disciplinas muito específicas [...] exigindo um número sempre maior de mestres cujos salários decresciam na mesma proporção. [...] Com isto, haverá um professor nos anos iniciais e quatro ou cinco daí por diante, no primeiro grau, num total de cinco ou seis onde antes se exigiam onze ou mais. (PARANÁ. Parecer nº 853, 1971, p. 28-29).

De fato, em vez de o Estado contratar um professor para cada disciplina (História, Geografia, OSPB e EMC), seria preciso apenas um para lecionar Estudos Sociais. Era o professor polivalente, o qual era muito vantajoso para o Estado, em termos econômicos.

O governo do Paraná, no mesmo ano da aprovação da Lei 5692, apresentou um plano de implantação da reforma bastante detalhado, o qual tinha por objetivo colocar o Estado numa posição de destaque no que diz respeito a sua implantação.

Apenas três meses após a publicação da Lei 5692/71, o governo do Paraná, através da Secretaria da Educação e Cultura, publicou o *Documento-base para o planejamento prévio para implantação do sistema de ensino do 1º e 2º graus*, com dois volumes e 495 páginas. A rapidez na sua publicação indica mais uma vez a preocupação do governo do Estado em estar na vanguarda das reformas do ensino. Segundo esse documento, seu objetivo era "expor a situação do ensino paranaense e sugerir diretrizes e objetivos para o planejamento do sistema educacional do Estado." (PARANÁ. Documento base..., 1971, p. 2).

Assim expressava-se o Secretário da Educação e Cultura do período, Haroldo Souto Carvalhinho, na apresentação do referido documento:

Este planejamento prévio é uma primeira tomada de posição diante da problemática nova colocada pela lei da reforma do ensino; e nesta linha, procura afirmar a administração estadual o alcance e a imprescindibilidade de uma verdadeira revolução educacional em nosso país [...] o que significa fazer da escola um agente dinâmico e eficaz na formação dos recursos humanos necessários ao progresso do país. Assim, conscientes da preeminência da função social da educação no processo de desenvolvimento e na criação de um país pleno de possibilidades e pujança, a Secretaria da Educação e Cultura, o Conselho Estadual de Educação e a Fundação Educacional do Estado do Paraná, irmanados com as universidades e com a iniciativa particular, procuram, apoiados em critérios de racionalidade e espírito de cooperação e integração, dar os primeiros passos na atualização e modernização educacionais do Paraná, com os olhos voltados para a construção do Brasil futuro. (PARANÁ. Documento base..., 1971, p. 2).

No documento há um parecer bastante favorável à reforma, pois ela apresentaria "um cunho descentralizador [...] fazendo com que os Estados sejam responsáveis pela educação que administram, permitindo-lhes participar, criar e renovar constantemente sua

estrutura, de tal modo que não se restringiria apenas a uma reforma, mas sim a uma atualização constante e contínua." (PARANÁ. Documento base..., 1971, p. 19).

A reforma deveria assim ser vista como um instrumento que viabilizaria o alcance de objetivos mais amplos, como "a elevação da escolaridade média da população, a melhoria dos padrões educativos dos sistemas escolares e o equilíbrio entre a produção educacional e os requerimentos de recursos humanos do processo de desenvolvimento." (PARANÁ. Documento base..., 1971, p. 19).

O documento, à medida que vai aceitando a reforma, também passa a criticar a antiga Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961. Segundo essa fonte, a LDB havia sido tomada como um fim em si mesma, sem maiores objetivos, e os sistemas estaduais acabaram apenas repetindo o seu texto, sem enriquecê-lo. Essa seria a razão dos poucos resultados concretos que teriam aparecido até então no campo educacional no que diz respeito à melhoria do rendimento escolar e da "qualidade e relevância social da educação". (PARANÁ. Documento-base, 1971, p. 21).

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) ficou durante treze anos tramitando pelo Congresso, desde 1948, dois anos após a promulgação da Constituição de 1946, a qual estabelecia que cabia à União legislar sobre os assuntos referentes à educação nacional. Pela LDB, os Estudos Sociais eram considerados como disciplina optativa para o ensino médio, seguindo modelo norte-americano. Nesse período, o Brasil passava pelo modelo de industrialização chamado de substituição de importações. A ideologia do "agriculturismo" é substituída pela da industrialização, a qual se torna sinônimo de nacionalismo.

E, apesar do aumento dos interesses externos no processo de industrialização do país, tais interesses não chegam ainda a se contrapor de modo antagônico aos interesses nacionais. [...] O antagonismo, porém, vai se acentuando de modo a fazer emergir já na fase final do

processo de substituição de importações (governo de Juscelino), uma contradição que irá se constituir no centro da crise dos inícios dos anos 60. Trata-se da contradição entre o modelo econômico e a ideologia política vigentes. (SAVIANI, 1978, p. 178-179).

Essa contradição é, segundo Demerval SAVIANI, a chave para se entender as reformas de ensino que foram feitas durante o governo militar. A contradição aconteceu a partir do momento em que se esgotou o modelo de substituição de importações e passou-se a estimular uma ideologia nacional desenvolvimentista, ao mesmo tempo em que o modelo econômico de industrialização levava a uma progressiva desnacionalização da economia.

Portanto, temos de um lado um movimento pela nacionalização das empresas estrangeiras e pelas reformas de base e, de outro, um modelo econômico vigente que abria cada vez mais o país às multinacionais.

[...] principalmente no governo JK, a ideologia oficial baseou-se no nacionalismo desenvolvimentista, consubstanciada na produção teórica e ideológica do ISEB. Criado em julho de 1955 pelo presidente Café Filho, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) ficou relativamente subordinado ao MEC e adentrou o período juscelinista e janguista sustentando uma produção teórica [...] no sentido de garantir a veiculação dos ideários de industrialização e nacionalismo como diretrizes para a prosperidade nacional. Mas o nacionalismo desenvolvimentista de JK, de Jango e do ISEB, ou seja, a ideologia oficial, não entrou em consonância total com a política econômica do governo. (GUIRALDELLI, 1994, p. 118-119).

A política econômica do país passou por uma grande transformação durante o governo de Juscelino Kubitschek. A estratégia política de desenvolvimento adotada nesse período acabou consolidando e expandindo o capitalismo dependente ou associado ao capital estrangeiro. Segundo IANNI (1971, p. 175), o Programa de Metas de Juscelino acabou fortalecendo a expansão do setor privado ligado ao capitalismo mundial.

A política econômica planejada então adotada produziu um amplo e profundo surto de internacionalização da economia brasileira. [...] De fato, esse programa [Programa de Metas] implicou na adoção de uma política econômica de associação e interdependência, em âmbito internacional. [...] O que ocorreu, na transição do governo Vargas para o governo Kubitschek, foi uma mudança essencial na ideologia do desenvolvimento. [...] No primeiro caso, pretendia-se superar a dependência por intermédio da nacionalização das decisões sobre a política econômica. No segundo, procurou-se realizar o desenvolvimento econômico por meio da reelaboração das condições de dependência. (IANNI, 1971, p. 177/184).

A partir dos anos sessenta, a educação torna-se um dos meios de se atingir esse objetivo desenvolvimentista e o Estado passa a utilizar seu poder para intervir nas mudanças educacionais e formar um tipo de cidadão que se adaptasse à nova situação econômica.

A centralização das questões referentes à educação toma novo impulso com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), em 1962, no governo de João Goulart. Cabia ao CFE direcionar e avaliar as atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação. Nesse período da década de sessenta, marcado pelo desenvolvimentismo e pela grande influência dos Estados Unidos, ocorreram vários acontecimentos que mais tarde tiveram influência nas reformas do ensino do período militar, como a assinatura da Carta de Punta del Este, em 1961, onde, "sob a liderança dos EUA, os Estados americanos engajavam-se no que se denominou vasto esforço para trazer um melhor padrão de vida para todos os povos do continente." (FAZENDA, 1985, p. 56).

Segundo essa mesma autora, depois disso foram assinados vários acordos entre o MEC e a Agency for International Development - AID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), conhecidos como acordos MEC/USAID, os quais eram voltados para a assistência técnica e cooperação financeira para a reorganização do sistema educacional do Brasil.

A influência dos Estados Unidos no processo de desenvolvimento, tendo como uma de suas diretrizes a educação, continuou se fazendo sentir em relação ao capital humano¹, voltado agora, acima de tudo, para o lucro e suas implicações no mercado interno. Assim, no âmbito da teoria do capital humano, a educação é tomada como um investimento capaz de produzir renda. Se de um lado ressalta as vantagens da individualidade e seduz com a possibilidade de ascensão social, de fato, de outro lado tem em mira uma ascensão voltada para as exigências do consumo supérfluo. (ALMEIDA, 1993, p. 167-168).

A partir daí foram desenvolvidas várias conferências internacionais voltadas para a educação na América Latina. Em 1962, no Chile, foi realizada a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, cuja "finalidade principal [...] foi a extensão e melhoramento da educação em todos os graus, níveis e aspectos para atingir o Planejamento Econômico e Social." (ALMEIDA, 1993, p. 53).

Essa conferência tinha como um dos patrocinadores a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), a qual tinha como perspectiva para a Educação a formação de indivíduos como veículo do desenvolvimento econômico.

Assim foi consolidando-se a idéia de educação como investimento, como um fator do desenvolvimento econômico. "Como se pode visualizar [...] a palavra de ordem foi a econômica e a premissa do aluno enquanto pessoa a ser formada, enquanto indivíduo a ser trabalhado, é substituída por: produtor, consumidor, portador de mão-de-obra qualificada para determinada indústria, palavras que se repetem e se consolidam na Reforma de 1971 - quase dez anos após." (ALMEIDA, 1993, p. 53).

¹ Segundo ARAPIRACA, José Oliveira, citado por ALMEIDA (1993, p. 166), a teoria do capital humano, a qual foi desenvolvida na década de sessenta por economistas ingleses e americanos, compreendia a educação e o treinamento como responsáveis pelo crescimento da produtividade. Assim, a educação passou a ter como função o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que visavam ao aumento do grau de produtividade. Portanto o investimento em educação tinha como objetivo a melhoria do desenvolvimento econômico do país.

Entre 1961 e 1964, o país passou por uma grande crise, tanto política como econômica. Em relação aos problemas da economia, nessa época diminuíram os investimentos e a entrada de capital estrangeiro e a inflação aumentavam cada vez mais.

Já quanto à crise política, verificou-se uma radicalização dos partidos políticos de esquerda e direita com relação aos assuntos econômicos e políticos. Por outro lado, as massas urbanas passavam por uma intensa politização.

Devido a isso era evidente a necessidade de se fazerem reformas no país. Segundo IANNI, o que agravava ainda mais a crise desse período era a separação cada vez maior entre os poderes Executivo e Legislativo. "De um lado, o Congresso Nacional ainda continuava composto, em boa parte, por representantes da classe operária [...]. Por outro lado, o Executivo estava fortemente influenciado pelos interesses e valores ligados à sociedade urbano-industrial." (IANNI, 1971, p. 195/196).

Tanto o governo de Jânio Quadros (1961) como o de João Goulart (1961-1964) tiveram dificuldades para resolver a contradição entre as duas políticas de desenvolvimento econômico: nacional ou associado ao capital estrangeiro.

[...] devido às dificuldades políticas e econômicas inerentes à formulação e execução de um novo programa de desenvolvimento, o governo João Goulart, por exemplo, reiniciou o debate acerca das reformas de base. Uma das dificuldades encontradas para a proposição do novo programa de desenvolvimento estava na opção política subjacente a qualquer política econômica governamental. O governo deveria optar [...] por uma das duas estratégias políticas de desenvolvimento: favorecer a expansão do capitalismo nacional ou acelerar a internacionalização, como meio de promover os investimentos indispensáveis a uma nova expansão econômica. (IANNI, 1971, p. 192).

Devido a todos esses problemas, o governo de João Goulart passou a defender as reformas de base e a se aproximar da esquerda e dos sindicatos. Por outro lado aumentaram as críticas ao seu governo por parte dos militares e da União Democrática Nacional (UDN),

que viam ali o crescimento de idéias consideradas radicais. Assim havia de um lado o governo apoiado pelos nacionalistas e pela esquerda, e do outro as elites econômicas e a direita apoiada pelo capital estrangeiro.

A crise política e econômica que caracterizou os governos de Jânio Quadros e João Goulart apresentava três facetas particularmente importantes. Em primeiro lugar, ela exprimia o agravamento dos antagonismos entre diferentes estratégias ou opções políticas de desenvolvimento. Em segundo lugar, ela exprimia o aprofundamento do antagonismo entre os poderes da República, em especial o Executivo e o Legislativo. E, em terceiro lugar, à medida que se estendia e aprofundava a crise político-econômica, politizavam-se ainda mais as populações urbanas e rurais, acentuando-se as contradições entre as classes sociais. (IANNI, 1971, p. 216).

Toda essa situação desembocou no golpe de 64, o qual representou uma ruptura política com o populismo e levou o país a uma ditadura militar. O período que se iniciou passou a caracterizar-se pela crescente participação do Estado na economia e pela ampliação da autoridade do poder Executivo. As Forças Armadas consideravam-se responsáveis na luta contra o comunismo. Afinal não se pode esquecer que se vivia o período conhecido como Guerra Fria.

O anticomunismo foi, assim, e sempre, o caminho para a ditadura [...]. As forças econômicas e políticas ligadas ao imperialismo, pois, criaram, desenvolveram, robusteceram, alimentaram, mantiveram o anticomunismo e as doutrinas nele fundadas - inclusive e principalmente a doutrina dita de "segurança nacional" - com a finalidade de preservar os seus interesses. Os militares [...] são meros instrumentos. Não criaram a doutrina que os utiliza. Aceitaram-na, esposaram-na, receberam-na acabada." (SODRÉ, 1984, p. 91).

A política econômica dos governos militares teve como principal objetivo a estabilização da economia e a retomada do crescimento através da abertura cada vez maior ao capital estrangeiro.

Com a Revolução de 64, a contradição entre ideologia política e modelo econômico, de que se falou anteriormente, foi resolvida ajustando-se a ideologia ao modelo econômico. A ideologia do nacionalismo foi substituída pela doutrina da interdependência.

A análise da política econômica governamental dos anos 1964-70 revela o predomínio da tendência internacionalista. Ou seja, revela um conjunto de alvos, diretrizes, técnicas e decisões orientado no sentido de impulsionar e consolidar um subsistema econômico associado (ou melhor, dependente). [...] De fato, o que ocorreu foi uma reintegração da economia brasileira, enquanto subsistema econômico, no âmbito do capitalismo mundial, sob a égide dos Estados Unidos. [...] Assim, nos anos 1964-70 o movimento pendular² revelado pelas flutuações da política econômica governamental brasileira orientou-se na direção da "interdependência". (IANNI, 1971, p. 289).

Paralelamente a isso, a Universidade torna-se alvo das reivindicações reformistas. Encarando o curso superior como via de ascensão social, a classe média passa a pressionar o governo pela democratização do ensino superior, fazendo das universidades locais de resistência ao regime militar, o que acabou levando à crise de 1968. Para evitar as manifestações estudantis, o governo acabou fazendo uma reforma universitária. (SAVIANI, 1978, p. 180).

Essa reforma, assim como a do ensino do 1º e 2º graus, procurava alinhar o sistema de ensino à ideologia do desenvolvimento com segurança, característico desse período.

² Segundo IANNI (1971, p. 288) a "História econômica do Brasil, nos anos 1930-70, revela flutuações que lembram um movimento pendular. Em um dos pólos estaria o projeto de criar um capitalismo nacional, ao passo que no outro estaria o projeto de desenvolver um sistema capitalista associado."

Assim é que, em nome da ordem econômica, todos os demais aparelhos do Estado tiveram suas funções reduzidas a plano secundário. Os aparelhos que contestavam ou impediam, interferindo na ordem econômica e/ou política, foram desativados (sindicatos, associações de classe etc.); os que representavam interesses opostos, melhor dizendo, os produtores de contra-ideologia, foram vigiados (imprensa, rádio, TV, teatro) e os que exerciam nas então sociedades de tipo capitalista a função principal de formação das consciências (caso da escola) foram transformados para atuarem preferencialmente no campo da produção econômica. (FAZENDA, 1985, p. 72).

Segundo Ivani FAZENDA, era preciso então organizar um sistema educacional nos moldes que o modelo econômico exigia. Alguns colaboradores do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), órgão representativo dos empresários, criado em 1962 com o objetivo de combater as reformas de base de Jango, reuniram-se, em 1964, com o objetivo de discutir a questão da reforma educacional e publicaram suas idéias numa obra chamada "A educação que nos convém". Em 1968, realizaram um fórum de debates com esse mesmo título cujo objetivo era "preparar a mocidade para a vida de seu tempo, com uma educação em obediência ao seu programa, que é servir ao desenvolvimento social da empresa brasileira." (FAZENDA, 1985, p. 78).

Do início do governo militar até 1968, foram feitos vários acordos MEC/USAID, de que se falou anteriormente, os quais "comprometeram a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos." (GUIRALDELLI, 1994, p. 169).

Assim houve uma grande reformulação do ensino brasileiro, a partir da criação das leis 5540/68, que reformou o ensino superior, e a 5692/71, que tratou do ensino do 1º e 2º graus. Portanto percebe-se que durante esse período não houve a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. O que ocorreu foi a elaboração de leis específicas que alteraram a organização do ensino, permanecendo, no entanto, as mesmas

diretrizes gerais da LDB de 1961. A reforma universitária foi feita para solucionar a crise que se originara com a demanda cada vez maior por vagas nas universidades.

A partir de 1960, o ensino superior brasileiro sofreu uma expansão sem precedentes. Tudo começou com as mudanças ocorridas após o ano de 1950 e, especialmente, durante o governo JK. O mercado de trabalho ampliou-se de tal forma que a demanda, principalmente no nível universitário, acompanhou também o ritmo do modelo desenvolvimentista do presidente. [...] Um outro fator foi o crescimento paralelo da rede escolar do 2º grau, que começou a pressionar o 3º grau com uma demanda de candidatos sempre maior que o número de vagas oferecidas pelos exames vestibulares. (NISKIER, 19-- , p. 383).

Sendo assim, a reforma universitária, para surtir o efeito esperado - diminuir a demanda por vagas - dependia também de uma reforma a ser feita no ensino secundário, o qual até aquele momento oferecia cursos predominantemente propedêuticos. A solução seria generalizar os cursos profissionalizantes no ensino médio, a fim de lhe dar um caráter de terminalidade e limitar assim o número de alunos que iriam para o ensino superior.

Percebem-se no discurso de Roberto de Oliveira Campos, que foi Ministro do Planejamento do primeiro governo que se seguiu ao golpe de 64, as intenções do governo quanto às reformas educacionais:

A educação secundária do tipo propriamente humanista, devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável, de que apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário, ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário. (CUNHA, 1978, p. 74).

Assim, com a Lei 5692/71 o objetivo do ensino, tanto em nível do 1º como do 2º grau, passou a ser a "formação do educando para o tríplice aspecto de auto-realização,

exercício consciente da cidadania e qualificação para o trabalho." (VIEIRA, 1978, p. 90). Segundo Élio VIEIRA, era no 2º grau que o aluno receberia a habilitação profissional, porém já no 1º grau se ofereciam aos alunos experiências e atividades relacionadas aos três setores econômicos - primário, secundário e terciário - com o objetivo de iniciação para o trabalho.

As reformas do ensino seguem as mudanças políticas e econômicas do período, ou seja, o que ocorre no sistema educacional está ligado à vida do país. O sistema educacional de determinada época está sempre intimamente ligado a fatores históricos, políticos, econômicos, dentre outros. Nesse período estudado, essas relações são muito claras e estão bastante presentes. Não se pode esquecer também que nesse período o poder Executivo tinha amplos poderes sobre o Legislativo, fato permitido, dentre outros motivos, à Constituição de 1969 e ao Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 1968.

A inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4024 cede lugar a uma tendência tecnicista nas leis 5540 e 5692. Enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. [...] Medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o "sistema de créditos", a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular, e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com eficiência e produtividade. Note-se que isto está em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964, dado que este é composto de militares e tecnocratas." (SAVIANI, 1978, p. 188).

Com a Lei 5692/71, o primário e o ginásio tornaram-se 1º grau, e o ciclo colegial transformou-se em ensino do 2º grau, com caráter predominantemente profissionalizante, como já foi dito. A reforma que deu origem à lei já vinha sendo pensada desde 1964, mas foi apenas em 1969 que foi criado o primeiro grupo de trabalho que deveria propor uma reforma do ensino primário e médio.

Em 1970, foi criado outro grupo de trabalho com o objetivo de planejar e propor medidas para a atualização e a expansão do ensino, a partir daquilo que o primeiro grupo já havia feito e de sugestões que vinham de várias partes do país, como dos Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias de Educação, educadores, jornais, dentre outros. Segundo PILETTI (1988, p. 30-31), havia uma preocupação em fazer parecer que a reforma estava sendo feita a partir da participação de vários setores da sociedade, inclusive dos estudantes, quando na realidade a reforma partiu do pensamento de alguns poucos.

Depois de concluído o anteprojeto da reforma pelo grupo de trabalho, em 1970, ele passou pelo Conselho Federal de Educação, pelo presidente da República e, antes de ter sido enviado para o Congresso, voltou para o Ministério da Educação e Cultura porque aquele era um ano eleitoral.

Em março de 1971, o anteprojeto retornou para o presidente Médici, e o Ministro da Educação da época, Jarbas Passarinho, proferiu a seguinte argumentação:

Agora, Vossa Excelência não proporá ao Congresso Nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e acadêmico para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades do desenvolvimento. E como a educação predetermina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de 2º grau, preparando os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução. [...] Em uma palavra: é o que Vossa Excelência preconiza: a Revolução pela Educação." (PILETTI, 1988, p. 32).

A partir dessas afirmações, mais uma vez confirma-se o atrelamento da questão educacional à política econômica dos governos militares, ao desenvolvimento do país e à empresa econômica. O que importava era formar profissionais para "saciar a fome" das empresas por mão-de-obra. Não cabia à educação contribuir para formar indivíduos, mas

apenas mão-de-obra. É a transformação do cidadão em operário, daí a necessidade de "abandonar o ensino verbalístico e academizante".

Em junho de 1971, o anteprojeto foi enviado para o Congresso Nacional com uma mensagem do presidente que dizia: "[...] sucedem-se, diante disso, a partir de 64, providências de grande alcance no sentido de refundir [...] o sistema de ensino, de maneira a imprimir-lhe maior rendimento, tanto em termos de quantidade como de qualidade. Objetivam essas medidas, no seu conjunto, democratizar o ensino, de maneira que a todos se assegure o direito à educação. [...]" (PILETTI, 1988, p. 33-34).

Segundo esse mesmo autor, na verdade os governos militares não fizeram tantos investimentos assim na educação e, tampouco, houve uma "democratização do ensino". No final do período militar havia milhares de crianças sem acesso às escolas. Portanto o discurso era muito convincente, mas a prática acabou mostrando-se bem diferente.

Com o estabelecimento da predominância da formação especial no 2º grau, acabou-se com a liberdade na elaboração dos currículos pelas escolas. "[...] a predominância da formação especial sobre a geral haveria de impor-se inexoravelmente a milhões de estudantes do 2º grau, que se viram tolhidos e ludibriados em suas aspirações por melhores condições de ensino e de prosseguimento dos estudos em nível superior." (PILETTI, 1988, p. 41). Porém muitas escolas particulares continuaram a oferecer o curso propedêutico preparatório à universidade para alunos das classes média e alta.

No Congresso Nacional, antes de o projeto ser aprovado, apenas alguns deputados se manifestaram, demonstrando sempre seu apoio ao governo e à maneira como este estava encaminhando as questões educacionais. Um dos deputados, Homero Santos, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) de Minas Gerais, assim comentou o projeto:

Tudo isto [...] leva-nos à feliz conclusão de que a obra do governo do General Médici, especialmente no campo da educação, é aquela sonhada pelas gerações passadas e que a geração atual vê, com orgulho, tornar-se uma realidade, graças à atuação de um governo cômico de suas responsabilidades [...] hoje toda a população que, em prosa e verso, sacudida pelas metas e bases do governo, confiando e aplaudindo, canta em todos os lugares, com orgulho e entusiasmo: "Brasil, eu te amo". (PILETTI, 1988, p. 47).

Nota-se então que a Lei 5692 foi aprovada, em julho de 1971, num clima de euforia, devido ao "milagre econômico" do governo Médici e ao pouco poder que o Congresso tinha.³

Além do mais, a Comissão do Congresso Nacional, encarregada de examinar o projeto da reforma, era formada praticamente por políticos da ARENA. "Na verdade, a aprovação do projeto nº 9/71 [...] representou uma imposição do governo autoritário, reflexo da hipertrofia do Poder Executivo, cujos efeitos negativos sobre a educação brasileira haveriam de se tornar sempre mais evidentes, na medida em que avançávamos na década de setenta." (SAVIANI, 1978, p. 54).

A reforma marca a volta da centralização das questões referentes ao ensino, a qual havia diminuído com a LDB de 1961. "A escola perde ainda mais sua relativa autonomia como espaço de criação, pois recebe os planejamentos, as orientações e as diretrizes preestabelecidas. [...] Desse modo, os conteúdos a serem ensinados na escola, em todas as

³ Uma das razões desse poder limitado do Congresso foi a promulgação do Ato Institucional nº 5. Segundo IANNI, "devido à vigência dos atos institucionais (nos anos 1964-66), foi implantada a hegemonia absoluta do Poder Executivo sobre o Poder Legislativo. Isto é, os atos institucionais impuseram-se por sobre os dispositivos da Constituição neoliberal de 1946. Nos anos de 1967-69 adotou-se uma constituição que manteve os poderes excepcionais do Executivo. Além disso, em dezembro de 1968 foi decretado o Ato Institucional nº 5, conferindo novas prerrogativas ao Presidente da República, em detrimento dos outros poderes. Em fins de 1969, ainda, o governo adotou uma nova constituição, na qual consolidam-se os poderes excepcionais do Executivo." (1971, p. 227).

áreas do conhecimento, são planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais." (FONSECA, 1995, p. 53, 55).

No Paraná, os objetivos gerais da reforma estadual do ensino seriam oferecer iguais oportunidades educacionais a todos, tendo em vista sempre o desenvolvimento econômico. Afirmava-se no *Documento-base para o planejamento prévio para implantação do sistema de ensino de 1º e 2º graus* que era de suma importância elevar a qualidade do ensino a fim de que não se continuassem a perder recursos com a elevada repetência e com os baixos níveis de desenvolvimento e conhecimentos oferecidos até então.⁴

Para que se atingissem esses objetivos, o documento trazia as "medidas de urgência" que deveriam ser tomadas, tais como a reestruturação dos currículos de acordo com a nova lei e a organização de equipes, em nível regional e municipal, para o estudo dos currículos.

Em seguida, o documento passa a tratar da maneira como seria realizada a implantação da reforma no Paraná. A implantação da Lei 5692/71 deveria ser feita de forma progressiva nos Estados, de acordo com suas possibilidades e legislação de ensino.

O Plano Setorial de Educação e Cultura propunha, em nível nacional, o seguinte objetivo do projeto "Operação Escola": implantar, entre 1972 e 1974, a reforma, ao menos nas capitais dos Estados e no Distrito Federal, e até o final da década de setenta, no restante do território nacional. (PARANÁ. Documento-base..., 1971, p. 79).

⁴ Observa-se que esse discurso dos anos setenta reaparece no ensino paranaense muito recentemente, com a criação do Projeto Correção de Fluxo, o qual teve início em 1995 e permanece até hoje em vigor nas escolas ligadas à rede estadual de ensino paranaense. O objetivo desse projeto é "combater a defasagem idade-série na rede estadual de ensino possibilitando que alunos multirrepetentes possam retornar com sucesso o percurso regular da escolarização e freqüentar a série prevista para seu grupo etário." (PARANÁ. Ensinar e aprender: impulso inicial, 1998, p. 9).

Para a introdução da reforma de ensino no Estado do Paraná, o documento apresenta de forma bastante detalhada todas as etapas necessárias para a sua execução e expansão.

Em 1972, seria realizada a "implantação-piloto", a qual abrangeia a capital, Curitiba, que receberia um projeto especial, a ser detalhado adiante, e mais oito grandes cidades do Estado: Paranaguá, Ponta Grossa, Jacarezinho, Londrina, Maringá, Campo Mourão, Guarapuava e União da Vitória. Essas cidades representavam na época 44,5% da população total das cidades paranaenses. Portanto, já nesse ano, praticamente metade do Estado estaria sendo atingido.

Em seguida, começariam as etapas de expansão da reforma para o restante do Estado. Assim, em 1973, na primeira etapa de expansão, mais 37 cidades seriam atingidas pela reforma. Essas cidades seriam aquelas com população superior a dez mil habitantes e ainda cinco outras com população entre cinco mil e dez mil habitantes. Essas cidades são aquelas onde estavam centradas as chamadas "microrregiões homogêneas". Assim, nos dois primeiros anos da expansão todas as microrregiões do Estado já estariam participando das mudanças advindas com a reforma.

Em seguida, viria a etapa que atingiria mais trinta cidades com população superior a cinco mil habitantes e inferior a dez mil. A partir de 1975, começaria a terceira etapa da expansão, onde seriam atingidas as cidades com população entre dois e cinco mil habitantes, que somavam oitenta e sete cidades. Finalmente, em 1976, ocorreria a quarta e última etapa, a qual atingiria as cento e vinte e cinco cidades restantes, com população inferior a dois mil habitantes. Essa etapa, segundo o documento, seria a mais difícil, pois seria aquela em que se atingiriam as cidades menores do Estado, onde os "recursos humanos qualificados eram mais escassos e mais acentuada a influência dos modos rurais e vida". (PARANÁ. Documento-base..., 1971, p. 112).

Cada uma dessas etapas citadas seria desenvolvida seguindo algumas atividades básicas, as quais dividiam-se basicamente em quatro projetos: Projeto Atualização, Projeto Recursos Humanos, Projeto Planejamento Curricular e Projeto Organização e Recursos.

O *Projeto Atualização* visava "transmitir aos agentes educacionais e à comunidade os princípios, objetivos e processos" do novo sistema de ensino. O *Projeto Recursos Humanos* tinha por objetivo a "formação, treinamento e aperfeiçoamento de administradores, especialistas e docentes requeridos pelo processo de implantação, de acordo com as condições locais." O *Projeto Planejamento Curricular* visava a elaboração de modelos curriculares adequados às realidades locais e de mecanismos de avaliação de aprendizagem e de desempenho escolar. Finalmente, a última parte correspondia ao *Projeto Organização e Recursos*, que tinha como meta prover os meios físicos e administrativos necessários ao funcionamento da rede escolar local. (PARANÁ. Documento-base..., 1971).

O programa de implantação deveria funcionar da seguinte maneira: primeiramente seria realizado um seminário sobre as diretrizes e bases para atualização e expansão do ensino do 1º e 2º graus nas áreas de "implantação-piloto". Após o seminário, esses elementos locais se tornariam Núcleos Locais de Implantação, vinculados à Secretaria da Educação e Cultura. Esses núcleos deveriam reproduzir o seminário nas suas respectivas áreas e orientar e avaliar o processo de implantação. Em 1972, esses núcleos passariam por nova reciclagem a fim de transformarem-se em Núcleos Regionais de Orientação e Avaliação. Esse organismo deveria formar novos núcleos locais e os treinar.

Havia também uma segunda variável no processo de implantação da reforma, que eram as chamadas "fases de aprofundamento", nas quais a cada ano algumas séries passariam pela reforma. Na primeira fase, que corresponderia ao primeiro ano da etapa de implantação, passariam pela reforma a 1ª, 5ª e 6ª série do primeiro grau. Na segunda fase,

a 2ª e 7ª série; na terceira fase, a 3ª e 8ª série e na quarta e última fase seria a vez da 4ª série.

Conclui-se, então, que cada etapa de implantação levaria quatro anos para atingir sua vigência plena, ou seja, para ter todas as séries do 1º grau atingidas pela reforma do ensino. As cidades que estavam incluídas na quarta etapa de expansão, que corresponderia à última etapa, começariam sua implantação em 1976 e terminariam quatro anos depois, em 1979. Assim, no final da década de setenta, estaria concluída a reforma no Estado do Paraná e o prazo estipulado pelo governo federal não seria ultrapassado, lembrando que até 1979 a sua implantação deveria estar completada em todo o território nacional.

2.2. O Estado do Paraná e o pioneirismo nas reformas educacionais

A idéia do pioneirismo do Paraná nas reformas educacionais é algo que aparece nos discursos dos governadores e Secretários de Educação desde 1964. Logo após a Revolução de 1964, foi criado no Paraná o Conselho Estadual de Educação, através da Lei 4978 de 05 de dezembro de 1964.

O governador do Estado desse período era Ney Braga e, segundo essa lei, "inaugurava-se nova fase na história educacional do Paraná." O artigo 1º da Lei 4978/64 falava dos fins da educação no Paraná, onde destacava-se o seguinte: "o oferecimento, a todos os habitantes do Estado, de idênticas oportunidades educacionais, a fim de habilitá-los a participar efetivamente do seu desenvolvimento social e econômico" e "a pesquisa de vocação, o desenvolvimento de aptidões e a oportunidade de orientação profissional, tendo

em vista a perfeita e harmônica integração do educando na comunidade de trabalho."⁵
(PARANÁ. Lei nº 4978/64, 1965, p. 10).

Nota-se que muitos desses fins, tais como a participação no desenvolvimento econômico do país e a orientação profissional, aparecem mais tarde nos objetivos da Lei 5692/71, que seria publicada seis anos depois. Essa ligação da educação com o desenvolvimento fazia parte dos discursos da época e estava embasada nas teorias do "capital humano".

Segundo Mariana ALMEIDA (1993, p. 166-167), essa teoria foi desenvolvida nesse período principalmente pelos economistas ingleses e americanos e seu pressuposto básico "firmava-se na compreensão da educação e do treinamento como responsáveis pelo crescimento da produtividade. Desta forma, a educação recebeu como função primordial o propósito de desenvolver habilidades e conhecimentos, visando ao aumento do grau de produtividade." Com esse objetivo, foram criados vários acordos de financiamento entre o MEC e a USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional). O Paraná, alguns anos depois, recebeu uma ajuda financeira por parte desses acordos para levar adiante sua reforma educacional.

⁵ A idéia de ligação ente educação e desenvolvimento já aparece nos discursos do governador Ney Braga no início dos anos sessenta. "Assim, visando superar os problemas não resolvidos pela gestão anterior, Ney Braga cria a 'Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação' e o 'Plano Estadual de Educação' (1962), ambos com o objetivo de organizar um sistema de ensino ajustado às [...] necessidades quantitativas e qualitativas do nosso desenvolvimento." (IPARDES, 1989, p. 59).

Ainda segundo essa mesma autora,

A influência dos EUA no processo de desenvolvimento nacional, tendo como uma de suas diretrizes a educação, continuou se fazendo sentir em relação ao preparo do "capital humano", voltado agora, acima de tudo, para o lucro e suas implicações no mercado interno. Assim, no âmbito da teoria do capital humano, a educação é tomada como um "investimento capaz de produzir renda". Se de um lado ressalta as vantagens da individualidade e seduz com possibilidades de ascensão social, de fato, de outro lado tem em mira uma ascensão voltada mais para as exigências do consumo supérfluo. (1993, p. 167-168).

Percebe-se, então, que a ajuda financeira externa voltada para a melhoria educacional tinha por objetivo aumentar o mercado consumidor para os produtos estrangeiros. É o interesse econômico que estava acima de tudo.

Alguns anos depois, em 1969, foi criado no Estado o I SENPAR - Simpósio de Ensino do Paraná - através do Decreto nº 17145 daquele ano. Esse Simpósio foi realizado em Curitiba de 13 a 20 de dezembro de 1969 e reuniu inúmeros participantes, dentre os quais estavam professores, diretores, inspetores de ensino, prefeitos, vereadores, autoridades civis, militares e eclesiásticas de vários municípios do Estado e autoridades de fora do Paraná, tais como o Presidente do Conselho Federal de Educação. (PARANÁ. I SENPAR - Recomendações finais, 1969, p. 1).

Os objetivos desse Simpósio eram, segundo essa mesma fonte, "discutir os resultados obtidos nas atividades educacionais desenvolvidas, conscientizar professores para as reformulações do ensino que se fizerem necessárias e recomendar as medidas para a sua implantação." (PARANÁ. I SENPAR - Recomendações Finais, 1969, p. 1). Então já no final da década de sessenta o Estado do Paraná estava preocupado em fazer suas reformulações no sistema educacional.

Segundo palavras do governador da época, Ney Braga, no discurso de abertura do Simpósio, o objetivo era "colocar o Estado na vanguarda do panorama educacional". Nesse Simpósio nasceu o Plano Estadual de Ensino, o qual criou a Reforma de Ensino no Paraná, onde ficou decidido que seria criado um sistema de Ensino Fundamental que substituiria os níveis primário e ginásial. Assim o ensino básico ficaria unificado "para que se possa atender a população de 7 a 14 anos em processo contínuo, abolindo-se conseqüentemente o tradicional Exame de Admissão" (PARANÁ. I SENPAR - Recomendações Finais, 1969, p. 6).

O Ensino Fundamental seria inicialmente implantado nas escolas das cidades que eram sedes das cinquenta e cinco Inspetorias Regionais de Ensino - criadas pela Lei n. 4460 de 06 de novembro de 1961 - as quais seriam consideradas áreas-piloto e núcleos de expansão para o restante das escolas do Estado. Nesse Simpósio também decidiu-se que "as habilidades manuais e técnicas ofereçam ao educando uma riqueza de oportunidades e experiências variadas que propiciem uma sondagem vocacional e o habilitem a uma melhor escolha profissional futura." (PARANÁ. I SENPAR - Recomendações Finais, 1969, p. 7).

Conclui-se, portanto, que muito daquilo que foi publicado pela Lei 5692/71 já estava sendo aplicado no Paraná anos antes, como é o caso do Ensino Fundamental substituindo o primário e o ginásio e o fim do exame de admissão para a 5ª série. A única coisa que mudou com a nova lei foi o nome, pois em 1971 essa unificação do ensino básico passou a chamar-se Ensino do 1º grau, e não Educação Fundamental. A questão do ensino profissionalizante também já estava presente nas propostas da reforma da época. É a "vanguarda" do Estado do Paraná, de que o governador falava no seu discurso, citado anteriormente.

O Secretário da Educação, Cândido Manuel Martins de Oliveira, no seu discurso de instalação do I SENPAR, proferiu as seguintes palavras:

Entendia-se que, diante dos novos tempos, já não seria possível manter um sistema que, dissimuladamente, sustentava muitos dos vícios passados, da seletividade, da ineficiência, do elitismo, incompatíveis com a sociedade democrática que estamos construindo neste país. Que seria necessário estruturar um sistema aberto, voltado para o desenvolvimento de personalidades dinâmicas, de habilidades múltiplas e flexíveis, um sistema de valores moderno e eficiente, de modo a criar condições de acesso às oportunidades sociais abertas pelo processo de desenvolvimento econômico. (PARANÁ. Discursos proferidos na Sessão Solene de Abertura do I SENPAR, 1969, p. 4).

A seguir segue-se um trecho do discurso do governador Ney Braga, durante o mesmo simpósio, no qual percebe-se, também claramente, a ligação da educação com o desenvolvimento econômico:

O Plano Estadual de Educação não será o primeiro a ser elaborado no Brasil. Mas, com a ajuda de todos os que aqui estão, poderá ser o mais moderno e o mais lucidamente estruturado. Essa lucidez virá, tenho certeza, como conseqüência do diálogo amplo e democrático que aqui vai se desenrolar. Todos já têm a consciência de participarem de uma verdadeira revolução educacional, nesta hora em que o desenvolvimento do Paraná reclama um tipo de escola capaz de atuar como fator de aceleração do próprio desenvolvimento. [...] Neste governo, foi desfraldada a bandeira do desenvolvimento integrado, encaminhou-se a luta consciente para humanizar o progresso. No setor da educação essa filosofia vai se traduzir agora num plano delineado com objetividade e inteligência. Um plano que realize o ideal da escola humana e ao mesmo tempo geratriz de gente capacitada para as novas tarefas do desenvolvimento. Esse é o plano que todo o Paraná vai elaborar aqui, assinalando um novo marco na história da educação, e abrindo um novo caminho para o futuro. (PARANÁ. Discursos proferidos na Sessão Solene de Abertura do I SENPAR, 1969, p. 2). [sem grifo no original].

Em julho de 1970, foi realizado no Paraná o III Encontro Regional sobre Planejamento da Educação (ERPLED). Ali reuniram-se representantes dos três Estados da região Sul com o objetivo de prosseguir e encerrar o ciclo dos ERPLEDES, os quais se desenrolaram em Porto Alegre, em 1968, e em Florianópolis, em 1969. Os temas discutidos nesse encontro foram a implementação dos Planos Estaduais de Educação, o

diagnóstico dos recursos humanos e as estatísticas sobre o planejamento educacional. No relatório desse encontro, destaca-se o pronunciamento do professor Osvaldo Ferreira de Melo, o qual afirmou que: "hoje, ao reunirmos, pela terceira vez, tão expressivas autoridades e técnicos das áreas do social, do cultural e do econômico, preocupados com o desenvolvimento educacional, se fortalece uma certeza: a de que o despertar dos três Estados sulinos para rumos novos, através de uma educação menos impregnada de lirismo e mais preocupada com a produtividade, é realmente um fato." (PARANÁ. Relatório do III Encontro Regional sobre Planejamento da Educação, 1970, p. 9).

Percebe-se novamente, nesse pronunciamento, a ligação que a educação estava tendo com o lado econômico: o importante era a "produtividade", e não a formação em si.

Em fevereiro de 1971, a Secretaria da Educação e Cultura publicou um folheto intitulado *Nós, da Educação...* onde se afirmava que o Paraná estava se "transformando em celeiro de idéias. Técnicos de outros Estados buscam na nossa experiência subsídios para a composição de um novo sistema educacional". (PARANÁ. *Nós, da Educação...*, 1971, p. 5).

Afirmava-se também que:

As crianças que entram agora nas escolas chegam em casa contando coisas diferentes. Certos pais ainda não compreendem bem o que está havendo. Elas dizem que não haverá mais exame de admissão e não se falará mais em ensino primário ou ginásio. [...] A criança aprende segundo sua evolução normal. É uma escola que abandona os antigos padrões, e aplica os modernos princípios didático-pedagógicos. Esta escola já funciona em regime experimental no Paraná em diversos estabelecimentos de ensino. Em pouco tempo, dominará todas as escolas. ". (PARANÁ. *Nós, da Educação...*, 1971, p. 7).

Para a implantação da Lei 5692/71 em Curitiba, foi inclusive elaborado um projeto especial para tal fim. Para tanto foi organizado um "Grupo Especial de Trabalho para a

Reforma de Ensino em Curitiba" (GETREC). As razões seriam as seguintes: estaria recebendo um grande número de migrantes de outras regiões do Estado; tornava a demanda em crescimento superior à capacidade de atendimento; o ensino primário estaria passando por uma expansão muito rápida nos últimos anos; a organização e articulação dos meios de oferta educacionais devido ao crescimento rápido da população e a heterogeneidade da estrutura de ensino, derivada de inúmeras variantes ao sistema instituído. (PARANÁ. Documento-base..., 1971)

O GETREC foi instituído pela Resolução nº 3872, de 30 de setembro de 1971, da Secretaria da Educação e Cultura. A data chama a atenção, pois a Lei 5666 foi aprovada em julho de 1971 e em setembro, apenas dois meses depois, o plano para a reforma em Curitiba já estava pronto.

Participando do GETREC, estariam representantes da Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal e Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado do Paraná. O GETREC selecionou três "metas emergentes" a serem cumpridas, que eram a conscientização dos professores no que se refere ao ensino, o levantamento da rede escolar e a avaliação das experiências que haviam sido realizadas em Curitiba. A primeira etapa do trabalho teve início em setembro de 1971, com a realização de um seminário no Colégio Estadual de Curitiba. Participaram representantes dos diversos estabelecimentos de ensino da cidade.

O GETREC deveria elaborar um Plano Prévio, o qual estabeleceria o atingimento de "metas abrangentes e emergentes", para em seguida ser elaborado o Plano de Implantação.

As metas abrangentes seriam:

- aumento de vagas no ensino do 1º grau;

- buscar uma melhor produtividade no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de elevar os níveis educacionais;
- melhorar os padrões administrativos do sistema;
- a formação do educando deveria levar em conta as exigências da tecnologia moderna, sem perder de vista a educação geral;
- adequar as opções profissionalizantes às necessidades do mercado de trabalho, para que se pudesse aproveitar mão-de-obra qualificada para "satisfazer a demanda exigida pelo desenvolvimento nacional";
- estabelecer critérios adequados de promoção;
- elaborar um planejamento de escolarização para adolescentes e adultos que não tivessem estudado na idade própria, o Supletivo;
- promover a formação e aperfeiçoamento dos professores e do pessoal técnico e administrativo;
- estabelecer um programa de utilização racional, manutenção e expansão da rede escolar;
- visar à participação da comunidade na tarefa da educação. (PARANÁ.

Documento-base..., 1971).

As metas emergentes eram as seguintes:

- promover a conscientização dos professores em torno da Lei 5692/71, visando à sua participação na implantação da reforma;
- fazer um levantamento da rede escolar a fim de verificar disponibilidades e carências em termos de recursos humanos e materiais;

- "oferecer solução imediata para o problema de estrangulamento do fluxo escolar representado pela 5ª série primária, de forma a permitir perfeita articulação entre as séries do ensino fundamental";
- atender aos alunos da 4ª série com medidas que visassem à sua colocação na 5ª série do 1º grau;
- sugerir medidas que evitassem o grande número de reprovações;
- realizar estudos sobre a realidade educacional curitibana para fins de reformulação dos currículos;
- proceder à reciclagem dos educadores na medida em que fossem solicitados na tarefa de implantação;
- proceder ao levantamento das necessidades do mercado de trabalho para ajustamento das opções para o 2º grau;
- realizar pesquisas para saber em que a comunidade local poderia auxiliar as unidades escolares. (PARANÁ. Documento-base, 1971).

Nessas metas o que se destaca é a preparação do aluno para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico do país e a "conscientização" dos professores em relação à importância da implantação da reforma de ensino.⁶

⁶ Essa questão da educação ligada ao desenvolvimento econômico e ao mercado de trabalho permanece nos discursos voltados para o sistema educacional da década de noventa, como afirma ABUD: "Em 1992, a CEPAL publicou o documento 'A Educação, eixo das transformações produtivas com equidade'. Esse documento que estabelece como finalidade da educação a preparação para a inserção no mercado de trabalho, vem sendo uma referência para a reorganização dos sistemas educacionais da América Latina. A reorganização econômica mundial preconiza um redirecionamento da educação, no sentido de suprir as necessidades de formação para o trabalho, no mundo globalizado e informatizado." (1999, p. 53). Segundo essa mesma autora, os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, voltados para o ensino de História, são transmissores dessa concepção de educação, onde a formação deve estar ajustada ao interesse das empresas e, portanto, voltada para o mundo do trabalho.

Finalmente, o "Plano de Implantação" da reforma em Curitiba seguiria três etapas: de conscientização, arregimentação e implantação da Lei 5692/71.

A primeira etapa, de conscientização, tinha por objetivos a divulgação da lei junto aos professores e fornecer elementos que permitissem que cada unidade escolar elaborasse o seu próprio projeto de implantação da lei. Para isso seria realizado um "curso intensivo" para diretores e orientadores pedagógicos das escolas de Curitiba. A justificativa para essa conscientização era o fato de que muitas pessoas envolvidas diretamente com o ensino ainda desconheciam o teor da reforma. Assim, os diretores e orientadores participariam do curso e o divulgariam aos professores das suas respectivas escolas. Assim se justificava a necessidade dessa conscientização por parte dos professores:

Partindo-se da premissa de que não se aceita o que não se conhece, um primeiro passo deverá ser a realização de um curso intensivo para que, aproveitando a expectativa existente, os interessados se ponham em contato, a curto prazo, com a nova lei, analisando-a sob todos os aspectos. [...] Agindo por essa forma, teremos atingido uma condição que se nos afigura imperiosa para a implantação, com êxito, do novo sistema educacional: a conscientização do professorado. (PARANÁ. Documento base..., 1971, p. 125).

A segunda etapa, de arregimentação, tinha por objetivos levar os diretores a verificarem as condições humanas e materiais das suas escolas e se tomarem "co-participantes" do projeto de implantação e "destruir a concepção tão generalizada de que os planejamentos são feitos por uma cúpula, em altas esferas, com bases puramente teóricas e, em decorrência, inexecutáveis ao nível da realidade prática das escolas." (PARANÁ. Documento base..., 1971, p. 128). Para isso cada diretor deveria apresentar ao GETREC um relatório sobre seu estabelecimento e um ante-projeto de aplicação da Lei 5692/71, de acordo com a disponibilidade de seus recursos humanos e materiais.

A terceira e última etapa, que se referia à implantação da reforma, tinha por objetivos iniciá-la já em 1972 e propiciar condições de levá-la adiante até sua conclusão. Com base nos relatórios enviados pelos diretores e num zoneamento fornecido pelo IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba), o GETREC estaria em condições de verificar "quem, onde e como" estaria em condições de começar o ano de 1972 aplicando a nova lei. Em seguida, os professores desses estabelecimentos passariam por uma "reciclagem", a fim de iniciarem o ano bem preparados na nova sistemática do ensino.

No Plano Estadual de Educação⁷, feito em 1972 para o quadriênio de 1973/1976, consta, quanto à organização dos novos currículos, que foram constituídos em 1972 os chamados "grupos-tarefa" com o objetivo de elaborar as diretrizes básicas para a organização dos currículos para o 1º grau. Em 1973, foi organizada a Comissão Estadual de Currículo com a tarefa de continuar a reconstrução desses currículos. A justificativa para essa renovação curricular, segundo o Plano Estadual de Educação, era a seguinte: "Os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos, contidos na Lei 5692 [...] exigem do pessoal docente e técnico-administrativo, em nível de Escola e de Sistema, novas posições e novos conceitos para planejar e executar currículos escolares que permitam adequação do processo ensino-aprendizagem às exigências da clientela escolar da comunidade e do sistema aos quais se destina." (PARANÁ. Plano Estadual de Educação, 1972, p. 12). Porém apenas em 1976 o currículo de Estudos Sociais ficou pronto.

⁷ "O Plano Estadual de Educação foi elaborado com o objetivo específico de assegurar a expansão e o aperfeiçoamento do ensino, além da racionalização dos recursos físicos e financeiros." (IPARDES, 1989, p. 85).

Em 1973 também foi realizado um balanço da implantação da reforma educacional no Paraná, através do II SENPAR (Simpósio de Ensino do Paraná). Nesse mesmo ano, o Paraná conseguiu recursos externos para a execução das metas para a reforma, através de um convênio entre o governo do Estado, por intermédio da Secretaria de Educação e Cultura, e o Acordo MEC/USAID.⁸

Esse foi o segundo acordo desse tipo firmado entre o governo brasileiro e o americano, por intermédio de sua Agência para o Desenvolvimento (USAID). Esse acordo visava à obtenção de um empréstimo destinado à execução de um Programa de Expansão e Melhoria do Ensino e o Paraná foi selecionado entre os Estados brasileiros e contemplado com um financiamento específico para a sua reforma. Acredita-se que isso foi possível devido ao adiantamento do Estado em relação à implantação da reforma.

Em agosto de 1973, tomou posse novamente na Secretaria da Educação e Cultura o deputado Cândido Manuel Martins de Oliveira. No seu discurso, encontram-se as seguintes afirmações:

[...] nunca, na História brasileira, tão decisivo foi o esforço no setor educacional. Com maior ênfase, talvez, o mesmo se pode afirmar a respeito do Paraná. [...] Do êxito que tivermos na batalha do ensino dependerá o futuro de todo o Estado. [...] Em 1969, através da realização do I SENPAR - promovemos uma tomada de consciência coletiva da problemática e das implicações da reforma educacional. Isso antes que o governo federal firmasse, por lei, as diretrizes da reforma, em nível nacional. E constatou-se que os dispositivos promulgados vieram coincidir nitidamente com as conclusões do conclave educacional que o Paraná realizará em caráter pioneiro. Figuramos, portanto, na vanguarda da idealização e concepção dos critérios da reforma. Impõe-se, agora, que logremos nos situar em posição de destaque no que diz respeito à etapa de implantação [...]. (PARANÁ. A estratégia da educação e da cultura, 1973, p. 7).

⁸ "Segundo o governo, tornou-se necessária a obtenção de recursos à ampliação e aperfeiçoamento do ensino; logo, firmado o Convênio MEC/USAID, no valor de US\$ 9,7 milhões, através da Secretaria de Educação e Cultura. Tais verbas foram destinadas ao treinamento dos recursos humanos, construção de escolas, aquisição de material e, principalmente, ao estabelecimento do ensino profissionalizante." (IPARDES, 1989, p. 85).

Esse discurso resume bem a posição do Paraná em relação à reforma: o Estado foi o pioneiro na sua concepção e queria continuar sendo o pioneiro na sua implantação.

No intuito de verificar como se deu essa implantação, a segunda parte da tese será assentada fundamentalmente na análise dos testemunhos orais colhidos nas entrevistas com professores que viveram esse processo da reforma educacional, especificamente no caso de História e Estudos Sociais.

3. MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

3.1. A formação acadêmica e o início da carreira no magistério

Antes da análise da implantação dos Estudos Sociais nas escolas da rede paranaense de ensino, através do resgate da memória das professoras entrevistadas, veremos como foi para cada uma delas a formação acadêmica e o primeiro contato com as salas de aula.

Como vimos na introdução da presente pesquisa, a professora Diva fez Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná e formou-se em 1966. No seu relato ela fala da escolha pelo curso e das lembranças que tem daquela época:

Fiz Ciências Sociais porque eu gostava muito de tudo o que se relacionasse à sociedade. Então o curso foi muito lindo, os professores maravilhosos, nós pegamos uma época em que os professores eram quase todos catedráticos: professor Loureiro Fernandes, professora Maria Cecília Westphalen, professor Nicolau dos Santos, professor Homero de Barros, professor Brasil Pinheiro Machado. Foi uma época maravilhosa e eu fui gostando cada vez mais da História. Me fascinava, eu sou apaixonada pela História. (Diva)

Mesmo antes de se formar, Diva já começou a lecionar, em 1964, como professora primária. Após a formatura, voltou para sua cidade natal, Jaguariaíva, onde lecionou História e OSPB e tornou-se Inspetora Regional de Ensino, da Oitava Inspeção Regional de Ensino, que atendia as cidades de Jaguariaíva, Piraí, Sengés, Arapoti e São José da Boa Vista. Em 1968, quando se casou, mudou-se para Curitiba, pois seu marido trabalhava nesta cidade. No final de maio de 1969, foi transferida para a Escola Estadual Cristo Rei. Em 1971, houve um concurso para os professores do Estado e nessa época o professor podia ser nomeado para qualquer lugar do Paraná, onde houvesse vaga disponível. Devido a isso,

Diva acabou dando aulas em outras cidades do Estado, antes de conseguir fixar seu padrão em Curitiba.

Quando eu fiz o concurso de 1971, eu fui para Guarapuava, mas como não conhecia ninguém lá e eu já tinha o meu filho de nove meses, o meu marido não me deixou assumir. O único lugar que ele me deixou ir foi em Cianorte, onde morava minha irmã. Mas quando eu me decidi por Cianorte, já haviam pego a vaga desta cidade. Eu fui então para uma cidade perto de Cianorte: Jussara. Eu morava em Cianorte e ia lecionar nessa cidade vizinha. Mas fiquei ali poucos meses, porque meu marido conseguiu a minha transferência para Morretes, onde lecionei no Colégio Estadual Rocha Pombo. Ali fiquei somente um mês e vim para Curitiba, para o Colégio Lamenha Lins, em 1971. Do Lamenha Lins já vim para o Cristo Rei novamente e ali fiquei até me aposentar, em 1995, com trinta e dois anos de serviço. (Diva)

A professora M. A., de São José dos Pinhais, terminou o curso de História na Universidade Federal do Paraná, em 1972, mas já antes disso começou a dar aulas:

Durante o curso de magistério, trabalhei com educação de adultos. Já formada, em 1968, passei a lecionar em uma escola isolada, na periferia do município. Nesta escola, eu fui contratada para dar aula em uma turma multisseriada. Na mesma sala, sem orientação pedagógica de ninguém, eu dava aulas para alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. A escola chamava-se "Escola Isolada Santa Rita", hoje é uma grande escola municipal. Em 1970, após passar por concurso público, fui nomeada professora da rede estadual da 1ª à 4ª série. Nesta época eu já estava trabalhando com o Ensino Médio (Escola Normal e Escola Técnica), em ambas as escolas dava aula de História do Brasil.

Lecionava pela manhã na Escola Normal e à noite no Colégio Comercial Estadual Dr. Roque Vernalha, escola que oferecia o curso técnico em Contabilidade. Na escola noturna, lecionei durante dez anos, de 1970 a 1979, como professora de História do Brasil e na Escola Normal eu lecionava História do Brasil e História do Paraná. Em 1972, eu deixei a sala de aula da 1ª à 4ª série e passei para a coordenação pedagógica na Escola Estadual Olavo Bilac. Em 1974, com esse padrão, fui trabalhar na Secretaria da Educação, em Curitiba. De 1974 a 1975, fui Assistente Técnica da Segunda Delegacia de Ensino. De 1975 a maio de 1984, fui membro da Equipe Pedagógica do Departamento de Ensino do 1º grau. Em 1984, retornei a São José com esse padrão. Em todo esse período, continuei com mais vinte horas em sala de aula, em escolas de São José, do 1º e 2º graus. Em 1973, trabalhei com uma turma da 5ª série na Escola Estadual Silveira da Motta. Em 1978 e 1979, trabalhei com 7as e 8as séries na Escola Estadual Unidade Polo.

Em julho de 1984, fiquei com as quarenta horas na Coordenação Pedagógica da Escola Estadual Silveira da Motta e de março de 1985 a dezembro de 1988, trabalhei como Inspetora Estadual de Educação do município de São José dos Pinhais. Em 1989, fui coordenar o Projeto Pedagógico na rede municipal de São José. De 1990 a 1993, voltei para a sala de aula e trabalhei com 5ª a 8ª série na Escola Estadual Silveira da Motta. Em abril de 1993, me aposentei. De 1993 até hoje, trabalho com elaboração e/ou revisão de material didático para escolas particulares. (M.A.)

A professora Maria de Lurdes, de Venceslau Brás, fez História em Ponta Grossa, onde se formou em 1969. Fez o concurso de 1971 e foi nomeada para a cidade de Paranavaí. Quando se casou, foi morar um período no Rio de Janeiro e em 1979 veio para Curitiba:

Quando eu terminei o Instituto de Educação, em Ponta Grossa, e fui trabalhar em Venceslau Brás, eu me tornei uma professora polivalente por necessidade das escolas, eu não vou dizer que eu seja polivalente. Na Escola Normal eu lecionava Didática e Psicologia, no Ginásio eu dava aula de Desenho e Música e em Ponta Grossa eu lecionava Ciências. Só depois que eu fiz a faculdade é que entrei na linha certa. Quando eu fui nomeada, em 1971, para dar aula em Paranavaí, eu nunca tinha pronunciado a palavra Paranavaí na minha vida. O Norte do Paraná era ainda meio estranho pra gente. Lá eu lecionei História, OSPB e Educação Moral e Cívica. Fiquei lá até 1977. Quando vim para Curitiba, em 1979, eu trabalhei no Colégio José Guimarães, na Vila Hauer e depois vim para a Escola Estadual Cristo Rei, onde fiquei até me aposentar. (Maria de Lurdes)

A professora Laura começou a lecionar ainda no segundo ano de faculdade, com o primário. Formou-se em Geografia, na PUC, onde teve como professores: Homero de Barros, José Loureiro, Máximo Pinheiro Lima, Nicolau dos Santos e Brasil Pinheiro Machado:

Eu lecionei nove anos no primário, mas achei que não estava realizada no primário. Eu queria fazer o concurso e ir dar aula para o ginásio e para o 2º grau. Fiz concurso em 1967, foi quando eu comecei a minha carreira de professora de História e Geografia. Antes disso eu havia dado aulas no Colégio Zacarias, no Pedro Macedo e fui também professora fundadora do Colégio Tiradentes, onde tinha algumas aulas suplementares no ginásio. (Laura)

Nessa época, chamavam-se de aulas suplementares aquelas que não eram do padrão por concurso. Portanto eram aulas garantidas por apenas um ano. No início do outro ano era preciso renová-las.

Em 1967, fiz o concurso e joguei meu tempo de primário para o ginásio, era o que eu estava querendo, porque eu me realizei no ginásio e no 2º grau. Fiquei dez anos no Colégio Lamenha Lins. Em 1970, houve um remanejamento de professores e, como a Escola Cristo Rei era mais próxima de casa, eu fui dar aula ali. No Cristo Rei fiquei dez anos e me aposentei do meu primeiro padrão e no segundo padrão fui para a Escola Manuel Ribas, onde fiquei até me aposentar. Nos últimos cinco anos de serviço, devido à falta de bibliotecária, de alguém que entendesse de cultura geral, fui para a biblioteca. (Laura)

A professora Helena que, como vimos na Introdução, tinha o sonho de fazer Direito, mas a mãe não deixava, começou a dar aula da 5ª à 8ª série em 1963, numa escola no Jardim das Américas, bairro de Curitiba. Porém começou a trabalhar muito cedo, ainda no início do 2º grau, como escriturária. Antes de dar aula em escolas, deu aula particular para os vizinhos, no tempo de faculdade:

Como professora, eu iniciei em casa, dando aula particular. No bairro em que eu morava, Jardim das Américas, as pessoas batiam na minha porta para eu dar aula particular de Matemática. Isso porque sabiam que eu estava fazendo faculdade e "em terra de cego quem tem um olho é rei". Eu fui a única reprovada em Matemática na minha família, mas eu disse: olha, mãe, para ganhar dinheiro até Matemática eu aprendo. E a menina passou com nota dez. Além de eu receber o dinheiro das aulas, recebi presente e criei a fama de professora. Então todo mundo que estava mal de notas aparecia na minha porta. Eu dava aula de Português, Matemática, Francês, Inglês, porque eu fazia Aliança Francesa, Cultura Inglesa e Italiano no Dante Alighieri. (Helena)

Em 1963, Helena começou a dar aula numa escola no bairro em que morava. Nesse mesmo ano, substituiu uma professora por noventa dias no Colégio Estadual Pedro Macedo. Em 1964, começou a dar aulas no Ginásio Santa Teresinha e na Escola Normal Imaculada Conceição, que eram de um mesmo grupo de freiras. Em 1966, Helena casou-se e foi morar em São Pedro do Ivaí, cidade no Norte Novo do Paraná, e no ano seguinte fez o concurso para lecionar na rede estadual de ensino:

Em 1968, eu fui para Jandaia do Sul e fiquei lá até 1971, onde exerci o cargo de diretora. Em 1971, com o novo concurso do Estado, eu fui para Maringá, onde fiquei até 1975. Daí vim para Curitiba, fui dar aula no Colégio Estadual América e no Colégio Estadual Hildebrando de Araújo e em abril de 1975 fui convidada para dar aula na Escola Israelita, que era particular. No ano seguinte, apareceu o concurso de remoção e fui dar aula no Colégio Estadual João Mazarotto, em Santa Felicidade, para onde eu consegui levar os meus dois padrões. (Helena)

Helena aposentou-se do primeiro padrão em 1980 e do segundo, em 1988. Também lecionou no Colégio Militar de Curitiba (CMC), de 1984 a 1988, ano em que o colégio foi fechado. Com a reabertura do CMC, em 1995, voltou a dar aula ali. Helena também conseguiu realizar seu sonho de ser advogada. Em 1971, ela foi para Maringá, fez vestibular para Direito e passou. Fez dois anos do curso, separou-se do marido e voltou para Curitiba, em 1975.

Fiquei cinco anos e meio sem estudar Direito, até meus filhos crescerem. Ai eu pleiteei uma vaga na Faculdade Curitiba, consegui e terminei o curso. (Helena)

Hoje Helena aguarda sua aposentadoria do Colégio Militar de Curitiba e, paralelamente, trabalha como advogada, seu sonho desde criança.

A professora N. é a única das professoras entrevistadas que se formou em Estudos Sociais. Fez faculdade na PUC do Paraná, entre 1973 e 1976 e foi aluna da primeira turma do curso de Estudos Sociais dessa Universidade.

Eu fiz Estudos Sociais com apostilamento em Educação Moral e Cívica. Fiz o vestibular para Estudos Sociais com Licenciatura Plena, mas quando estávamos para terminar o curso, veio uma deliberação do MEC (Ministério da Educação e Cultura) dizendo que não poderia existir aquele curso (Estudos Sociais) com duração plena. Foi quando a faculdade entrou com um recurso, pois nós não íamos perder um vestibular. Então o curso transformou-se em licenciatura curta, mas com habilitação em Moral e Cívica. Assim tínhamos o direito de trabalhar também com 2º grau, como se fosse licenciatura plena. Eu acredito que, para a época, a PUC tenha se adiantado para ofertar um curso assim (de

Estudos Sociais com licenciatura plena) e não tomou os devidos cuidados. Daí deu essa confusão. (N.)

No diploma da professora N. está escrito assim: "Licenciado em Estudos Sociais - 1º grau" e no verso aparece: "O diplomado concluiu licenciatura plena em Estudos Sociais com habilitação em Educação Moral e Cívica". No mesmo ano em que N. entrou na PUC, havia uma outra turma que entrou para fazer licenciatura curta e assim se formou. Segundo N., a sua turma foi a única que fez essa complementação em Educação Moral e Cívica. Todas as outras turmas que começaram depois formaram-se em Estudos Sociais, licenciatura curta.

Na década de setenta, os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais espalharam-se rapidamente pelo país, aproveitando uma fase em que a área Estudos Sociais havia substituído as disciplinas de História e Geografia. O Paraná foi um dos primeiros Estados a adotar os Estudos Sociais na capital e nas cidades do interior e também aqui houve a criação de cursos superiores de licenciatura curta, tanto em instituições privadas como públicas. Segundo CARNEIRO e BREPOHL, "as 'vantagens' pareciam ser óbvias: o professor se tornaria polivalente, o curso demandava baixíssimos custos e os estudantes passaram, inclusive, a preferi-lo por entenderem que teriam seu mercado de trabalho ampliado." (1983, p. 294). A desqualificação também era uma estratégia do governo.

Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional. (...) A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade." (FONSECA, 1995, p. 28).

A carteirinha do MEC da professora N. a autorizava a lecionar Estudos Sociais do 1º grau, História do 2º grau e ainda OSPB, do 1º e 2º grau. E a Educação Moral e Cívica também estava incluída, pois o curso feito era de Estudos Sociais com habilitação em Educação Moral e Cívica. As impressões que a professora N. tem do tempo de faculdade são as seguintes:

A Universidade Católica era muito nos moldes antigos, me lembrava o tempo de colégio pelo tipo de carteira, da sala, da construção... parecia que o assoalho trepidava. E os professores sempre no horário, chamada na entrada da aula. Você só podia sair antes do horário se justificasse com antecedência, por escrito. Nós éramos em quarenta e oito na sala e a maioria da turma já era de professores. Então os que tinham a idade de dezenove, vinte anos eram somente uns seis alunos, o restante estava na faixa de 35, 45 anos. Eram professores primários, porque aquela era a chance de eles fazerem uma faculdade e poderem trabalhar da 5ª à 8ª.

Dos quarenta e oito alunos da turma, apenas quatro eram do sexo masculino. Eu tive excelentes professores, nós tinhamos tanto a teoria como a prática em sala de aula. Eles nos orientavam como trabalhar com os mínimos recursos, até com um pedaço de giz e um quadro-negro. Eu tinha aula de prática de Moral e Cívica, OSPB, História e Geografia, pois nós éramos preparados para trabalhar com essas quatro disciplinas. (N.)

Tivemos acesso ao histórico escolar da professora N. e pudemos verificar quais foram as disciplinas que faziam parte do currículo do curso de Estudos Sociais da PUC. A formação histórica era mínima: História Antiga e Medieval no primeiro semestre do curso; História Moderna e Contemporânea do Brasil, no segundo semestre; História Social, Política e Econômica Geral e do Brasil, no quinto e no sexto semestre do curso. Apenas isso. Depois havia outras disciplinas, como Geografia Física, Humana, do Brasil, Teoria Geral do Estado, OSPB (em quatro semestres), Fundamentos de Ciências Sociais (em quatro semestres), Sociologia (em dois semestres), Filosofia (em quatro semestres), Introdução à Economia, Geopolítica do Brasil, Estudos de Problemas Brasileiros, Política, Ética, Moral, Demografia, Constituições Brasileiras, História das Doutrinas Morais, Cultura Brasileira. E, logicamente, estavam presentes nesse currículo as disciplinas para

licenciatura, como Estrutura e Funcionamento de Ensino, Didática, Psicologia da Educação e Prática de Ensino.

Portanto percebe-se que se privilegiavam nessa formação as disciplinas ligadas à Sociologia e à Moral e Cívica. A parte de conteúdos de História e Geografia era realmente muito pouco estudada. Essa precariedade na formação em História e Geografia se refletiu quando a professora N. foi trabalhar em sala de aula:

Dava-se a matéria para o aluno conforme vinha no livro didático, o porquê não era trabalhado. Porque nós não fomos preparados para esse tipo de ensino, o saber o porquê de um movimento político não era ensinado. Esse conhecimento eu só adquiri com o tempo, porque na formação que eu tive na faculdade não me passaram esse conhecimento, só passavam aquele conteúdo, o fato. Fomos formados para trabalhar dessa maneira, ao menos na PUC foi dessa forma. A crítica veio depois, com a prática. (N.)

A professora N. começou a trabalhar com o ensino primário, dando aulas para a 1^a série, mas não gostava...

Eu não gostava de lecionar para o primário. Eu trabalhei no primário na Escola Municipal Padre Pedro Fuss. Ai, quando eu estava para terminar a faculdade, eu consegui aulas da 5^a à 8^a série na Escola Estadual Padre Arnaldo Jansen. É nessa escola que eu estou até hoje, desde 1975. Nos primeiros trinta dias aquilo me assustou, porque eu sempre tinha dado aula para Jardim e 1^a série e de repente estava dando aula para a 8^a série! Você via até os seus vizinhos como seus alunos, foi muito assustador. Passados os trinta dias, parece que deu um salto, foi aí que eu me identifiquei em dar aula da 5^a à 8^a. Tanto que no outro ano eu já peguei o 2^o grau numa escola noturna, chama-se Escola Costa Viana. Então eu me encontrei na profissão, trabalhando com adolescentes. Até hoje eu não gosto de lecionar para crianças, só para adolescentes. Depois eu trabalhei na Escola Unidade Pólo, aqui em São José. (N.)

A professora Aracélis formou-se em Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná, em 1965:

O curso de Ciências Sociais era muito abrangente, ele propiciava oito opções de matérias para lecionar. Quando nós concluímos o curso, nós as selecionávamos e optávamos então

por três disciplinas, as quais iriam para o nosso registro do MEC. Devido a isso, era um curso bastante concorrido na época e ainda não existia o curso de Estudos Sociais. As disciplinas que eu escolhi para dar aula foram História, OSPB e Matemática. Eu comecei a dar aula da 5ª à 8ª desde a minha nomeação, quando terminei a faculdade. Mas os concursos demoravam para acontecer. Então, tendo eu me formado em 1965, o primeiro concurso que saiu após eu ter me formado foi em 1968 e nesse interim, de 65 a 68, eu lecionava como professora suplementarista, por não ter ainda padrão.

Aqui em Curitiba eu comecei lecionando no Colégio Estadual D. Pedro II, no Batel, como professora suplementarista. Lá eu trabalhei durante onze anos, de 1968 até 1979. Mas a minha primeira nomeação foi para Almirante Tamandaré (cidade da Região Metropolitana de Curitiba), eu lecionei lá apenas um ano. Depois fui para a Escola Estadual Tiradentes, no noturno. Quando foi feito o reenquadramento de professores, a remoção, e o pessoal da Secretaria da Educação viu a minha idade, eles me tiraram do noturno. Porque eles diziam que noturno era prêmio, sabe? Então só as professoras velhas, cansadas, podiam lecionar no noturno. Para mim foi uma via-crúcis, porque eu fazia faculdade de Direito e só podia lecionar à noite. Foi daí que eu consegui a transferência para o Cristo Rei. Assim, nos anos setenta, eu lecionei no D. Pedro II, no Ensino Regular, e à noite eu dava aula no Supletivo, na Escola Estadual Cristo Rei, onde fiquei até me aposentar, no final da década de oitenta. Olha, eu nunca saí da sala de aula, eu fui sempre professora regente, nunca tive nenhum cargo administrativo. Isso porque eu não quis, inclusive cheguei a ser nomeada diretora, mas não assumi para continuar como professora. Eu nunca me imaginei em outra seara que não a do magistério, dando aula. Eu lecionei desde Jardim de Infância até faculdade. E olha, uma gama de matérias. Pelo fato de depois criarem os Estudos Sociais, eu tive que dar aula de Geografia. Então eu não tinha o registro do MEC para lecionar Geografia, mas pelo fato de ter o registro de História, eles achavam que nós tínhamos obrigação de dar aula de Geografia. E você veja, eu que nunca tive Geografia, de repente me vi habilitada a dar aula de Geografia. Então eu dava História da 5ª à 8ª série, às vezes as quatro séries, Geografia e OSPB. E depois exigiram Moral e Cívica, às vezes eu tinha que organizar oito matérias diferentes, porque eram quatro séries e quatro matérias. (Aracélis)

Analisando o conjunto dos relatos das professoras pode-se observar, em relação ao percurso profissional do início de suas carreiras, algumas características comuns. A maioria delas iniciou a sua formação fazendo o antigo curso Normal e, antes de trabalharem com turmas da 5ª à 8ª série, lecionaram nas séries iniciais. As escolas normais são, segundo NÓVOA, desde meados do século XIX, "um dos lugares mais privilegiados de configuração da profissão docente." (1992, p. 16).

Outra característica comum nos relatos é que o percurso inicial dessas professoras é geralmente marcado por uma grande mobilidade, já que ocorre uma constante mudança de escolas no início das suas carreiras. Muitas delas, inclusive, chegaram a lecionar em

diversos municípios do Paraná, pois naquela época - final dos anos sessenta - o professor deveria ir para o local onde havia vagas, e esse local poderia ser em qualquer cidade do Estado.

Portanto temos várias características comuns no início da carreira dessas professoras, que as identificam, incluindo aqui o fato delas terem vindo de cidades do interior do Paraná ou da Região Metropolitana de Curitiba, a maioria com o objetivo de estudar na capital. Pode-se dizer que há entre elas uma história bastante próxima. Porém os caminhos que elas acabam seguindo, dentro da própria profissão, acabam sendo diferentes.

Assim cada professora teve um percurso próprio dentro de suas carreiras, algumas permaneceram durante toda a sua vida profissional apenas em sala de aula e outras acabaram exercendo cargos administrativos dentro das escolas. As professoras Diva e Helena, por exemplo, foram diretoras de escola por um certo período.

Temos o caso da professora M. A., a qual chegou a trabalhar na Secretaria da Educação e também como Inspectora de Ensino no município de São José dos Pinhais. Talvez por essa sua participação ativa fora da sala de aula e, principalmente, pela sua militância na luta pelo fim dos Estudos Sociais, essa professora deixa transparecer na sua fala uma maior clareza a respeito do significado das reformas e das mudanças que estavam ocorrendo no ensino desse período. Percebe-se que a professora M. A. teve um maior envolvimento com as questões referentes à reforma de ensino e teve uma participação bastante efetiva nas escolas onde trabalhou. Por essas razões, a sua fala aparece em maior quantidade ao longo deste trabalho e chega a ser única no capítulo que trata da luta dos professores pela volta da História como disciplina.

3.2. 1971-1976: o ensino de Estudos Sociais sem currículo oficial

Já foi visto que, com a implantação da Lei 5692/71, o ensino de História ficou atrelado à área de Estudos Sociais. Assim, o professor de Estudos Sociais, a partir desse momento, teria que dar aulas de História, Geografia, OSPB e EMC, fosse ele historiador, geógrafo ou de outra formação na área das Ciências Humanas, como Sociologia, Filosofia ou mesmo Estudos Sociais.

Portanto, nesse momento histórico, a História perdeu seu espaço como disciplina escolar da 5ª a 8ª série. Segundo Nereide SAVIANI, "são vários os fatores que determinam a evolução de uma disciplina, sua inclusão, exclusão e valor relativo em currículos determinados, tais como: interesses de grupos dominantes na sociedade [...], finalidades educacionais da sociedade (exigências do regime sociopolítico, da religião, da família) e específicos da escola [...]". (1995, p. 24).

Segundo essa mesma autora,

De modo geral, valem para o estudo das disciplinas escolares as considerações feitas para caracterizar os processos de elaboração e implementação curriculares: a idéia de organização, sequenciação, dosagem dos conteúdos segundo prioridades estabelecidas e de acordo com as exigências de controle do processo educativo; a visão de que sua presença no currículo, com seu programa, pressupõe uma seleção realizada no seio da cultura, consistindo uma "reinvenção da cultura"; o pressuposto de que sua constituição, consolidação, alteração, desaparecimento, ressurgimento envolvem conflitos e soluções negociadas; a constatação de que seu valor relativo no currículo obedece a determinados padrões, às vezes ditados mundialmente. (1995, p. 23).

Assim, com a implantação dos Estudos Sociais e o fato do professor ter que lecionar disciplinas para as quais ele não estava preparado, acabou gerando-se um descontentamento entre as professoras:

Quando terminei a faculdade de História, entrou a Lei 5692/71. Com isso, quem era historiador, quem era geógrafo, tinha que dar aulas de Estudos Sociais da 5ª à 8ª série e eu me negava. Em 1973, quando teve início a implantação da Lei 5692/71 em São José dos Pinhais, eu já possuía um padrão de professora da 1ª à 4ª série, nomeada que fui em 1970. Com estas vinte horas, trabalhava como coordenadora pedagógica da Escola Estadual Olavo Bilac. Neste mesmo ano, além das minhas aulas no noturno, dentro da Lei 4024/61, no Colégio Estadual Dr. Roque Vernalha, trabalhei com uma turma da 5ª série do novo Estudos Sociais. Alguns professores gostaram porque o mesmo professor dava cinco aulas semanais na mesma turma: História, Geografia e Moral e Cívica. Mas eu não quis, não tinha nada a ver e eu optei por ficar com o 2º grau, porque aí eu só dava aula de História. Aí eu fui ficando no 2º grau, longe dos Estudos Sociais. (M. A.)

Nessa fala há uma resistência à implantação dos Estudos Sociais e uma crítica à forma como a área foi implantada, a partir de uma imposição, sem discussões com os professores. O professor era obrigado a trabalhar com disciplinas que ele não estava preparado para lecionar e nem tinha uma formação teórica adequada. A alternativa que a professora M. A. encontrou para não trabalhar com os Estudos Sociais foi optar por lecionar apenas com turmas do então 2º grau, onde a História ainda aparecia enquanto disciplina.

A implantação dos Estudos Sociais não foi fácil, porque os professores que haviam feito concurso de História ou Geografia haviam se especializado mais naquela disciplina e tinham que lecionar a outra também. Por exemplo, eu fiz o concurso de História, me especializei em História e tinha que estudar Geografia e não gostava de Geografia. Então não foi fácil e não foi correto. Porque eu não tinha nem condições, eu mesma me avaliava e eu mesma não me sentia segura para lecionar Geografia. Então não foi fácil e acho que não foi correta essa decisão, porque na faculdade a gente teve um conhecimento geral, mas ao fazer o concurso a gente se especializou numa determinada disciplina e quando veio esta imposição, porque foi uma imposição, porque sempre vem de cima, aí então a gente foi obrigada a estudar, mas quando você entrava em sala de aula automaticamente você dava muito mais a matéria de que você gostava e em que se sentia bem, do que a outra, em que você se sentia mais insegura. Eu sempre gostei mais de História. (Diva)

Nesse relato há novamente uma crítica à imposição da reforma de ensino e dos Estudos Sociais nas escolas e ao fato de a professora Diva não se sentir apta a trabalhar com História e Geografia conjuntamente, sendo que sua formação não a havia preparado para tal. A solução encontrada era trabalhar mais com História do que com Geografia. Porém em nenhum momento aparece uma reflexão sobre o resultado que essa prática teria para o aluno, pois afinal era ele que ficaria com um conhecimento deficiente em relação à Geografia.

Em 1972, houve a mudança da lei e quem dava aula e era concursado em História ou Geografia tinha que dar aula de Estudos Sociais. Nós tivemos que fazer um curso no mês de janeiro inteiro, quatro horas de manhã e quatro à tarde, para nos prepararmos para darmos Estudos Sociais. (Helena)

Com a criação dos Estudos Sociais, surge o professor polivalente, aquele que deveria saber um pouco de cada uma das disciplinas da área. São criados então os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, os quais espalharam-se rapidamente pelo país.

Eu sei que logo em seguida à implantação da 5692, eu fui tirar a carteirinha do MEC e eles me deram autorização para lecionar História do 1º e 2º grau, OSPB e Estudos Sociais. Mas eles chegaram a dizer: você deveria fazer Estudos Sociais. Parecia que você era meio marginalizada. Eu nunca fui barrada para dar aula de Estudos Sociais, porque tinha o registro do MEC. Mas eu não sei dizer se professores que se formaram em História depois de mim, por exemplo, receberam o registro do MEC em Estudos Sociais. Só que como eu disse, de repente a gente passou a ser, no final dos anos setenta, uma minoria, nós historiadores e geógrafos éramos uma minoria. A PUC formava levas de professores em Estudos Sociais, professores da 1ª à 4ª. Com uma reforma no quadro do magistério do Estado, eram promovidos e ganhavam mais, tendo um curso universitário. Então eles faziam Estudos Sociais e aí além de dar aula da 1ª à 4ª, eles tinham direito de lecionar Estudos Sociais da 5ª à 8ª série. O que havia de professor para dar aula de Estudos Sociais era incrível. (M.A.)

Observa-se então que, com a criação dos cursos de Estudos Sociais, formavam-se a cada ano inúmeros novos professores com licenciatura curta, os quais acabavam dividindo espaço com os historiadores e geógrafos nas aulas de Estudos Sociais.

Já foi visto que a implantação da reforma de ensino no Paraná ocorreu aos poucos, primeiramente na capital e nas áreas chamadas de implantação-piloto e em seguida no restante dos municípios do Estado, conforme o número de habitantes. No relato abaixo, a professora M.A. relembra como foi a implantação no seu município:

Houve uma classificação dos municípios por porte, de acordo com o tamanho do município e de acordo com o número de habitantes e de escolas. São José recebeu o porte II. Então foi uma revolução na cidade, porque por exemplo, a Escola Estadual Silveira da Motta era uma escola exclusivamente da 1ª à 4ª série e começou a receber alunos da 5ª série, coisa que não tinha anteriormente. Você veja, em 1973 o município de São José começou com a implantação da reforma na 5ª série. Em 1974, foi a 6ª série, em 1975, a 7ª e em 1976, a 8ª. No 2º grau houve um furo. A turma saía da 5692 em 1976, no final da 8ª série, e voltava em 1977 para a Lei 4024. Porque eles não fizeram a seqüência de implantação, faltavam recursos. Por exemplo, no caso de São José, somente em 1979 aquela escola em que eu dava aula entrou na reforma de ensino e passou a se chamar Escola de Magistério. Então o conteúdo estava todo meio solto. Era o sistema de avaliação que mudava, a 4024 tinha a segunda época, não tinha recuperação. Eles investiram milhões mas não conseguiram dar conta de uma seqüência. Então veja: o aluno entrou em 1973 dentro da 5692, no 2º grau havia uma ruptura e ele voltava para a legislação da Lei 4024/61. Então você veja a confusão na escola: em 1973, você tinha a 5ª série na 5692, a 6ª, 7ª e 8ª estavam ainda na 4024, com segunda época. Em 1973, eu tinha uma turminha da 5ª série, onde eu trabalhava dentro de um sistema de avaliação da 5692, com recuperação e avaliação por objetivos. Nas demais turmas, eu trabalhava com a avaliação da 4024. Então era uma confusão. E tinha o tal do conselho de classe, que era uma coisa nova. E tudo valia nota e o conteúdo foi esvaziando. Era um pouquinho que o aluno precisava saber. E o livro tinha mais figura que conteúdo.¹ E o professor estava perdido. (M.A.)

¹ É importante destacar aqui a questão da política do livro didático no período estudado. Nessa época, juntamente com a assinatura dos vários acordos MEC/USAID, cria-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), o qual tinha por objetivo a distribuição gratuita de livros didáticos aos estudantes brasileiros. A COLTED foi extinta em 1971, quando foi criado o Programa do Livro Didático (PLID). Em 1968, havia sido criada a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), que em 1976 assumiu o Programa do Livro Didático. Um dos objetivos da FENAME era definir as diretrizes para a produção de material didático e sua distribuição. Os conteúdos trabalhados por esses livros procuravam levar em conta as diretrizes curriculares dos Estados brasileiros. Portanto a problemática do livro didático insere-se dentro de um amplo contexto, que vai além do sistema educacional e envolve também o Estado e o mercado editorial. (FREITAG, MOTTA e COSTA, 1997, p. 14-15).

Nesse relato, a professora M. A. fala das dificuldades para a implantação da reforma nas escolas e refere-se muito à Lei 4024, que nada mais é que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

A professora Helena disse não ter sentido dificuldade em trabalhar com História e Geografia porque ela se formou na penúltima turma da Universidade Federal do Paraná do curso de História e Geografia:

Quando vieram os Estudos Sociais, todos me chamavam de esnobe porque eu dizia: eu sou formada em História e Geografia. Mas a reação dos professores, de maneira geral, foi de revolta ampla, total e irrestrita. Porque quem era professor de História, procurava dar mais História e o mínimo de Geografia; quem era de Geografia, dava mais Geografia e quase nada de História. Então o pessoal achou que não havia condições, o pessoal reclamava demais. Era professor xingando no recreio que "não tinha que dar aula daquela porcaria de Geografia ou História". E eu ficava no meio do caminho, porque eu gostava das duas e para mim não fazia diferença. (Helena)

Segundo ela, as razões da facilidade que tinha para lecionar as quatro disciplinas de Estudos Sociais eram as seguintes:

Eu sou formada em História e Geografia. Moral e Cívica não era problema, porque eu sou de uma época de ditadura de Getúlio Vargas, em que o civismo era uma coisa muito importante. A educação eu tive a que meus pais me deram e eu aperfeiçoei depois na escola. E quanto à OSPB, como eu fazia Direito, eu gostava e sempre gostei, porque eu acho que a ordem e o progresso não devem estar só na bandeira do Brasil e sim em todo momento da vida do cidadão, mostrando que ele não deve jogar papel no chão, que ele não deve fazer sujeira, não deve quebrar árvores, porque essa foi a orientação que eu recebi no primário, fora o que meus pais falavam. (Helena)

Essa questão do civismo que a professora Helena comenta esteve presente na escola brasileira desde o século XIX, não ainda como uma disciplina, mas antes como uma prática escolar. Na Constituição de 1937, do Estado Novo, surgiu a obrigatoriedade do ensino

cívico em todas as escolas, além da questão do ensino profissionalizante. A instituição da Educação Moral e Cívica teve a finalidade de reforçar a ideologia do Estado Novo.

No que diz respeito ao ensino de História, nas décadas de vinte e trinta surgiu a obrigatoriedade do ensino de História do Brasil nas escolas, com a perspectiva, segundo Marcos SILVA, de "homogeneização das identidades sócio-culturais em torno da então ativa construção da Nação brasileira como canalizadora de todos os anseios, energias e vontades [...]". (1989/1990, p. 21).

Essa questão da identificação da História com a idéia de nação vem desde o século XIX, na Europa, quando se "acrescentou a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a 'base comum' formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania." (NADAI, 1985/1986, p. 106).

No Brasil, também desde o século passado, viu-se no ensino de História do Brasil a possibilidade de criar-se uma identidade comum entre o povo brasileiro e assim criar uma idéia de Nação.

A História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo, mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional, um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as idéias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. (NADAI, 1992/1993, p. 149).

O aparecimento da História como disciplina escolar, no Brasil, ocorreu em 1837, quando foi criado o Colégio Pedro II. Nessa época a grande preocupação era criar uma idéia de nação, porque afinal havia poucos anos o país tinha conquistado sua independência

política em relação a Portugal. Predominava um ensino clássico e humanístico, inspirado no modelo francês e em pressupostos eurocêntricos. Esse foi o primeiro momento do ensino de História no Brasil, o qual manteve essas mesmas características até meados da década de trinta deste século. Também predominava uma concepção positivista de História, onde ela era apresentada como uma realidade indiscutível e era estruturada de forma contínua e linear.

A partir daí começa um segundo momento do ensino de História, quando a disciplina passa a ser orientada por uma política nacionalista e desenvolvimentista e o Estado passa a ter uma maior intervenção nos assuntos relacionados à educação. Durante o Estado Novo, era tarefa da História enfatizar o ensino patriótico. Nesse período houve um privilegiamento da História do Brasil em relação à História Geral e passaram-se a enfatizar os feitos dos heróis em grandes festividades cívicas.

Nos anos do pós-guerra, que coincidiram com o fim do Estado Novo, a História novamente passou a ser objeto de debates quanto às suas finalidades. Durante as décadas de cinquenta e sessenta, sob inspiração do nacional-desenvolvimentismo, o ensino de História voltou-se para temas econômicos, onde enfatizava-se a questão dos ciclos econômicos e valorizava-se o processo de industrialização. Havia nesse período uma grande influência norte-americana. Aos poucos crescia a tendência de desvalorização das Ciências Humanas, em favor de um ensino mais voltado à formação de mão-de-obra, e a História e a Geografia acabaram tendo suas cargas horárias reduzidas. Com a Lei 5692/71, a História acabou atrelando-se à Geografia na disciplina de Estudos Sociais.

Outro ponto importante a destacar a respeito do ensino de História na década de setenta é que não foi o golpe de 64 que esvaziou a disciplina de seu sentido crítico e a transformou em instrumento de formação do espírito cívico. Isso já vinha desde o século

XIX e, segundo NADAI, em 1964 não houve uma ruptura no processo de ensino de História, mas sim uma ênfase num processo de ensino que já vinha de longa data. (1985/1986, p. 105).

Essa visão de História passada pelos currículos da década de setenta fazia com que a disciplina fosse vista como algo totalmente distante das vidas dos alunos e também como algo sem importância. Afinal, a História era encarada apenas como o estudo do passado e dos grandes heróis.

A periodização empregada é eminentemente política [...]. Além disso, elas [as datas] são marcadas pela atuação inquestionável de alguns personagens - os heróis nacionais. Assim, o que conta no movimento histórico e por extensão no devir histórico é a ação de indivíduos - isolados e fortes: o coletivo humano - seja grupo, classe social - mantém-se fora do processo, não penetra na história, não permeia a história. Em última instância, o que se infere é que o jovem estudante também mantém-se, pela proposta e pela prática, alheio ao processo histórico. (NADAI, 1985/1986, p. 104).

Inclusive a disciplina Estudos Sociais já havia sido introduzida em alguns cursos experimentais a partir de 1959. Nos EUA, desde 1929, os Estudos Sociais eram reconhecidos tanto no primário como no ginásio, como uma combinação de História, Economia, Política, Sociologia, Geografia, Antropologia e Psicologia. (LEITE, 1969, p. 113). No Brasil, como foi visto, os Estudos Sociais acabaram tornando-se uma combinação de História, Geografia, OSPB e EMC. O problema maior parece ter sido a maneira como os Estudos Sociais foram colocados pela reforma de ensino, como uma imposição. Essa questão aparece muito nas entrevistas.

Em razão da Lei 5692/71, eu, que não tinha registro de Geografia, me vi obrigada a dar aula de Geografia. O que eu achei que foi muito ditatorial, porque você veja, se eu quisesse dar uma matéria para a qual eu não estava habilitada, legalmente eu não poderia. Então como poderiam exigir o contrário? Se eu não tinha aquela habilitação, então como eles poderiam exigir que eu desse aula daquela matéria? Mas isso, por incrível que pareça, ocorreu. Então eu tive que estudar Geografia. Era muito sacrificante. Foi uma imposição.

Antes da Lei, se você tinha licenciatura de Geografia e ia no colégio e tinha aula de História e dizia: ah, deixa eu dar História, porque eu sei essa matéria, você poderia argumentar, eu sou licenciada, tenho nível superior. Você não tinha esse direito, porque você tinha que ter fotocópia do registro do MEC daquela matéria. Agora, quando foram criados os Estudos Sociais, então quando vinha uma ordem de cima pra baixo, daí pouco importava que no teu registro não tivesse Geografia, você tinha que dar. Eram cinco aulas de Estudos Sociais, incluindo uma de Moral e Cívica ou de OSPB. E você tinha que dar tudo e tinha um conteúdo programático a ser seguido. (Aracélis)

A professora Aracélis lecionou nos anos setenta na Escola Cristo Rei, onde trabalhou com Estudos Sociais, e no Colégio D. Pedro II, onde ela afirma nunca ter trabalhado com Estudos Sociais, mas sim com História e Geografia separadamente:

Eu trabalhei onze anos no Colégio D. Pedro II, saí de lá em 1979. Lá eu sempre trabalhei com História e OSPB, não com Estudos Sociais. Eu só fui ver Estudos Sociais quando fui para o Cristo Rei. Havia os professores formados em Estudos Sociais, eu não os considerava habilitados. Duas professoras que chegaram ao Cristo Rei com o curso de Estudos Sociais, quando elas viram os meus conteúdos programáticos, elas disseram que nunca tinham ouvido falar daquilo. Sabe, então era um desconhecimento total da matéria. Então imagina elas como professoras... tinha uma que quando esquecia o caderninho dela, ela voltava para casa porque não conseguia dar aula sem o caderno. Era o tipo de profissionais... pode ser que entre eles existissem exceções, mas eu não conheci nenhuma. Todos os que eu conheci foram extremamente fracos, com qualificação horrível. (Aracélis)

Pelo relato da professora Aracélis percebe-se que nem todas as escolas parecem ter aderido aos Estudos Sociais. E, realmente, não havia, em termos de lei, uma obrigatoriedade para que todas as escolas adotassem os Estudos Sociais.

No Parecer 4833/75, do Conselho Federal de Educação, afirmava-se que "o princípio da integração, uma das características principais da Lei 5692/71, tem, na ordenação do currículo, a sequência e o relacionamento dos conteúdos, o seu elemento chave." Esse parecer prevê a adequação do currículo aos alunos e o "tratamento dinâmico dos conteúdos sob as formas de atividades, áreas de estudo ou disciplinas, conforme as características da clientela a que se destina." (PARANÁ. Parecer nº 332/84, 1984, p.5).

Assim, para a 1ª a 4ª série, se trabalhariam os conteúdos na forma de atividades, da 5ª à 8ª como áreas de estudo e no 2º grau, como disciplina. Porém, o Conselho Federal de Educação, no Parecer 226/72, dizia o seguinte:

O Conselho Federal de Educação aceita a necessária flexibilidade para que os educadores possam eleger os procedimentos mais indicados, considerando o escalonamento progressivo, a maturidade dos alunos e os objetivos a atender, admitindo que a individualidade dos conteúdos se faça no 1º grau a partir de quando seja didática e psicologicamente recomendável. (PARANÁ. Parecer nº 332/84, 1984, p. 5). [sem grifo no original].

O Conselho Estadual de Educação, por sua Deliberação 27/78, manteve a mesma flexibilidade quando, no Artigo 2º, diz:

As matérias do Núcleo Comum devem ser tratadas sob a forma de atividades até a 4ª série, e da 5ª à 8ª sob a forma de áreas de estudo. Parágrafo único: os estabelecimentos poderão, eventualmente, introduzir estudos sob a forma de áreas de estudo e disciplina em antecipação às séries mencionadas no caput desde artigo onde e quando o plano curricular exigir. (PARANÁ. Parecer nº 332/84, 1984, p. 5).

Portanto, as escolas até poderiam trabalhar sob a forma de disciplinas individuais, porém, de forma geral, isso parece ter sido uma exceção. Pelos relatos das professoras, observamos que na grande maioria das vezes trabalhou-se com Estudos Sociais. E a própria legislação, embora permitisse em último caso que se trabalhassem as disciplinas de forma separada, procurou defender o uso da área de estudo, da interligação. Segundo o Parecer 853/71, as disciplinas de História, Geografia, OSPB e EMC "adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto." (PARANÁ. Parecer nº 332/84, 1984, p. 6).

O Parecer 2264/74 afirmava o seguinte:

Na área de Estudos Sociais, as possibilidades são imensas tanto em termos de conteúdo abordado como da metodologia de trabalho usada pelas Ciências Humanas. [...] Assim, História, Geografia, OSPB, conteúdos específicos da matéria Estudos Sociais para efeito de obrigatoriedade poderiam ser tratados como áreas de estudo em conjunto ou em separado. (PARANÁ. Parecer nº 332/84, 1984, p. 6).

Ainda, o Parecer 7676 de 1978 dizia que:

No caso específico de Estudos Sociais há que se considerar que, embora a Resolução 08/71 não divida a área em componentes como História, Geografia, OSPB ou Sociologia, também não impede que os sistemas ou mesmo as escolas o façam visto que o enfoque didático globalizante é tido como preferível mas não como exclusivo. Daí a presença de ressalva constante do advérbio predominantemente. (PARANÁ. Parecer nº 332/84, 1984, p. 7).

Esse "advérbio predominantemente" a que o Parecer refere-se é aquele que aparece no Artigo 5º, do Parecer 853/71:

No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme plano do estabelecimento, as matérias do Núcleo Comum serão desenvolvidas:

I. No ensino de 1º grau:

- a) nas séries iniciais tratadas predominantemente por atividades;
- b) em seguida e até o fim desse grau: Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências tratadas predominantemente como áreas de estudo. (PARANÁ. Parecer nº 332/84, 1984, p. 8). [sem grifo no original].

Assim, conclui-se que a legislação da década de setenta admitia a individualização dos conteúdos de História e Geografia e que a forma como o currículo seria trabalhado

dependeria dos próprios estabelecimentos de ensino.² Havia, portanto, um embasamento legal para que a área de Estudos Sociais se transformasse em matéria de ensino por disciplina, porém na maioria das vezes isso não parece ter ocorrido.

Assim, o que ocorreu em grande parte foi que a área de Estudos Sociais se manteve nas escolas em termos oficiais, porém muitas vezes os professores, dentro de suas salas de aulas, trabalharam com a História e a Geografia de maneira autônoma, sem a interligação que a reforma pretendia.

Após o início do trabalho com Estudos Sociais cada escola elaborava o seu próprio planejamento de ensino, cuidando para fazer a integração entre História, Geografia, OSPB e EMC. Porém não havia ainda um currículo oficial de Estudos Sociais que auxiliasse o trabalho do professor. O currículo de Estudos Sociais só foi publicado no Paraná em 1976.

Uma publicação que foi muito utilizada pelos professores do período era a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a qual trazia muitas questões referentes a técnicas de ensino, porém não de conteúdos propriamente ditos. Sobre esse período anterior à existência do currículo de Estudos Sociais, são esses os relatos das professoras entrevistadas:

² Hoje isso repete-se na implantação de Sociologia e Filosofia no rol das disciplinas obrigatórias do Ensino Médio. É o caráter administrativo da profissão, onde a distribuição das aulas entre os professores de uma determinada escola ocorre não tanto em função da importância da disciplina e do seu conteúdo, mas sim "em função de conflitos e relações de poder entre as áreas ou no interior delas numa disputa entre as disciplinas que a compõem. As negociações no interior de uma mesma área (...) podem sofrer a influência do número de professores efetivos na escola de uma determinada disciplina." (RANZI, 1999a, p. 8).

Antes de 1976, a gente seguia aquela proposta antiga da 4024, que colocava História do Brasil na 5ª e 6ª série, porque a Secretaria da Educação não forneceu um currículo novo. (M. A.)

Quando eu fui dar aula no Cristo Rei, eu e a Diva fizemos o currículo de Estudos Sociais e o planejamento, porque não havia um planejamento certo. Naquela época havia uma orientação da Secretaria da Educação para que houvesse um relacionamento entre a História e a Geografia. Então nós começamos com História do Brasil na 5ª e 6ª série e relacionávamos com a Geografia regional do Brasil. Na 7ª série havia História Antiga, os gregos, romanos e egípcios. Então nós colocamos na 7ª a Geografia mundial. Quando nós falávamos do Egito, em Geografia nós falávamos da África e na parte dos gregos e romanos nós entrávamos na Europa do Sul. Havia uma certa liberdade de currículo. Eu dava Geografia e História e não senti problema em trabalhar com Estudos Sociais. (Laura)

Eles [Secretaria da Educação] enfatizavam o seguinte: quando a gente falava de determinado povo, não podíamos dar o assunto estanque, que não era possível. Se nós falássemos sobre os romanos, a gente tinha que ir para a Geografia e mostrar a localização, onde ficava Roma e a localização do continente. Isso a gente achava que era correto. Porque você precisava da Geografia para localizar determinado lugar, então, por esse motivo: Estudos Sociais. Não se concebia a idéia de dar História sem Geografia, ou vice-versa. (Diva)

Portanto o que havia era apenas uma orientação para que se trabalhasse de forma integrada com História e Geografia, porém não havia nenhuma orientação de como se trabalhar efetivamente com os conteúdos de História e Geografia dessa forma interligada, como Estudos Sociais. As escolas elaboravam seus próprios planejamentos segundo o que os professores achavam que era o correto, porém sem um currículo oficial.

O relato da professora M. A. diz o seguinte:

Antes de ser implantado o currículo de 1976, foi uma confusão. E aí dependia da escola. Nós nos reuníamos por área nas escolas. Aqui em São José sempre tivemos o costume de reunir as diferentes escolas. Na maioria das escolas, se trabalhava de forma isolada. Aqui em São José a gente se reunia e então era mais ou menos definido ali, dividia-se o conteúdo de História do Brasil com a 5ª e 6ª série e de História Geral com a 7ª e 8ª série. (M. A.)

Então cada escola tinha uma certa autonomia para elaborar seu próprio currículo nesse período em que o Estado não forneceu um currículo oficial de Estudos Sociais:

O que era exigido de cada escola era um planejamento, que nós tínhamos que fazer todo início de ano, um pouquinho antes de começarem as aulas. Nesse planejamento, deveria estar todo o conteúdo programático, objetivos e material didático que seria usado. A Inspetora ia nas escolas e vistoriava esses planejamentos. Havia a Inspetoria e o Conselho Estadual de Educação, hierarquicamente falando, e era esse órgão, o Conselho Estadual de Educação, que dava o "pode ou não pode" a respeito dos conteúdos programáticos. E cada escola fazia o seu regimento interno. Eu me lembro que, por estar fazendo Direito, fiz o regimento interno do D. Pedro II. Quando vim para o Cristo Rei, eles já tinham o seu regimento interno. Dependia muito da escola. Havia essa autonomia, você fazia o regimento interno. Tinha um regimento que dizia que os conteúdos programáticos deviam ser adaptados em cada escola. E esse artigo é que nos possibilitava adaptá-los, fazer aquilo que nós achávamos melhor. Por exemplo, o D. Pedro II nunca trabalhou com Estudos Sociais. (Aracélis)

Nesse período anterior à implantação do currículo de Estudos Sociais, o que os professores tinham de orientação eram os cursos realizados no Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (CETEPAR)³.

Em 1973, nós, de São José, já fomos nas "reciclagens" no CETEPAR, no Boqueirão. O que se pode falar desses cursos: era mostrar toda a fundamentação teórica da lei, a filosofia da lei, o que era, o que se pretendia, o Parecer 853/71, o sistema de avaliação, mas conteúdo mesmo de História e Geografia praticamente não tinha. Os professores iam para a "reciclagem" e o que se estudava era essa coisa da legislação, a questão da Educação Moral e Cívica, que era nova. Eu cheguei a fazer uma pós-graduação, que eles ofertaram, em OSPB, com monografia, tudo bonitinho. Os cursos que eles ofereciam eram esses. Então o conteúdo foi esvaziando, esvaziando. O Ney Braga foi Ministro da Educação nos anos 70 [durante o governo de Ernesto Geisel]. Eu acho que ele, como ministro, deslocava bons recursos para o Paraná trabalhar nessa implantação da 5692. Na época, o CETEPAR tinha muito dinheiro, era o centro de treinamento da 5692, tanto é que tinha um espaço pronto para isso, com amplos recursos, era o ano inteiro, uma alta rotatividade de professores. Hoje o governador Jayme Lerner tem o Faxinal do Céu, na época era o CETEPAR aqui no Boqueirão. Tudo era para discutir a 5692, os pareceres, essa coisa da avaliação, da prova objetiva. Era uma lavagem cerebral. Em 1983, eu lembro que fui num encontro em Cuiabá, para separar a História da Geografia. Então a gente começou a ver

³ "A Reforma do Ensino [no Paraná] foi iniciada através de municípios-piloto, Campo Mourão, Guarapuava, Jacarezinho, Londrina, Maringá, Paranaguá, Ponta Grossa, União da Vitória e Curitiba, sendo gradativamente expandida para outros municípios. Para tanto, foi realizado um programa de treinamento dos recursos humanos, o que levou à criação do CETEPAR." (IPARDES, 1989, p. 85).

que quem implantou mais à risca mesmo a lei 5692 foi o Paraná. O governo oportunizou condições para isso. Com grandes investimentos e poucas críticas por parte da grande maioria dos professores, o Paraná parece que foi o Estado que melhor seguiu a 5692/71. (M. A.)

Essa questão que a professora coloca está ligada à idéia do pioneirismo do Paraná, a qual foi vista na primeira parte deste trabalho. No relato abaixo a professora M. A. trata novamente desse assunto:

É como eu te disse, havia, por exemplo, uma reunião com cinquenta professores no CETEPAR, meia dúzia questionava. E aí era rotulado de briguento, radical, de oposição. A maioria calava a boca, ficava quieta. E, calou a boca, consentiu. Essa questão do pioneirismo tem fundamento, porque realmente foi assim. Eu lembro que sempre foi falado isso. Graças ao Ney Braga, que foi Ministro da Educação por um tempão [no período do presidente Ernesto Geisel]. Eu lembro que o Paraná recebia grandes recursos para o CETEPAR, era muito dinheiro. Esses currículos eram rodados aos milhares e qualquer proposta da 1ª à 4ª série, os professores ficavam às vezes uma semana, ou até dez dias discutindo. Mas era assim: as técnicas de ensino, a técnica de formar um painel integrado, como trabalhar com mapas e globos. A grande preocupação dos cursos do CETEPAR era passar técnicas de como trabalhar, nada de discussões de conteúdo. Nesses cursos tinha muita coisa do livro "Estudos Sociais para crianças numa democracia", do John Michaelis (Rio de Janeiro: Globo, 1967). A primeira impressão desse livro é de junho de 1963 e ele veio para o Brasil quando nós estávamos entrando na reforma da 5692. Foi uma professora da Escola Normal que me deu. Esse livro era usado na didática de Estudos Sociais da Escola Normal. É o sujeito dentro da sociedade pronta e acabada e que você não discute e nem questiona. (M. A.)

Sobre os cursos oferecidos pelo CETEPAR, temos mais alguns relatos:

Eu me lembro de ter feito cursos no CETEPAR, mas olha, falando francamente, a maioria dos professores ia naqueles cursos para não dar aula. Ah, meu Deus do céu, eu abominava aquilo. Porque os professores que ministravam os cursos eram extremamente deficientes. Mas os professores adoravam, o simples fato de não precisarem ir para a aula era ótimo, excelente. Esses cursos eram geralmente coisa de duas ou três tardes, era uma coisa muito rápida. Eram dados informativos, em apostilas, de regulamentos que nós tínhamos que seguir. Era só um repassar de novas normas, mas de matéria especificamente não tinha nada. Eu me lembro uma vez que nós fomos numa escola, quando convidaram um juiz do Tribunal de Contas para falar das Constituições. Jesus amado, eu me levantei e saí. Porque eu dava aquela matéria e ele disse tantos absurdos históricos e científicos a respeito das Constituições... Na escola nós também sempre recebíamos folhetos do CETEPAR, normas que deveríamos seguir ou do que se pretendia. (Aracélis)

Com o CETEPAR e as verbas suntuosas se criou um centro de treinamento para o professor, daí vinha tudo com apostila. Eu participei de alguns cursos, mas só por ir e ter o certificado. Aproveitamento eu não tive. O que eu aproveitava era em termos de troca de experiências com os outros professores que também estavam ali. Em termos de conteúdo, a pessoa que repassava era muito fraca. Sempre foi assim. (N.)

Portanto, embora os cursos do CETEPAR fossem praticamente o único meio de orientação sobre a reforma que os professores possuíam, na verdade não tratavam de questões referentes aos conteúdos propriamente ditos, mas sim limitavam-se a técnicas de ensino e informações sobre a legislação do período. Por isso, até a publicação do novo currículo de Estudos Sociais cada escola trabalhava os conteúdos a sua maneira, pois não havia uma orientação do Estado em relação a eles.

3.3. O currículo paranaense de Estudos Sociais e o ensino de História

Em 1976, foi publicado o currículo de Estudos Sociais do Estado do Paraná. Porém logo após a Lei 5692/71 já havia, em nível nacional, o *Projeto Reformulação de Currículos do Ensino Fundamental*, que propunha para o triênio 1972/1974 a elaboração de currículos para o ensino fundamental pelos Estados e Distrito Federal; a definição de mecanismos de implantação, controle e avaliação; o treinamento de professores para o conhecimento das bases do novo currículo e a preparação de material didático adequado a sua implementação.

O *Documento-base para o planejamento prévio para a implantação do sistema de ensino do 1º e 2º graus* trazia um cronograma de execução para a reforma dos currículos no Paraná. Em janeiro e fevereiro de 1972 seria executada a primeira fase, a qual constava da

escolha de uma "comissão que estabelecerá conexão com o Conselho Federal de Educação para acompanhar a determinação das matérias, disciplinas, áreas de estudo e seus objetivos no que se refere ao núcleo comum do currículo e sugerir linhas gerais da execução do projeto." (1971, p. 23).

A segunda fase seria executada entre março e novembro de 1972 e constava da "constituição de comissões estaduais formadas por técnicos e especialistas nas várias áreas do currículo que se encarregarão de estabelecer os objetivos, conteúdos e abrangência das diferentes áreas do currículo, elaborar os currículos e guias de execução desses currículos." (PARANÁ. Documento base..., 1971, p. 25).

A terceira fase, de dezembro de 1972 a fevereiro de 1973, seria reservada para o treinamento do pessoal para conhecimento das bases do novo currículo. Finalmente, em março de 1973, seria realizado um encontro geral de representantes das equipes estaduais de currículo para estudos e definição da mecânica de acompanhamento e avaliação.

Porém o novo currículo de Estudos Sociais, elaborado após as reformas de ensino da década de setenta, só foi publicado em 1976 pela Secretaria da Educação e Cultura e começou a ser implantado nas escolas apenas em 1978. Essa implantação foi gradativa. Em 1978, seria a 5ª série, em 1979, a 6ª, em 1980, a 7ª e em 1981, a 8ª série.

Quanto aos pressupostos teóricos, nota-se que nesse currículo existe uma classificação dos conteúdos em três áreas do conhecimento: Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Iniciação às Ciências, como determinava o Parecer 853/71. Já foi visto anteriormente que a disciplina História estava diluída na área de Estudos Sociais juntamente com outras disciplinas, como Geografia, EMC e OSPB.

Havia uma equipe de currículo da Secretaria da Educação, formada pelas seguintes pessoas: Grenilza Maria Lis Zobot, Maria Lúcia Faria Moro, Maria Luíza da Silva Osório e

Nircélio Zobot, o qual era o coordenador. Os elaboradores desse currículo de Estudos Sociais foram: Arneide Bassani, Elsi G. Costa, Lineu Bley, encarregado da parte de Geografia, Massako Osaki e Maria Luíza da Silva Osório, responsável pela parte da História.

A visão de Estudos Sociais passada pelo currículo baseia-se nos fundamentos de B. Bloom e Hilda Taba, no que se refere aos objetivos, e em Jerome S. Bruner, no tocante aos conteúdos.

Assim, segue-se a divisão dos objetivos educacionais em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Segundo Bloom, é necessário que os objetivos educacionais sejam definidos em termos de conduta, e esses termos seriam os campos cognitivo, afetivo e psicomotor. Os objetivos do domínio cognitivo apresentados no currículo são os seguintes: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

O currículo foi montado dando-se ênfase às estruturas das disciplinas, ou seja, seguiu-se a idéia de Bruner, cuja orientação é que se deve dar aos alunos uma compreensão da estrutura fundamental de toda e qualquer matéria que se ensina, ou seja, deve-se trabalhar com as idéias fundamentais de cada disciplina a fim de que esta se mostre mais compreensível para os alunos.

A idéia do "currículo em espiral" também é retirada de Bruner. A espiral começa na 5ª série, com o Homem na Idade Antiga, e vai aumentando até chegar à 8ª série, com a época contemporânea, pois, conforme vai aumentando a complexidade da História do Homem, a espiral vai abrindo-se mais. Cortando-se a espiral, seguem-se as estruturas social, política, econômica e cultural das diferentes épocas e no centro vem a paisagem geográfica.

Dentro dos objetivos do domínio afetivo estão "adotar atitudes que revelem formação humanística e preparo para a obediência à lei, a fidelidade ao trabalho e integração consciente ao meio social". (PARANÁ. Currículo, 1976, p. 23). Portanto a noção de cidadão que o currículo passa é daquele cidadão pacífico, obediente, ou seja, que não deve nunca contestar a ordem social vigente, apenas aceitá-la.

Elza NADAI fez uma análise desse currículo do Paraná e afirmou que a noção de História que é passada está repleta de termos como "vultos", "fatos", "datas", "realizações", onde se privilegia a quantificação da aquisição de informações, datas e conteúdos e não a reflexão, a crítica e a produção de conhecimento. O aluno é tido como um mero observador dos fatos, e não como um participante do processo histórico. Segundo ela, "conceitos como Trabalho e Sociedade não são enfatizados enquanto categorias históricas, isto é, o homem não aparece enquanto um ser que produz sua existência sob determinadas condições". (1985, p. 102). Sobre a forma como o conceito Trabalho é visto no currículo paranaense, essa autora faz a seguinte afirmação:

O conceito de Trabalho é identificado como algo natural que sempre existiu. A época contemporânea, os dias atuais são sempre a referência comum, o ponto de chegada, a etapa fundamental. Essa caminhada, sem retrocesso, ruptura, saltos, resistências - uma evolução linear portanto - encontra um fim que é o homem atual, a sociedade atual, o progresso atual. Assim vemos que o trabalho tem um objetivo. Este é o progresso humano, genérico, abstrato, para toda a humanidade. Esta visão idealista, linear, abstrata não esclarece o que foi e o que tem sido o trabalho, quem trabalha e nem para que se trabalha. (NADAI, 1985, p. 103).

Ainda segundo essa autora, a História apresentada é linear, seqüencial e enfatiza o "ocidental", o progresso; a periodização se dá a partir da valorização de temas políticos, onde a História é simplesmente igual a passado.

A questão da evolução e progresso está presente num dos objetivos do domínio afetivo que diz o seguinte: "adquirir valores condizentes à vivência e integração com a realidade histórica e física, através do respeito às tradições, ao patrimônio histórico e da própria participação consciente na obra da evolução da humanidade." (PARANÁ. Currículo, 1976, p. 23). Portanto, o que está fundamentando a visão de História do currículo é a idéia do progresso humano, da evolução linear. Quanto aos conteúdos, percebe-se que dentro dessa evolução são enfatizados os quatro períodos históricos: Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Assim, na 5ª série, a divisão dos conteúdos por bimestre é a seguinte: no primeiro bimestre estuda-se a Terra no espaço (Universo, Sistema Solar, movimentos da Terra, orientação na superfície terrestre e representação da superfície terrestre). No segundo bimestre estuda-se a Terra - características físicas e a Terra como morada do Homem (o Homem primitivo e na Antiguidade). No terceiro bimestre, o Homem no Egito Antigo e na Grécia Clássica e no quarto bimestre, o Homem na Roma Antiga. Portanto não existe uma interligação de História e Geografia, mas uma divisão das disciplinas por bimestre.

Na 6ª série, começa-se com o estudo dos continentes, nos seus aspectos físicos, em seguida estuda-se a Homem na Europa Feudal, no Império Bizantino, no Império Muçulmano, na América pré-colombiana, a conjuntura das Navegações e a conjuntura renascentista. Portanto apenas no início do primeiro bimestre estudava-se Geografia. O restante do ano era só História, apenas com a ressalva de que o professor deveria localizar cada assunto na sua paisagem geográfica. Onde estava a interligação das diversas disciplinas?

Na 7ª série se propõe o estudo de História e Geografia do Brasil. Começa-se com o "espaço brasileiro e a expansão colonizadora", onde se estuda a situação geográfica, o

relevo, a hidrografia, o clima, a vegetação e o litoral. Em seguida, inicia-se o estudo da "Conjuntura Revolucionária": Ideologia Revolucionária, Iluminismo, Movimentos Revolucionários (Revolução Americana e Francesa), Movimentos Revolucionários no Brasil (Revolução Pernambucana e Mineira), Império Napoleônico, Família Real no Brasil e Emancipação Política na América Latina. Depois vinha um item com conteúdos de OSPB, intitulado "Organização do Estado Brasileiro", onde se propunha o estudo dos elementos básicos do Estado e o regime constitucional. Logo após, vinha o item "Conjuntura Brasileira no Segundo Reinado", o qual encerrava os conteúdos da 7ª série. Novamente vemos que a Geografia aparece apenas no início da série; todo o restante do ano era reservado para conteúdos de História e de OSPB.

A 8ª série inicia com a "Conjuntura Mundial no século XX". Em seguida, vinha a "Conjuntura Brasileira na Primeira República, na Segunda República e na Atualidade". Esta última tratava dos aspectos geográficos da "atualidade", dividindo o Brasil em regiões. Portanto, na 8ª série, também boa parte dos conteúdos era só História. Apenas o último item tratava de aspectos da Geografia. O período dos governos militares era tratado no item "Conjuntura Brasileira na Segunda República" e privilegiava-se fortemente a estrutura econômica, com as "realizações" dos presidentes. Ao se destacarem apenas as questões econômicas percebe-se uma clara orientação para que se omitisse qualquer crítica à estrutura política da ditadura, às perseguições políticas, à repressão.

Nessa divisão de conteúdos da 5ª à 8ª série privilegia-se a História ocidental e européia, não há nenhuma tentativa de relacionamento da História com o presente, enfim, a visão de História que se passa é que ela é simplesmente igual a passado e não há interligação entre a História e a Geografia, ao contrário, os conteúdos são divididos de maneira bem estanque.

Observa-se também que, nesse currículo, deu-se nova ordenação aos conteúdos da 5ª à 8ª série. Por exemplo, o conteúdo da 5ª série começa com História Antiga e não História do Brasil, como era feito anteriormente. Essa foi uma questão que nos intrigou: por que colocar História Geral no início? De onde teria vindo essa idéia? Afinal, segundo a professora M. A. , apenas o Paraná não continuou com História do Brasil na 5ª série⁴:

A implantação do currículo de 76 seria gradativa, de 1978 a 1981. Mas a implantação não aconteceu da forma como se queria devido à falta de material didático adequado à proposta. O Paraná foi o único Estado, não conheço outro, que fez uma proposta curricular começando com História Geral na 5ª série. Eu lembro que a Maria Luiza Osório era do Rio Grande do Sul e foi contratada pela Equipe de Currículo do Departamento de Ensino do 1º grau para fazer o currículo de História. O professor Lineu Bley fez o de Geografia e eu sei dizer que demorou um pouco, demorou bastante. Aí quando eles foram fazer a implantação, o pessoal não aceitava. Em primeiro lugar, porque não entendiam a proposta. Pensa bem, o pessoal formado em licenciatura curta, mais EMC e OSPB, não tinham aula de historiografia. De repente joga-se esta proposta. Uns aceitaram porque não sabiam se era bom ou ruim. Eu participei do curso em que a Maria Luiza Osório foi discutir a proposta curricular com os professores. Eu lembro que a direção do primeiro grau era autoritária, veja bem, nós estávamos ainda no governo militar. Ela dizia assim: tem que seguir o currículo básico. Ninguém podia, segundo ela, fazer nada fora da proposta. Então quando fomos obrigados a entrar no novo currículo aí era a briga, porque tinha que seguir o currículo, tinha que dar História Geral na 5ª série. (M. A.)

⁴ Para tentar descobrir o porquê dessa mudança, procuramos contatar a professora responsável pela parte de História do currículo, Maria Luíza da Silva Osório. Porém ela não é paranaense, e sim do Rio Grande do Sul. Conversamos então, por telefone, com o coordenador da equipe de currículo da Secretaria da Educação dessa época, Nircélio Zobot. Ele afirmou que a professora Maria Luíza da Silva Osório havia trazido do Rio Grande do Sul essa necessidade de se começar com História Geral. Percebemos então que o certo seria conversar com a própria Maria Luíza da Silva Osório. Mas como encontrá-la? Por intermédio de um conhecido que mora em Porto Alegre, conseguimos o telefone da professora e tivemos acesso às seguintes informações: ela disse que na década de setenta foi Coordenadora da Divisão de Estudos Sociais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ali, uma equipe de professores resolveu fazer a inovação de trabalhar com História Antiga na 5ª série. Seu marido foi transferido para Curitiba em julho de 1975 e ela veio com ele. Ficou em Curitiba até 1977. Nesse período, trabalhou na Secretaria da Educação, na equipe de currículo. Trouxe então a idéia de trabalhar História Antiga na 5ª série, e o restante da equipe concordou. Depois trabalhou com cursos de treinamento para os professores e retornou para o Rio Grande do Sul, de onde não mais acompanhou o desenrolar do processo de implantação do currículo.

Nesse relato há uma crítica à forma como esse currículo foi implantado no Paraná. Realmente não houve discussões com os professores, ele foi imposto e mudou, sem maiores explicações, a ordenação dos conteúdos de História da 5ª à 8ª série.⁵ Essa nova ordenação parece ter sido a maior dificuldade que os professores encontraram no novo currículo oficial, dificuldade essa que surgiu após a equipe de currículo do Paraná ter aceitado uma proposta de uma professora que veio do Rio Grande do Sul e que sugeriu que se trabalhasse com História Antiga na 5ª série, ao invés de História do Brasil. Isso simplesmente porque no Colégio de Aplicação onde ela trabalhava, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi feita essa mudança e ela achou por bem fazê-la também no currículo paranaense.

O que nos parece é que, embora existisse uma equipe encarregada de elaborar o novo currículo de Estudos Sociais, não foram feitas maiores discussões sobre essa elaboração, nem muito menos consultas aos professores em busca de propostas ou opiniões.

Embora teoricamente fosse obrigatória a utilização desse novo currículo, percebe-se, pelos relatos das professoras, que na prática não era bem assim:

O currículo foi utilizado só meio por cima. Não dava certo. Eu acho que essa coisa de Estudos Sociais nunca funcionou direito. E eu sou sincera, nos anos em que eu trabalhei com Estudos Sociais, minha tendência sempre era de dar mais História do que Geografia, eu gostava mais, não entendia aquela coisa de Geografia. Tinha que estudar que nem louca. Você não tinha a fundamentação teórica que deveria ter. E o professor formado em Estudos Sociais não tinha a fundamentação teórica que deveria ter, tanto na História como na Geografia. Eu lembro que diziam que o professor de licenciatura curta também era um professor curto, porque não tinha a formação adequada. (M. A.)

⁵ Num texto apresentado pela professora Teresa Jussara LUPORINI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, durante uma mesa-redonda realizada no XX Simpósio Nacional de História, da ANPUH, em Florianópolis, em julho deste ano, ela coloca que a "elaboração de currículo sem discussão com os profissionais que atuam no sistema público de ensino, despossuindo-os do saber docente e do domínio do referencial teórico de sua área de atuação" (1999, p. 6) pode ser visto como uma permanência a registrar no ensino de História, pois aparecem também nos Parâmetros Curriculares Nacionais da década atual.

Sobre os cursos que eram dados no CETEPAR, após a implantação do novo currículo, M. A. afirma o seguinte:

Quando chegou o momento de implantar esse novo currículo, o professor já estava meio perdido. Os questionamentos foram pouquíssimos. Eu lembro que quando fui fazer o curso de reciclagem para o novo currículo, acho que tinha mais de cem professores. A grande maioria ficou quieta, é para aceitar e pronto. Não houve discussões. Tudo foi pacífico. Isso é o que a gente aprendia nos cursos do CETEPAR: o professor tinha que ter o domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. Eles gastavam dias falando nisso... como que se elabora um objetivo com domínio cognitivo? Ele contempla o conhecimento. Que verbo vou usar? O curso era por aí... então vai usar o verbo identificar. Você passava os cursos do CETEPAR fazendo isso. Eu não lembro de eles terem dito: agora vamos estudar a questão da emancipação política da América Latina. O curso era para estudar os objetivos específicos, lavagem cerebral... era "reciclar" os professores da 5ª à 8ª série. O discurso de integrar o aluno ao meio é um projeto da ditadura militar, é um projeto da lei da época. Todo o discurso era em torno da boa sociedade, no campo você vive harmonicamente, a família exemplar, a família papai e mamãe, aquela coisa toda. No programa de EMC tinha muito disso, de viver harmonicamente, numa boa, todo mundo vivendo feliz. Nada de ruim existia dentro da sociedade brasileira. (M.A.)

Pelo depoimento dos professores, parece que o grande entrave desse novo currículo foi o fato de ter de trabalhar com História Geral na 5ª série.

Você veja, o que se fazia da 1ª à 4ª série era a integração social. Eram pequenas pinceladas de História do Brasil, datas comemorativas, o Sete de Setembro, o nome do D. Pedro I, a data e algumas coisinhas assim. Ai você chega na 5ª série e vai estudar Egito Antigo. O professor não sabia o que deveria contemplar de Egito, ele não era preparado. O professor acabava seguindo o livro didático. E era aquele livro do Proença, que era o único livro que seguia esse novo currículo. (M. A.)

Esse livro que a professora M. A. cita foi editado pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) e chamava-se *Estudos Sociais - de acordo com as novas diretrizes curriculares do Estado do Paraná*, do autor Antônio Carlos Proença. Ele foi escrito tendo como base o novo currículo de Estudos Sociais do Paraná. Uma das dificuldades de se trabalhar com o novo currículo estava na adoção do livro didático, pois a grande maioria dos livros da época trabalhavam com História do Brasil na 5ª e 6ª série.

Então esse livro do professor Proença foi muito utilizado nesse final dos anos setenta, porque era praticamente o único livro que seguia o conteúdo de acordo com o currículo do Paraná.

O currículo era super mal dividido. Na 6ª série, o primeiro bimestre era Geografia e o restante era tudo História. O professor era bitolado no livro didático e este sempre trazia História do Brasil na 5ª e 6ª série. A dificuldade durou até o momento em que foi editado o livro que seguia o conteúdo proposto pelo currículo básico. Cada unidade ou subunidade do livro correspondia ao proposto no currículo. Um grande número de escolas adotou essa coleção, mesmo sendo muito fraca, porque os professores achavam ótimo um livro que não desse trabalho. (M. A.)

Embora a professora M. A. tenha ressaltado que havia uma obrigação de se utilizar esse currículo de 1976 nas escolas, outras professoras dizem que não chegaram a usá-lo.

Eu nunca trabalhei com História Antiga na 5ª série. Como é que a criança iria sair do primário e já ia passar para a História Antiga sem conhecer suficientemente História do Brasil? Isso só foi adotado quando eu estudei, em 1949, em Castro. No período em que eu dei aula eu nunca usei esse currículo. Só quando eu era estudante da 5ª série é que eu estudei História Antiga na 5ª série e até achei meio pesado. Eu tive História Geral na 5ª e na 6ª, o que acho um absurdo. Na 7ª e na 8ª é que eu tive História do Brasil. (Laura)

Nós achávamos que era um assunto tão complexo falar sobre Roma, Egito para uma criança da 5ª série. Nós, como professoras, achávamos isso impossível. No Cristo Rei nós não seguimos esse currículo. (Diva)

Já a professora Maria de Lurdes chegou a usar esse currículo quando ainda estava morando em Paranaíba:

Nós seguimos esse currículo uns dois ou três anos e depois acabamos mudando e voltando para como era antes. Tinha um livro que seguia esse currículo, não lembro de que autor. O livro era suave, então se desenvolvia bem, mas os professores não gostavam muito porque não encontravam naquela criança um resultado... mas o livro da época ajudou bastante. O que aconteceu é que as escolas ficaram meio perdidas, porque umas começavam pela História Antiga, outras começavam pelo Brasil... (Maria de Lurdes)

Como houve escola que seguiu o currículo novo e outras não, houve problemas com os alunos que se transferiam de uma escola para outra:

Então era uma dificuldade, alguns colégios mantiveram os Estudos Sociais e outros não, alguns tinham Antiga na 5ª série e na outra escola era História do Brasil. Então isso tudo foi um revertério muito grande, principalmente para quem era transferido de um Estado para outro e isso criou uma série de obstáculos imensos. Porque é muito bonito quando você reforma uma lei, no papel, na hora da prática é diferente. (Helena)

Com o currículo de 76, eles pretenderam que nós fizéssemos um ensino globalizado. Por exemplo, que começássemos do geral para o particular. E já vinham outros professores que achavam muito difícil esse método para o aluno. Então eles vinham do particular para o geral, faziam exatamente a ordem inversa. Eu nunca trabalhei com História Geral na 5ª e 6ª série, nunca. Eu sempre fui padrão lá no Cristo Rei e nunca me cobraram nada a respeito de dar aula de História Geral na 5ª e 6ª série. Sempre foi História do Brasil nessas séries. E com os outros professores era da mesma maneira, porque havia uma continuidade. Porque imagine se um professor houvesse por bem adotar o currículo novo e desse História Geral na 5ª e 6ª série, então quando o aluno chegasse na 7ª e 8ª ele iria repetir tudo de novo o mesmo conteúdo. Então sempre se ficou dentro desses moldes: 5ª e 6ª série, História do Brasil e 7ª e 8ª série, História Geral. (Aracélis)

Portanto o currículo de Estudos Sociais de 1976 não foi adotado em todas as escolas e mesmo onde foi, acabou ficando por pouco tempo. A partir de 1982, quando houve eleição para governador e José Richa foi eleito⁶, passou a haver, segundo a professora M. A., uma maior liberdade para se trabalhar fora do currículo. Então oficialmente o currículo continuou, mas na prática ele passou a ser ignorado e os professores passaram a trabalhar novamente no esquema anterior, com História do Brasil na 5ª série.

⁶ "Nas eleições para governador de 1982, havia praticamente em todos os Estados a disputa bipartidária, ordenada em torno do PMDB e do PDS. No Paraná, José Richa, pelo PMDB e Saul Raiz, pelo PDS, polarizam a campanha em torno de suas candidaturas. A expressiva vitória do PMDB ao governo se faz acompanhar em todos os demais níveis eleitorais. As regiões de maior peso demográfico voltam a ser responsáveis pela vitória da oposição, ameaçando a hegemonia do regime e favorecendo mudanças que colocariam em xeque a militarização da máquina governamental." (IPARDES, 1989, p. 159-160).

Então é possível observar que havia uma resistência ao currículo de Estudos Sociais, porém o ponto fundamental dessa resistência era o fato de se ter de trabalhar com História Geral na 5ª série. Não havia um questionamento em relação aos conteúdos em si, mas apenas à inversão da ordem de como trabalhá-los em cada série. Não há, por exemplo, uma crítica à forma como o currículo sugeria que se trabalhasse com o presente, sem questionamentos. Muito menos uma crítica ao porquê de a reforma ter criado os Estudos Sociais e assim ter esvaziado os conteúdos de História. Portanto tem-se uma resistência, porém que não atacava as questões de fundo da reforma e das mudanças do ensino de História.

Tivemos acesso a um diário de classe utilizado pela professora Laura, em 1980, com uma turma de 6ª série, na Escola Estadual Cristo Rei. Nessa data, teoricamente, deveria estar sendo usado o currículo publicado em 1976. Porém percebemos que nem todas as escolas seguiram esse currículo, e este é o caso da Escola Estadual Cristo Rei.

Pela análise dos conteúdos programáticos desenvolvidos, percebe-se uma grande diferença em relação ao conteúdo oficial. No início do ano letivo, em fevereiro, foram trabalhados os seguintes conteúdos: globalização em Estudos Sociais, correlação de Geografia e História, como contar o tempo e a pré-história. Em março, tem início o estudo das regiões brasileiras, com a confecção de mapas. Nas aulas seguintes, aparecem conteúdos de EMC: constituição, formas de governo e os três poderes. Depois disso, vêm algumas aulas de História: a família real, abertura dos portos e a Independência. Volta-se para a Geografia, com a confecção de mapas sobre as regiões brasileiras, com duas aulas. Depois vêm mais algumas aulas de História e outras de Geografia. No final de março são feitos questionários, revisão e um teste. No mês de abril são dadas mais seis aulas de Geografia e encerra-se o bimestre com questionários e testes.

O que se observa, analisando os conteúdos trabalhados no primeiro bimestre? Primeiro, que não havia uma interligação de conteúdos de História e Geografia, a não ser numa das primeiras aulas, onde se trabalhou a "correlação de Geografia e História". Segundo, havia um equilíbrio em termos de números de aulas de História e Geografia, pois nesse bimestre, sem contar as aulas destinadas às avaliações, foram dadas quatorze aulas de História e treze de Geografia, além de quatro aulas de EMC. Terceiro, em História começou-se a trabalhar com a pré-história e depois houve um enorme salto para a História do Brasil no final do período colonial, portanto conteúdos completamente distantes e sem relação.

O que se conclui pela reconstrução das memórias das professoras é que a disciplina Estudos Sociais era na prática trabalhada de forma separada, com História, Geografia e EMC. A única correlação que existia era que se trabalhava História do Brasil e Geografia do Brasil. Por um lado questionava-se o currículo e trabalhava-se com História do Brasil ao invés de História Geral. Por outro, continuava-se trabalhando com História do Brasil como estava na organização curricular para a 7ª e 8ª série. Portanto não era atacada a questão de fundo em relação à proposta oficial de qual História deveria ser ensinada. Não há nenhum questionamento em relação a isso ou uma tentativa de se fazer um trabalho diferenciado com os alunos, mais crítico.

Nos bimestres seguintes, ocorria a mesma coisa, trabalhavam-se várias aulas de História, depois várias de Geografia e assim sucessivamente. No meio dessas aulas, de vez em quando aparece algo relacionado à EMC. As avaliações também eram feitas de forma separada.

A matéria era Estudos Sociais, mas eu fazia separado. Dava uma prova de História e depois outra prova de Geografia, somava e dividia. (Laura)

Tivemos também acesso a um diário de classe da 5ª série, de 1982, da Escola Estadual Cristo Rei, trabalhado pela professora Diva. Ali estão registrados os conteúdos programáticos trabalhados. No primeiro bimestre, trabalhou-se praticamente um mês e meio com Geografia e o restante, quinze dias, com História. Em meio a isso, foram trabalhados alguns conteúdos de EMC, como as datas comemorativas do mês. Os conteúdos eram de História do Brasil e não de História Antiga, portanto fora do currículo oficial de Estudos Sociais.

Já no segundo bimestre, há uma ênfase maior aos conteúdos de História. Trabalhou-se um pouco com a Geografia, com a elaboração de mapas e um pouco com EMC (datas comemorativas, letra do Hino Nacional, direitos e deveres do aluno).

No terceiro bimestre, aparecem apenas conteúdos de História e EMC. No quarto bimestre, no mês de outubro trabalhou-se com conteúdos de Geografia e no mês de novembro, com História e EMC. As avaliações eram feitas da seguinte maneira: questionários, teste oral e teste escrito.

Pela análise desses conteúdos, nota-se também que havia uma clara divisão entre os conteúdos de História e Geografia, e não uma interligação entre eles, e que o currículo oficial realmente não era usado, porém a resistência dos professores limitava-se a isso: não trabalhar de forma interligada com a História e a Geografia, portanto não trabalhar com os Estudos Sociais e inverter a ordem dos conteúdos do currículo oficial. Não foi possível perceber nenhuma tentativa de se fazer um trabalho diferenciado em relação ao ensino de História.

3.4. O ensino de EMC e de OSPB

Outra questão importante a analisar é aquela referente ao ensino de EMC e de OSPB. A disciplina de Educação Moral e Cívica foi instituída em caráter obrigatório em todas as escolas do país, já em 1969, através da Resolução 869/69. De acordo com o artigo 7º, parágrafo único da Lei 5692/71, "será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos do 1º e 2º grau." (BOYNARD, 1972, p. 31). Assim, com a Lei 5692/71, a programação de Educação Moral e Cívica acabou diluindo-se na programação dos Estudos Sociais.

Desde 1961, a EMC era tratada como prática educativa, e não como disciplina. Os seus objetivos eram os seguintes: desenvolver o sentido de responsabilidade social, de ética e de cidadania, a defesa do princípio democrático, o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história, o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. Segundo o parecer nº 94/71, a educação moral "é o ponto mais grave, mais alto e mais importante de todo o trabalho educacional", e o civismo significava "comprometer-se com a fase histórica do desenvolvimento do país e trabalhar na construção de uma pátria engrandecida." (BOYNARD, 1972, p. 35).

A Educação Moral e Cívica não era novidade na escola brasileira, mas o que mudava conforme a época era a forma de transmiti-la e sua concepção. No período militar, por exemplo, a disciplina ligava-se à doutrina de segurança nacional e inclusive seu anteprojeto foi elaborado pela ADESG (Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra). "Se a ordem e a moral transmitidas visavam fundamentalmente eliminar as divergências e tornar hegemônico o poder dos grupos dominantes no país representados

pelos militares, a dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo." (FONSECA, 1993, p. 40).

A disciplina de OSPB foi criada em 1962, pelo Conselho Federal de Educação e tornou-se disciplina obrigatória no currículo das escolas até 1993, quando foi extinta, juntamente com a EMC e a EPB (Estudos de Problemas Brasileiros), por determinação do então presidente Itamar Franco. A introdução da disciplina OSPB dentro da área de Estudos Sociais foi feita para vinculá-la a um dos objetivos do ensino colocados pela Lei 5692/71, que era, segundo o Parecer 853/71, preparar ao "exercício consciente da cidadania e efetivar a tomada de consciência da cultura brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional." (PARANÁ. Parecer nº 853/71, 1971, p. 18).

Eles publicaram livros de EMC e a gente só podia seguir as orientações dadas por eles. No interior, eles fiscalizavam até a vida do professor. O professor de EMC não podia falar mal do governo, sempre o inspetor ficava de olho naquelas idéias meio socialistas. Olhe, pra falar a verdade, a gente morria de medo de falar mal do governo. Se falasse mal do governo, estava arriscado. Então tinha que ter um cuidado incrível para dar aula de EMC. (Maria de Lurdes)

A professora Diva afirmou que muitos professores que ela conheceu acabaram desaparecendo nessa época, por terem idéias contrárias àquelas que o governo pregava. Ela chegou a participar de um curso ofertado pelo governo, ainda antes da Lei 5692/71. Em fevereiro de 1970 ela participou do curso intitulado "Curso Intensivo de Preparação de Professores de EMC":

Eles enfatizavam que a responsabilidade do professor era muito importante na formação dos jovens e no respeito aos mais velhos, aos líderes, aos governantes. Então era isso que nós tínhamos que passar aos alunos. (Diva)

Inclusive, para dar aula de EMC, nós tínhamos que ter um atestado do DOPS (Delegacia de Ordem Política e Social) e na parte de História nós tínhamos que omitir muitas explicações. Eu lembro que na parte de História nós tínhamos que falar da Revolução de 1917 e caracterizar o socialismo e o capitalismo e daí um professor que era um tanto medroso, disse: a senhora não devia escrever isso. Eu dizia: mas eu estou explicando como é que deve ser, né? Então ele, medroso, disse: a senhora nem fale. Mas eu tinha que falar, pois a Revolução de 1917 era a revolução do socialismo. Então certas partes tinha que se omitir ou não frisar muito. Era uma época muito difícil. (Laura)

A disciplina de OSPB foi introduzida em 1962, acho que já prevendo o movimento de 1964, acho que os militares já estavam vendo que tinham que pegar as rédeas... (risos) O trabalho em OSPB era uma complementação daquilo que se fazia em EMC, na 5ª e 6ª série. A EMC passou a cuidar da parte formativa, enfatizando o homem e seus relacionamentos sociais e a OSPB, tentando situar o jovem como parte integrante do meio social, preparando-o para uma maior participação na vida política nacional. (Diva)

A questão da ficha no DOPS é um fato que todas as professoras citaram:

Então quem fazia faculdade de Estudos Sociais ou qualquer área ligada a áreas humanas, tinha que se cadastrar no DOPS. A minha experiência é até meio engraçada, estranha. No dia em que nós fomos chamados pra ir lá no DOPS foi assim: "amanhã à tarde vocês não vêm pra faculdade, vocês vão até o DOPS fazer uma ficha." Só isso. Eu, como não entendia muito, fui. Lá eram marcadas as impressões digitais, a assinatura. Então, quando eu voltei e contei para os meus pais, eles me perguntaram: "Você sabe o que você foi fazer lá?" Depois é que eu fui me alertar do que eu tinha feito e o que era a profissão. (N.)

A professora N. também recorda o que era trabalhado em EMC e OSPB:

Trabalhava-se com os símbolos, o Hino como interpretação, não o hino como música. Então trabalhava-se vangloriando os símbolos da pátria, enaltecendo os vultos históricos. OSPB eram mais conceitos, o que é pátria, cidadania, as leis, as constituições. Sempre tinha que falar bem, tudo era o progresso. A inspetora fazia vistoria nos livros de chamada. Mas controle dentro da sala de aula nunca aconteceu comigo. Não sei se porque eu sempre trabalhei na comunidade e sempre fui muito conhecida... mas professores que vinham de Curitiba ou São Paulo, de outros lugares, geralmente ficavam com o ouvido na porta. A própria diretora ficava circulando no corredor, andando devagar e escutando. (N.)

A professora Helena, quando morou em Jandaia do Sul, foi diretora de uma escola estadual. E, segundo ela, o diretor era o responsável por escolher o professor de EMC, o qual devia ter a ficha liberada no DOPS. Então todo ano a diretora tinha de vir para Curitiba com o nome dos professores que davam EMC e fazer a verificação no DOPS.

Inclusive quando o Inspetor de Ensino de Jandaia foi retirado da Inspetoria, eu fiquei com pena dele e dei as aulas de EMC para ele, morrendo de medo... chamei todo o pessoal, fiz toda a sabatina para evitar problemas futuros e disse: "antes de abrir a boca, pense". E quando você menos esperava tinha alguém passando no corredor para ouvir o que você dava. A direção era obrigada a fazer isso, ou era o Inspetor de Ensino da cidade que pedia licença e assistia à aula do professor para ver o que estava sendo falado. (Helena)

A professora Aracélis disse que sua paixão sempre foi dar aula de OSPB, talvez por ela ter se formado em Direito. Sua grande mágoa é terem tirado as disciplinas de EMC e OSPB das escolas:

Eu chegava na primeira aula de OSPB e dizia: olhem, se vocês não souberem justificar o nome do Brasil, vocês não passam. Se vocês não souberem justificar por que nós somos uma República Federativa, nosso regime, nosso sistema e nossa forma de governo, vocês não passarão. E essa pergunta eu fazia na primeira prova, nas quatro provas bimestrais e no exame final e havia gente que chegava ao final e não sabia. Então hoje você vê na televisão dizerem assim: "ah, porque o nosso regime democrático, a República". Então trocam forma de governo por regime político, por ignorância. E quando houve votação de plebiscito para presidencialismo e parlamentarismo, ninguém sabia o que era parlamentarismo. E o que fizeram? Simplesmente tiraram OSPB e EPB da faculdade. Pelo menos davam-se essas noções do que era o Exército, as Forças Armadas, a Constituição. Por exemplo, no Cristo Rei eu dava aula de OSPB com a Constituição. Até eu me aposentar existia ainda OSPB. Depois é que eu soube que tiraram. Por isso é que agora o brasileiro está sem moral, sem civismo e sem politização. Tinha uma cerimônia, que nós tínhamos lá no Cristo Rei naquela época, que nós chamávamos de "Quinta-feira cívica". Então sempre nos primeiros vinte minutos de aula, hasteava-se a bandeira e um professor falava sobre um tema para todos os alunos formados, no pátio. Contavam o hino. No D. Pedro II também sempre os hinos eram cantados. Nas próprias aulas de EMC as letras dos hinos eram ensinadas, interpretadas. Eu acho que as matérias de OSPB e EMC eram fundamentais. A não ser que a pessoa por interesse próprio vá procurar, ela nunca vai saber a diferença entre regime, forma de governo e sistema de governo. Então eu acho isso uma falha muito grave. (Aracélis)

A professora M. A. afirma que era um único professor que tinha que dar conta, em cinco aulas semanais, dos conteúdos de História, Geografia e EMC ou OSPB, conforme a série. Já no 2º grau, EMC e OSPB eram disciplinas separadas.

Tinha escola que dizia para o professor dosar as aulas, por exemplo, dar duas de História, duas de Geografia e uma de EMC. Agora tinha escola que não fazia nada e o professor fazia do jeito que queria. Ele tinha que dar História e Geografia, mas a gente, às vezes, dava a aula de Geografia em uma aula na semana, fazia uma síntese e o resto ficava para História. Ou vice-versa, tinha professor que era geógrafo e puxava mais para Geografia. Nos testes deveriam aparecer questões de EMC, História e Geografia. (M.A.)

Quanto à forma de trabalhar com EMC, M. A. afirma que:

A gente tentava discutir, mas não era fácil. Porque estava o livro ali, você tinha que seguir aquele livro. Havia um livro oficial de EMC, do Ministério da Educação e Cultura. Ali tinha o programa básico do ensino primário, médio e superior. O professor era obrigado a seguir o programa proposto neste livro. Você tinha que ter autorização do DOPS para dar aula de OSPB e EMC no 2º grau. Os professores que desejavam dar aula de OSPB e EMC eram indicados pelo diretor da escola e por ele eram encaminhados ao DOPS, onde solicitavam autorização para lecionar essas duas disciplinas. A ficha deveria estar limpa, caso contrário, não havia aulas. Eu não vou dizer que eu tinha uma cabeça politizada, eu tinha era medo de ficar sem aulas. A Constituição Militar proibia as greves. Os alunos perguntavam: "professora, como é que greve é ilegal?" Então tinha que enrolar. Eu vou dizer, eu tinha medo. Eu acho que era próprio do momento, da situação. Porque você tinha que garantir as tuas aulas. (M.A.)

Nota-se nesses relatos a utilização da disciplina de História, de OSPB e de EMC, pelo Estado, com a finalidade de legitimação do poder vigente. Marc FERRO afirma que muitas vezes o Estado coloca a História sob vigilância, pois o controle do passado ajuda a dominar o presente. (1989, p. 1). No caso do período estudado, década de setenta, época em que os militares estavam preocupados em legitimar o seu poder na sociedade brasileira, esse controle sobre o que se ensinava nas escolas era muito utilizado. Nessa época, o Estado soube se aproveitar do ensino da História, seja em suas modalidades de Estudos Sociais, OSPB ou de EMC, através do medo e da vigilância que impunha aos professores, medo

esse presente nos relatos vistos anteriormente, os quais falam de vigilância e escuta por trás das portas, além de um controle dos próprios professores que lecionavam essas disciplinas, através do DOPS.

Portanto a História, por um lado, pode ser utilizada para um melhor entendimento da sociedade, para a formação de indivíduos com autonomia de pensamento, porém, por outro lado, ela pode também ser utilizada justamente para o contrário, ou seja, através dos seus silêncios, dos temas que ela privilegia e da maneira que os aborda ela pode ajudar na legitimação de um poder e de uma sociedade autoritária, na qual os indivíduos não tenham acesso a reflexões mais aprofundadas sobre a diversidade histórica, que possam levar a algum tipo de contestação à ordem vigente. Segundo CARRETERO, o conhecimento social e histórico não influi apenas nas representações da realidade que os cidadãos possuem, mas também no seu comportamento, de uma maneira bastante decisiva. (1997, p. 21-22).

3.5. Práticas de professores e o livro didático

Quanto à questão do livro didático utilizado nesse período, o Parecer nº 853/71 defendia o uso do livro de Estudos Sociais: "a nova concepção do currículo poderá conduzir a uma apreciável concentração de textos, com seguro aumento de eficiência e enorme economia para as famílias, as escolas e as comunidades." (PARANÁ. Parecer nº 853/71, 1971, p. 13).

Nessa época, anos setenta, os livros didáticos que as professoras utilizavam poderiam ser aqueles de Estudos Sociais, que trabalhavam de forma conjunta a História e a Geografia, ou então se utilizavam livros separados, um de História e outro de Geografia.

Quando eu cheguei no Cristo Rei, adotavam um livro integrado de Estudos Sociais, aí eu pedi para a diretora que ela pedisse livros separados de História e Geografia. Então nós adotamos o livro do Julierme (Julierme de Abreu e Castro, da Editora Ibep) de História e o de Geografia. Depois adotamos o da Marlene S. Silva, de História. A Secretaria da Educação deu liberdade e não exigiu que se trabalhasse um livro com História e Geografia junto. Então algumas escolas usaram o livro integrado e outras não. Eu acho que os livros que trabalhavam a História e a Geografia junto não deram certo. A gente também utilizava os livros do Borges Hermida, Maria Januária. (Laura)

Os livros didáticos da década de setenta foram elaborados segundo as concepções dos programas curriculares da época e passaram a representar um papel determinante no dia-a-dia do professor, tornando-se muitas vezes o elemento central da prática em sala de aula. Assim muitos professores acomodaram-se em torno do livro didático, tornando-o a única fonte de saber em sala de aula. "Houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivada pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão, através dos incentivos estatais. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas nossas escolas do 1º e 2º graus." (FONSECA, 1993, p. 137).

Segundo SERPA, "os livros didáticos, tanto em seu conteúdo e metodologia como na ideologia transmitida, representam a ordem política do Estado autoritário e centralizador." (1987, p. 10).

Os governos militares davam incentivos às indústrias editoriais através de isenção de impostos, subsídios, dentre outros. Havia uma grande preocupação por parte do Estado em fazer com que as editoras publicassem livros didáticos que estivessem de acordo com os programas curriculares da época.

Outros limites são aqueles impostos pelos programas e sugestões curriculares de órgãos oficiais, que estabelecem, com muita frequência, as diretrizes a serem seguidas. No entanto, mesmo aqui, o livro didático tem se mantido bastante conservador. Primeiramente porque a maior preocupação é seguir os tópicos sugeridos pelos conteúdos dos programas e guias curriculares, colocando em segundo plano os objetivos e as propostas de uma História crítica (quando existem). Mais uma vez, a História não se renova e continua sendo a

História supostamente objetiva, a História aparentemente verdadeira já que a ocorrência de fatos em datas e locais determinados, com a presença deste ou daquele "grande homem", é inquestionável. O que os fatos significaram é que se torna objeto de discussão, mas, ao invés de serem interpretados, eles são apenas narrados, simplificando-se assim o processo histórico a uma sucessão de causas e efeitos. (ABUD, 1984, p. 82).

No final da década de setenta, juntamente com o movimento de contestação ao sistema de ensino vigente, ocorreu também um processo de mudanças na indústria editorial. Passam a ser publicados livros em consonância com o debate acadêmico, fazendo com que alguns livros didáticos passassem por um processo de renovação, embora em muitos casos as mudanças tenham sido superficiais. Paralelamente a isso, ocorreu o lançamento dos livros chamados paradidáticos, para atender às tendências dos novos currículos.

Assim, durante a década de setenta, grande parte dos livros didáticos de História mais utilizados transmitiam uma visão factual do processo histórico, onde os fatos políticos que interessavam ao Estado eram os mais valorizados. Para se ter uma idéia, segundo Jacy FIGUEIREDO (1983, p. 257), os livros didáticos de História mais utilizados na década de setenta em Minas Gerais eram os de Joaquim Silva e Borges Hermida, editados nas décadas de trinta e de quarenta, respectivamente. E, realmente, esses autores estavam entre os citados pelas professoras que entrevistamos. Portanto, ao seguir a orientação desses manuais, pode-se deduzir que os conteúdos trabalhados se inseriam na proposta do governo desse período. Segundo Maria Laura FRANCO, "é importante considerar que os livros didáticos de História, se por um lado representam uma oportunidade para o aluno conhecer a realidade, por outro lado também podem ser uma forma de distanciamento da realidade, o que acontece com os livros de História do Brasil quando trazem os fatos distorcidos." (1982, p. 28). Sobre os livros didáticos utilizados pelas professoras entrevistadas, temos os seguintes relatos:

Eram livros básicos, mas a gente sempre tinha que complementar, porque o professor tinha sempre que trazer algo mais, porque aquilo era a base. Eu gostava de ler o livro da coleção Sérgio Buarque de Holanda para complementar em sala de aula, como algo mais, além daquela leitura do livro básico. Essa coleção dava bastante subsídio para o enriquecimento da aula. (Diva)

Eu adotei por muitos anos o livro do Julierme, foi um autor sensacional que eu adotei por muitos anos. O primeiro livro do Julierme parecia um gibi, sabe? Ele era todinho ilustrado, eu até o guardei, porque era sensacional. Ele conta uma História, sabe? Então esse livro tem primeiro uma história em quadrinhos, depois os exercícios, que eram um referencial para o seu trabalho. Então ele dava uma idéia de como era a armadura, o capacete. Porque os alunos não faziam idéia de como era. Então essas figuras ajudavam. No meu tempo de estudante, quando aparecia uma figura em preto e branco no livro, meu Deus, era uma raridade. O livro sempre tentava te localizar geograficamente dentro do ponto da História, com mapas. O Julierme sempre foi muito didático, mas era um livro muito caro, então ele foi tirado. Mas depois vieram as outras edições mais simples. Eu também recorria a revistas, levava para a sala e ia passando de mão em mão. (Aracélis)

Saiu muito livro didático de Estudos Sociais, mas nenhum satisfazia, porque se o autor era mais da História, ele pendia mais para a História, se o autor era da Geografia, ele ia mais para a Geografia. Então nunca conseguiram casar as duas matérias. A realidade foi essa. No início os livros de Estudos Sociais foram adotados, inclusive o MEC fez uma porção de livros, de atlas histórico e geográfico, uns cadernos de mapas que vinham peladinhos para o aluno preencher, muito bom. Quando você via num primeiro momento aqueles livros de Estudos Sociais que apareceram por primeiro, o livro parecia bom. Mas quando você começava a trabalhar com o livro, você dizia: mas que papo furado, meu Deus. Como é que esse imbecil escreveu isso, com erros... e daí você tinha que enxertar. Aí o aluno dizia: mas por que então comprar esse livro? Então trabalhava-se nos primeiros dias com o livro de Estudos Sociais seguindo o esquema dado pela escola. Mas à medida que o tempo foi passando, eles foram verificando que essa mudança não estava surtindo efeito, então começou aquela abertura por parte dos diretores em separar a História da Geografia, desde que você continuasse dando EMC e OSPB. A gente foi percebendo que estava tudo virado de perna pro ar, que o ensino, ao invés de melhorar, tinha piorado. (Helena)

Segundo a professora N., houve um tempo em que ela trabalhou em São José sem livro didático, devido à falta de recursos dos alunos, que não podiam comprar:

Então tinha que escrever no quadro. O muito que se fazia era mimeografar, quando tinha papel. Então a rede estadual sempre teve problemas. A gente passava textos para os alunos, retirados de livros didáticos ou de enciclopédias. Daí fazia exercício em cima do conteúdo e era aquele conteúdo que o aluno estudava para a prova. Eu nunca usei exercício de livro, então eu adaptava, eu mesma formulava os exercícios, a pesquisa. Às vezes colocava alguma coisa referente ao município, uma coisa mais fácil de o aluno

gravar, que motivasse mais. Um livro em que eu me apoiava muito era o do Osvaldo Rodrigues de Souza, sempre gostei muito desse autor; do Joaquim Silva, também. (N.)

Portanto o livro didático foi muito utilizado nesse período e muitos livros que as professoras citam, como os de Joaquim Silva e Julierme, são aqueles que privilegiam uma abordagem histórica ligada à História factual e descritiva, como afirma Maria Laura FRANCO:

E dentre esses fatos devem ter primazia aqueles que se referem à ação dos governantes e dirigentes, uma vez que esses últimos são vistos não apenas como os principais agentes decisórios dos acontecimentos históricos, mas "principalmente", porque são os responsáveis pela "ordem social", sem o que a sociedade não pode prosseguir em sua marcha progressista. Daí a acentuada tendência, entre os defensores dessa abordagem, em exaltar e glorificar os "grandes homens", os "vencedores", os detentores do poder. Igualmente, no interior dessa mesma abordagem, constata-se uma verdadeira apologia da "paz social", da harmonia, da manutenção do *status quo*. (FRANCO, 1982, p. 101).

Assim, ao lado de uma História vigiada que ajudava na manutenção da ordem vigente, tínhamos também livros didáticos largamente utilizados pelos professores que traziam uma visão de História que em nada contribuía para capacitar o aluno a compreender sua realidade de forma crítica ou prepará-lo para o exercício da cidadania. Se entendermos cidadania como "a participação do indivíduo na sociedade" (HOFLING, 1987, p. 20), pode-se afirmar que os livros didáticos não contribuía para essa formação:

A não-participação, ou mais grave, a "pseudoparticipação", é sugerida por diferentes caminhos. Seja pela análise idealista, estática e fragmentada que os autores fazem da realidade social - e que é, em última análise, o próprio conteúdo de Estudos Sociais; seja pela visão de mundo - parcial - dos autores, que é passada como normatizadora da realidade; seja pela ausência de questionamentos sobre situações que o aluno pode vivenciar diretamente (escola, família, trabalho, etc.); seja pela não-valorização da opinião do aluno [...]. (HOFLING, 1987, p. 21-22).

Segundo Eloisa HOFLING, os livros didáticos de Estudos Sociais, em sua maioria, não contribuem para o exercício da cidadania, numa disciplina onde a discussão deveria justamente se dar nessa questão da interpretação da sociedade em que se vive e na possível interferência nos rumos dessa sociedade.

Já vimos no início deste trabalho que cada professor possui uma maneira própria de ensinar, a qual tem profunda ligação com a sua maneira de ser, com o seu "eu", com a sua história de vida. É na sala de aula que os conteúdos e o currículo realmente tomam existência. Segundo NÓVOA, "a resposta à questão, Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos [...]". (1995, p. 16).

Cada uma das professoras que entrevistamos lembrou um pouquinho das suas aulas, das suas avaliações, da sua prática diária, e os seus relatos nos fazem entender melhor como funcionou o ensino de História na década de setenta.

As aulas eram expositivas, não trabalhava com retroprojeter ou projetor de slides, inclusive a escola só comprou um projetor de slides na década de oitenta. Trabalho em grupo não dava para fazer, porque as turmas sempre foram muito numerosas, esse é o problema da rede pública até hoje. Então eram só aulas expositivas, o aluno só escrevendo, quietinho. Tinha que se trabalhar muito com texto escrito, então perdia-se muito tempo ao escrever no quadro ou ditar. Trabalhar mapa como eu aprendi na faculdade, que mapa tem que trabalhar no chão, acho que se fiz isso três vezes foi muito. O espaço físico era inadequado. Sei que tem muita coisa no passado que ficou a desejar. (N.)

Mas no início foi difícil dar Estudos Sociais, porque não tinha material. Quem tinha material de História não tinha de Geografia e isso criou uma série de obstáculos. Para ter material, ia na base do mimeógrafo, aí você comprava o livro e ali não tinha o que o teu currículo queria. Então tinha alguns pontos do currículo da escola que tinha que fazer enxertos através de apostilas. Então como a escola pública nunca tem dinheiro, aí você

cobrava do aluno, aí vinham os pais pra cima da escola dizendo que tinham comprado o livro e ainda tinham que comprar a apostila. Às vezes, como você batia no mimeógrafo, saía com falhas e o pessoal reclamava que a gente cobrava e saía só com a metade da folha. Então foi uma série de dificuldades que tivemos. Foi impressionante o que nós passamos. (Helena)

Nesses dois últimos relatos há uma crítica à falta de material didático nas escolas, porém alguns professores conseguiam superar essas dificuldades, como, por exemplo, fazendo apostilas com seu próprio mimeógrafo.⁷

O currículo de 1976 sugeria como estratégias de ensino o uso de slides, murais, cartazes, mapas, dramatização, dentre outros, porém percebe-se que havia escolas que nem tinham retroprojeter e muito menos projetor de slides. Segundo a professora N., as turmas muito numerosas dificultavam os trabalhos em grupo ou o uso do mapa como ela havia aprendido na faculdade. Já algumas escolas parece que eram um pouco melhor equipadas:

Eu recorria a todos os truques possíveis, primeiro que a minha voz já era alta e então eu dizia: é impossível vocês dormirem com eu gritando. E você levava sempre muito material didático. Por exemplo, lá no Cristo Rei nós tínhamos um retroprojeter, era a coisa mais avançada que tinha. Queria falar da Mesopotâmia, então eles não tinham a mínima idéia do que era uma escrita cuneiforme, então nós tínhamos esses recursos e eu recorria a eles. Quem fornecia também filmes interessantíssimos era o Colégio Estadual do Paraná, que prestava para os outros colégios. (Aracélis)

Segundo Philippe PERRENOUD, "ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis" (1993, p. 25). Esse momento em que o currículo formal

⁷ José Alberto GONÇALVES, analisando os resultados que obteve numa pesquisa com professores primários, feita em Portugal, afirma que um dos maiores problemas sentidos pelos professores no decurso de suas carreiras é justamente a "falta de condições nas escolas, tanto em termos físicos e materiais, incluindo a inexistência ou inadequação de material didático e de mobiliário [...]" (1995, p. 156). Hoje isso também continua sendo uma realidade em grande parte das escolas.

torna-se o currículo real, dentro do espaço da sala de aula depende de cada professor.

Segundo HOLLY, "há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino, o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam." (1995, p. 82).

Os relatos a seguir nos permitem verificar como as professoras entrevistadas relembrou a sua prática em sala de aula:

Em História, você tem que fazer um enfoque voltado para o aluno, como eu fazia, tirar do personagem histórico qual a lição que ele poderia passar para mim daquela conduta dele. Eu comparava e mostrava, então eu aliava muito com Moral e Cívica e dizia: então vocês vejam, o que esse personagem histórico pode nos mostrar? Que mensagem nós podemos tirar dele? Não é apenas um nome! Dessa maneira eu dava História. Eu falava bastante, era pesadíssimo, eu fiquei com um nó nas cordas vocais, eu tive distensão, porque dava quarenta aulas semanais e falando do início ao fim, sempre. Foi bastante cansativo. Os outros professores diziam: por que você se desgasta tanto? A outra professora ia até assistir às minhas aulas, porque ela dizia que não sabia nem a metade do que eu sabia. Eu tenho a coleção de História do Brasil do Rocha Pombo, que herdei do meu avô. Ele fala nos mínimos detalhes e eu sempre gostei de ler isso. Eram as histórias dentro da História, era isso que eu passava para os alunos. Porque você tinha que prendê-los de alguma maneira, a gente puxava por esses detalhes. Eu me empolgava de tal maneira, eu fazia um teatro. Então eles lembravam dessas pequenas coisas, eu não me importava com o ridículo, eu me importava que eles achessem um ponto de contato para lembrar daquela matéria. Hoje é uma tranquilidade. Você pega o vídeo e mostra. Mas naquela época eram palavras, o que tomava muito tempo da matéria. Eu explicava o significado das palavras, porque eu nunca me permiti pegar uma palavra e dizê-la novamente sem saber o significado. Eu tinha um professor incrível que dizia: nunca fique sem saber o significado da palavra que você leu. Então todo livro que eu lia, o dicionário do lado. Eu explicava palavrinha por palavrinha, eu não queria que eles decorassem, eles tinham que entender. (Aracelis)

Quando existiam os Estudos Sociais, você não trabalhava separado, História e Geografia. Você trabalhava o conteúdo. Mas eu procurei mostrar para o aluno o que era História e o que era Geografia. Eu nunca concordei com esses Estudos Sociais, porque eu sempre tinha uma queda ou por História ou por Geografia. Mesmo que a minha formação era Estudos Sociais eu achava meio complicado. (N.)

Eu explicava bastante, fazia estudo dirigido. Todo dia eu passava um visto nos questionários, corrigia-os oralmente, eles também valiam como nota e os alunos estudavam

pelo questionário. Uma vez ou outra eu dava uma dissertação ou um texto. E também dava trabalhos de pesquisa. (Laura)

Nas minhas aulas de História e Geografia eu procurei sempre intercalar: "ah, eu não quero aprender Geografia porque eu vou ser engenheiro." Bom, se você não conhecer o terreno que você vai construir, o prédio vai cair. De História, sempre mostrei ao aluno: será que foi importante nós nos tornarmos independentes de Portugal e passarmos a ser colônia do resto do mundo? Então eu era chamada de subversiva. Não, eu quero que o aluno pense. Detestava dar questionário de pergunta e resposta, porque o aluno não tem botão que você aperta e ele responde. Eu fazia com que ele raciocinasse em termos de História e Geografia. Fazer estudo dirigido eu acho que não serve no meu esquema. Se eu não explicar, se eu não falar e jogar pergunta para o aluno para que ele raciocine, eu acho que estou falhando como professora. Na primeira aula que eu dei de Estudos Sociais, após a nova lei, eu disse: olha, é como se fosse um verdadeiro caldeirão, coloca História, Geografia, EMC e OSPB na panela e vamos ferver. Tampe para que não saia todo o vapor e vamos ver a mexida que deu aí dentro. Então a orientação da escola era que você fizesse uma prova de Geografia e outra de História separadamente. Após a reforma, era a mesma matéria de História e Geografia de antes, mas só que ficou muito ampla, ao invés de nós termos duas aulas de História e duas de Geografia, nós tínhamos cinco aulas semanais. Então o aluno se perdia muito, porque tinha o livro de EMC ou de OSPB, de História e de Geografia. Então às vezes o aluno vinha com todo o material porque ele não sabia que matéria teria naquele dia. E como aluno não presta atenção no que a gente fala... a gente dizia, mas dava sempre um revertério, o aluno estava sempre perdido.

O Estado deu vários cursos, mas sempre para atormentar o professor nas férias. Porque quando o professor voltava para a sala de aula, ele fazia o que bem entendia e não havia direção que impusesse. E as direções começaram a abrir a porteira para que cada um fizesse como achava melhor. Até que depois o professor formado em História começou a dar História e o formado em Geografia foi dar Geografia. Quando começaram os Estudos Sociais, eu dizia: hoje eu sou professora de História e escrevia no quadro. Aí dava matéria de História e eu adotava quase sempre um caderno, da frente pro fim era Geografia, do fim pro começo era História. "Professora, e quando chegar no meio? " Aí você compra outro caderno. Eu sempre gostei muito de trabalhar com esquema, porque o aluno guardando o esquema ele desenvolve qualquer dissertação, tanto no campo da História como da Geografia. Nós demos graças a Deus quando voltou a se trabalhar só com a Geografia ou só com a História. Mas mesmo antes eu dava História separadinho de Geografia.

Muitas escolas no Brasil não adotaram os Estudos Sociais, aí o aluno vinha transferido e você tinha que fazer uma média das notas de História e Geografia para valer como Estudos Sociais. Então foi uma dificuldade para o professor, para o aluno, para a própria secretaria da escola. Eu acho que foi tudo isso que foi minando toda a estrutura da lei. Eu acho que a partir da reforma de 1971 o ensino degringolou, porque essa abertura de cada colégio fazer o seu currículo, isso ao invés de facilitar, prejudicou o ensino no Brasil. Quem estudou naquela época tem uma lacuna que nunca mais vai ser preenchida na sua formação cultural. Então eu acho que foi um buraco negro no ensino do Brasil, porque cada professor achou que podia fazer o que bem entendesse. Essa é a minha opinião, pode ser que eu esteja errada. (Helena)

Minha vida sempre foi dentro de escola pública e sempre houve precariedade de material didático. Nós tínhamos dificuldade sempre, eu lembro que muitas vezes os outros

professores caçoavam de mim, que eu era "caxias". Mas eu fazia assim: eu não queria trabalhar com os livros porque eles eram ruins. Eu tentava fazer alguma coisa diferente. Ai preparava textos para os alunos. Eu batia na minha máquina de escrever, passava no estêncil à tinta, já pensou bater tudo? Fazia aquela pilha em uma caixa. Eu mesma comprava, nas férias rodava, porque não tinha tempo, a gente trabalhava três turnos para sobreviver. Todos os alunos recebiam meus textos e no transcorrer do ano reuníamos todos em uma pasta. Depois eu comecei assim: ia nas editoras, trazia todo tipo de livro e procurava ver com os alunos o que podia ser aproveitado. Levava pilhas de livros, os outros professores gozavam da minha cara. Eu ia para a escola com duas sacolas de livros, levava para a sala e dava trabalho de grupo para os alunos. Tinha um outro professor que trabalhava comigo, em 79 e 80, enquanto eu ia para a sala com as duas sacolas de livros, ele ia com o livro do Proença. E a turma dele tinha só o livro do Proença. Ele dizia: "lá vem a mestra dos livros". Mas já pensou ficar com o livro do Proença? Os meus alunos até reagem, porque aí eu fazia eles escreverem textos sobre o que eles leram e o outro professor fazia os questionários. Eu não era assim politizada, mas a gente queria fazer alguma coisa diferente. Agora, os outros não, eles faziam aquilo que estava no livro, comodismo. (M. A.)

A prática em sala de aula varia de professor para professor. Vimos pelos relatos que não existe um modelo de como ensinar, uma receita pronta. Alguns professores se utilizavam realmente mais do comodismo, dos questionários, dos textos prontos no livro didático, porém outros procuraram fazer um trabalho mais diferenciado, utilizando textos de diferentes livros, fazendo avaliações dissertativas, afinal no trabalho cotidiano da sala de aula o professor possui a sua liberdade. Como afirma PERRENOUD:

Certos professores desenvolvem uma relação extremamente rotineira com o seu trabalho: ficam sempre com o mesmo ano e quase nunca põem em causa o que fazem; tentam, pois, retomar, ano após ano, as mesmas preparações, os mesmos exemplos, o mesmo material. [...] Muitos outros não esperaram [...] para tentar ir mais longe, procurando recriar meios de ensino em situações para as quais os manuais não têm resposta, modificar os conteúdos e as formas do trabalho escolar ou da avaliação [...]. (1993, p. 59).

A prática em sala está ligada à construção do saber escolar⁸, o qual, segundo RANZI,

Resulta de uma seleção que se opera em condições difíceis de serem elucidadas. [...] Podemos distinguir três grandes conjuntos que vão pesar de maneira diferente segundo a idade, a formação e a carreira do professor. De um lado, os elementos que poderiam ser definidos como exteriores a ele, como: programas, contratos institucionais, saberes de referência, manuais escolares; em seguida os elementos endógenos: sua personalidade, seus gostos, suas escolhas, seus projetos e as representações que ele tem de sua função, de seu papel, da forma como ensina (seu estilo pedagógico), daquilo que aprendeu, da definição mais ou menos consciente que ele dá do seu objeto de ensino (a História) e de suas finalidades. [...] Ele depende também do saber produzido pelos especialistas e do acesso deste professor a estas produções. (1999b, p. 139).

Outra influência bastante presente na prática dos professores é, segundo essa mesma autora, a relação que o professor tem com o seu passado escolar, com a forma como ele entrou em contato com a História no 1º e 2º graus. Portanto são inúmeros os fatores que acabam influenciando o professor e a sua prática em sala, por isso ela acaba sendo tão diferenciada de pessoa para pessoa.

Com relação às avaliações, percebemos nas entrevistas formas também bem diferenciadas de acordo com cada professora:

As avaliações que eu fazia eram parte descritiva e parte objetiva: numere a segunda de acordo com a primeira, marque a primeira coluna de acordo com a segunda. Depois uma ou outra pergunta onde você pedia para o aluno justificar ou explicar o porquê disso. (Aracélis)

⁸ Os especialistas usam o termo saber escolar para diferenciá-lo do saber acadêmico. Porém ainda não existe um consenso sobre o que seria esse saber escolar. Yves Chavellard usa a expressão *transposição didática* para designar a passagem do saber sistematizado para o saber escolar. Para André Chervel, a escola é um lugar de produção de cultura, de uma cultura escolar. (RANZI, 1999b).

Nos anos setenta, eu sempre fazia avaliações com pergunta e resposta, pergunta aberta para o aluno. Porque sempre a escola pública foi um caos de material. Então as minhas provas eram passadas no quadro, por causa da falta de recursos. Sempre as perguntas eram abertas e tudo o que o aluno escrevia eu procurava valorizar. Nunca eu dei zero numa questão em que o aluno tivesse colocado três palavras. Eu também fazia muito exercício com o texto do livro e em forma de avaliação. Eu elaborava o exercício, o aluno respondia, me entregava e eu corrigia. A avaliação era dessa forma. E quando era prova, era tudo numa prova só: os conteúdos de História e os de Geografia. Era prova de Estudos Sociais. (N.)

Eu dava uma prova de Geografia e dava depois uma prova de História, separado. Depois somava e fazia a média. Eu dava prova objetiva e usava muito pergunta e resposta. No início, quando comecei a lecionar, eu ainda fazia uma questão de dissertação. Depois a coordenação da escola começou a pedir outras provas, facilitando mais para o aluno. Nós chegávamos a fazer sete, oito provas no bimestre, por objetivo. (Laura)

Como nunca escola de Estado tem material didático para você fazer as coisas, então eu comprei mimeógrafo a álcool e preparava as provas em casa e levava e fazia mapas, porque eu acho que prova de Geografia sem mapas não existe, prova de História sem mapa não existe, porque você tem que saber em que ponto do mundo aconteceu aquele fato. Nas escolas em que eu trabalhei, eles não faziam questão que você fizesse prova objetiva. Quando eu comprei meu mimeógrafo, eu fazia as provas em casa, mas na maioria das vezes você mandava arrancar a folhinha do caderno, fazia cinco ou dez perguntas abertas, porque eu sempre fui contra essas questões de marcar X. Eu acho que isso aí é muito fácil, porque você vai no chutômetro e é uma questão de sorte e ensino não é sorte. (Helena)

Os alunos chegaram até a fazer um abaixo assinado para me tirar, porque eles tinham que fazer prova dissertativa, não tinham prova objetiva. Eles foram falar com a orientadora educacional, dizendo que eu não fazia prova objetiva, que eu só queria que eles escrevessem. E eles não estavam acostumados, coitados. A 5ª e 6ª era só questionário, marcar cruzinha, uma moda da 5692. No começo eu dei notas baixas mesmo. Era para eles verem que tinham que estudar, porque eles estavam vindo daquela leva que passava fácil e não precisava estudar. Então foi difícil. Então não era aquela coisa do questionário. Eles caçoavam de mim, o pessoal criticava porque eu fazia trabalhos dissertativos. E eu inventava essas coisas, como júri simulado, julgar o presidente Vargas culpado ou inocente. Tinha que inventar para os alunos gostarem. Mas eles tinham que ler, ler e ler. Mas por parte da maioria dos professores havia um grande comodismo. Era bem mais fácil trabalhar apenas com os questionários, ignorando a possibilidade de uma metodologia que levasse os alunos a uma reflexão. (M. A.)

Com a reforma, as avaliações objetivas parecem ter predominado, porém elas não existiram sozinhas. Vimos no relato anterior um exemplo de avaliação diferente, com provas dissertativas. A professora M. A., inclusive, afirma ter sido criticada pelos alunos por isso, afinal "eles não estavam acostumados com esse tipo de avaliação". A maioria dos

outros professores continuava trabalhando com questionários, sem exigir maiores reflexões dos alunos e, assim, acabaram trabalhando com a velha narrativa escolar de História, exatamente como a reforma e o governo pretendiam. Quase não percebemos nos relatos uma tentativa para se utilizar a História de maneira mais reflexiva, eles mostram uma maior preocupação com o domínio do conteúdo e não com uma reflexão sobre ele.

Alguns professores procuraram trabalhar os Estudos Sociais de forma conjunta, trabalhando com História e Geografia de forma interligada, porém a maioria parece ter trabalhado separadamente as duas disciplinas, embora oficialmente trabalhassem com Estudos Sociais.

Alguns professores utilizaram o novo currículo de Estudos Sociais, de 1976, e trabalharam com História Geral na 5ª e 6ª série. Já outros ignoraram esse currículo e continuaram a trabalhar com História do Brasil nessas séries, como no período anterior à implantação do currículo. Alguns professores faziam avaliações conjuntas de História e Geografia, outros aplicavam provas separadas para cada matéria. Alguns professores seguiam à risca os livros didáticos adotados pelas escolas, às vezes de Estudos Sociais, às vezes um para História e outro para Geografia. Outros procuraram buscar outras formas de trabalho, como o uso de textos diferentes, de diversos autores. Alguns faziam os tradicionais questionários e provas objetivas, outros tentaram fazer outras formas de avaliação, como trabalhos em grupo e questões dissertativas.

Estamos, pois, em presença de uma profissão em que aos práticos não é imposto ou recomendado, de forma alguma, um modelo único de racionalidade na organização do seu trabalho. Cada um procurará o seu próprio modelo tendo em conta os seus ritmos pessoais, a sua concepção do trabalho, a relação entre preparação e improvisação, o seu gosto pela planificação, a sua eficiência nas diversas tarefas. (PERRENOUD, 1993, p. 68).

Cada professor trabalhou a seu modo, da maneira que achou que era a mais correta, dentro das suas possibilidades e das escolas onde lecionou. Tentaram superar a falta de orientação para o trabalho com disciplinas diferentes, para as quais muitas vezes eles não estavam preparados, e a imposição de uma reforma e de um currículo que foram feitos sem discussões com os próprios professores. Pelos relatos percebe-se que, no que se refere à ordenação dos conteúdos, o currículo oficial de Estudos Sociais acabou sendo criticado e muitas vezes não aceito e nem utilizado nas escolas. Porém muitas vezes os professores utilizavam livros didáticos que estavam muito próximos da proposta do governo.

3.6. Impressões de professores no final de carreira

Nesta parte do trabalho, os relatos das professoras nos permitem perceber quais são as impressões que elas têm hoje, no final da carreira, a respeito da profissão. Segundo HUBERMAN, "existe uma tendência dos professores, com a idade, para uma nostalgia do passado." (1995, p. 45). Realmente essa questão aparece nas falas das entrevistadas:

Essa coisa do respeito pelo professor se perdeu. Eu me lembro que quando eu entrava na sala todos os alunos levantavam, sempre. Então eu parto do seguinte princípio: se hoje não se respeita nem os pais, imagina se vão respeitar o professor. Hoje até se mata professor... Eu poderia ter continuado a dar aula, eu adoro dar aula, mas ficou assim angustiante, porque era um malhar em ferro frio. Você tinha que fazer o conselho de classe e mesmo os alunos que não tinham as mínimas condições, você acabava tendo que aprovar. Não se olhava mais qualidade de ensino, então não me interessava mais. Onde não tem qualidade, a mim não interessa.

E quando eu me aposentei, não houve ninguém que me dissesse: até logo, muito obrigado. Eu me lembro que tive que ficar dando três meses a mais de aula porque tive que esperar a minha aposentaria no exercício do cargo. Deixei de computar onze anos que eu trabalhei, porque eu estava louca para sair. Não tive, pecuniariamente, esse ressarcimento desses onze anos em que dei aula e nem desses três meses a mais que fiquei. Então não teve ninguém que dissesse: olha, professora, obrigado. Eu ponho a minha cabeça no travesseiro

e digo: missão cumprida. Ninguém pode me apontar uma falha. Eu trago essa consciência do dever cumprido. O magistério para quem tem vocação é sacrificante, porque pecuniariamente ele não é rentável, não é nada rentável. Mas sabe, eu olhava os alunos e sabia que nenhum outro professor ia contar pra eles o que eu sabia, porque eu dava as peculiaridades da História, eu fazia assim: estórias dentro da História, então coisas que não eram matéria pura e crua, sabe? (Aracélis)

Nessa época, anos setenta, era outra formação que o aluno tinha, ele aprendia a ter mais respeito, mais convivência. Muitos dizem: "ah, você foi do período militar, em que tudo era rígido." Feliz de mim que fui. Eu aprendi muito, aprendi o respeito, porque hoje não se tem respeito. E eu acho que o fato de terem acabado com a EMC e a OSPB tem tudo a ver com isso, não pela rigidez do ensino, mas pelo conhecimento. O que é ser cidadão? Hoje você faz essa pergunta e ninguém responde. O que significa o hino nacional? Muitas pessoas dizem: "por que cantar o hino nacional num país como este? Eu tenho vergonha de cantar o hino nacional". Só que de repente, o quatro de julho está aí e é capaz de ele ficar em frente à televisão cantando o hino norte-americano. Por quê? É isso aí que eu vejo que é uma falta de respeito. (N.)

A História é uma matéria fascinante, mas a gente nunca pode dizer: eu sei História. Por que você lê, lê, mas nunca sabe tudo. Ela é linda por causa disso. A gente diz que é professor de História e fica até com vergonha de não saber alguma coisa! Eu gostava de ser professora, eu me sentia realizada, eu fiquei até meio doente quando me aposentei, porque eu me sentia muito feliz em sala de aula. Até hoje uma escola ainda me atrai. O que eu acho importante é que depois que eu me aposentei é que eu fui conhecer os lugares de que eu falava. Eu fui pro Egito, pra Roma... quando eu cheguei em Roma, o primeiro local da Europa, fiquei deslumbrada de ver aquelas muralhas, eu pensava: meu Deus do céu, eu vi isso nos livros, eu queria agora contar para os meus alunos, mas agora eu não tinha mais aluno para contar. Aí já era tarde, porque eu já estava aposentada. Isso foi uma coisa intrigante para mim, porque eu passei a vida inteira estudando e falando daquilo, daí eu fui lá, mas a experiência veio tarde. (Maria de Lurdes)

Nós sempre tivemos uma liberdade no colégio, nós nos reuníamos, professores de determinada disciplina e ali nós entrávamos num acordo, sempre foi muito fácil de trabalhar. Eu não me lembro de alguma vez ter trabalhado num ambiente de conflito, de discussão e isso tornou fácil a nossa vida de trabalho, e isso é muito importante. É importante que você esteja num local de que você goste, a pessoa tem que fazer algo de que goste e onde esteja bem, porque é a tua vida e passa tão rápido... se você vive naquela agonia, quando você vê você acabou nem vivendo. Eu me lembro que eu levantava, punha meus pés para fora da cama e ia trabalhar feliz, eu nunca me lembro de ir trabalhar forçada, não, eu ia feliz, eu chegava a agradecer a Deus pela vida que eu tinha. A gente lembra com carinho... (Diva)

Foi uma batalha muito grande, sempre dando aula. Eu gosto muito de História e Geografia, as duas matérias são importantíssimas e devem estar sempre interligadas. Eu trabalhei tanto e o governo nunca nos deu o devido valor. Mas Deus é pai e sempre dá uma compensação mais adiante. Eu acho um absurdo a gente trabalhar e não ser reconhecido pelo governo hoje em dia. Me aposentei dos dois padrões, no nível cinco, que era o mais

elevado, ganho o equivalente a um salário de empregada doméstica, eu acho um absurdo muito grande. Professor era uma elite e hoje não é, hoje nós somos uma espécie de ralé das profissões. Mas a minha obrigação sempre foi ensinar e educar, não interessa se eu ganho pouco, esse foi sempre o meu lema. Eu estou preparando o meu discurso para quando me aposentar no Colégio Militar. A minha despedida será esta: deixo de ser professora, de ministrar aulas, mas educadora eu continuarei pelo resto da minha vida. Quando eu me aposentar, quero continuar trabalhando como advogada. Eu tive sorte de ter tido professores maravilhosos, catedráticos. Eu só sinto não ter aproveitado mais, porque quando se é jovem, a gente não leva muito na firmeza. Mas valeu muito, porque na hora que você precisou, que o aluno te perguntou, você soube responder. E se você não sabia, você tinha o livro em casa para pesquisar. (Helena)

Eu vou fazer um paralelo com hoje. O professor era mais valorizado, não pelo governo. Mas eu sentia que a comunidade ajudava, participava. Logo que eu comecei a trabalhar, os alunos tinham a minha idade ou até mais, a maioria. Eu estava ainda começando a faculdade, mas havia aquele respeito, sabe? O professor era visto de uma maneira diferente por parte da comunidade, professores e alunos. Do governo sempre foi aquela luta de você querer ganhar mais e não ser considerado. E, como professor de História, que luta que a gente teve para conseguir resgatar o ensino da História, colocá-la no lugar que ela deveria estar, foi uma briga nacional. E na luta dos anos oitenta, nós tínhamos assim: só pode dar aula de História quem é historiador, sabe, querer forçar a barra, não ficar qualquer pessoa dando aula de História, de Geografia. Hoje não, você está vendo que qualquer um pode dar aula. Eu acho que agora, da metade da década de noventa para cá, há uma desvalorização maior ainda do profissional. Eu estou vendo isso. Estou fora da escola, mas você tem amigos dentro da escola. Então eu vejo que o nível salarial está caindo e as conquistas dos anos oitenta estão indo embora. (M. A.)

Cada professora relatou suas lembranças e impressões que possui hoje, depois de vários anos dedicados ao magistério. Existe, porém, uma questão que está presente em praticamente todos os relatos: a não valorização e o desrespeito para com o professor, tanto por parte dos governantes como também dos próprios alunos.

NÓVOA afirma que nos últimos vinte anos os professores vêm passando por momentos difíceis, onde se identifica uma crise de identidade que está ligada a uma diminuição do prestígio dos professores, à degradação do seu estatuto social e profissional e de seu nível econômico. (1995, p. 15). Essa questão do pensar a desvalorização do professor no momento em que se faz uma reflexão de final de carreira, o qual aparece nos relatos, também está ligada à prática. Como afirma PERRENOUD, "pensar a prática não é

somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores individual ou coletivamente." (1993, p. 200).

Essa desvalorização do professor liga-se também ao fato de que, segundo esse mesmo autor, a profissão ainda hesita entre a profissionalização e a proletarização. Marc Ginsburg, citado por NÓVOA, afirma que "a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder / autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder / autonomia." (1992, p. 23).

Essa reflexão final das professoras entrevistadas e a sua preocupação com a desvalorização da carreira permitiu perceber como elas vêem hoje a profissão e como analisam o percurso de suas vidas profissionais. "Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a 'sua' vida, o que no caso dos professores é também produzir a 'sua' profissão." (NÓVOA, 1992, p. 26).

No capítulo seguinte veremos como toda uma crítica aos Estudos Sociais e à forma como ele foi imposto aos professores, acabou gerando uma luta pela volta da História como disciplina escolar.

3. A CRÍTICA AOS ESTUDOS SOCIAIS E A VOLTA DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

A partir do final da década de setenta, começou a haver um crescimento das associações de historiadores e geógrafos, as quais começaram a lutar pelo fim dos Estudos Sociais e pela volta da História e da Geografia como disciplinas autônomas. Na década de oitenta, com a redemocratização do país, passou a ocorrer uma redefinição dos conhecimentos escolares através da elaboração de novas propostas curriculares. Havia nessa época uma grande influência das novas tendências historiográficas, as quais voltavam-se para novas problemáticas ligadas à história social, cultural e do cotidiano.

A influência dos novos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem também foi marcante nesse período. Os alunos passaram a ser vistos como participantes do processo de construção do conhecimento, e não mais como meros espectadores. Conseqüentemente, voltou-se a dar ênfase ao aluno como sujeito participante da História, e a sua realidade passou a ser considerada importante dentro do ensino de História. Os métodos tradicionais de ensino, como a memorização - bastante presente no ensino de História da década anterior - passaram a ser combatidos. Os livros didáticos passaram a ser criticados e iniciou-se um processo de grandes mudanças nos objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Essas mudanças, na verdade, ainda estão em processo de elaboração.

A partir da década de oitenta, começou a haver uma maior preocupação com a aproximação entre a História ensinada nas escolas e aquela produzida nas Universidades. Novos temas e novas abordagens tornaram-se cada vez mais presentes. Por outro lado, começou a surgir a consciência de que a História é uma construção e depende da visão de

cada historiador. Passou-se a reconhecer que, na verdade, existem várias realidades históricas, as quais foram durante muito tempo deixadas de lado pelos historiadores.

As discussões sobre o repensar do ensino de História priorizavam os seguintes aspectos:

A produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º grau; o livro didático: o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, história em quadrinhos e outros documentos. (FONSECA, 1995, p. 86).

Nesse período também ocorreram amplos debates para a reformulação dos currículos nos Estados brasileiros. Em Minas Gerais, em 1986, a Secretaria da Educação promoveu a reformulação dos currículos, entre eles o de História, o qual passou a fundamentar-se na teoria marxista de História. Em São Paulo, a reformulação curricular demorou alguns anos devido a diversas polêmicas em relação à proposta - que pretendia trabalhar com o eixo temático Trabalho - e a uma oposição da própria imprensa.

Essa proposta provocou múltiplas discussões e divergências, não só na Universidade, nos órgãos governamentais ligados à Educação, na Imprensa e em outros 'defensores da ordem', como também entre professores da rede. Abalou certezas, instaurou questionamentos em várias direções, provocou conflitos com nossos hábitos, formação e atitudes no interior de universos autoritários que tentam nos conformar passivamente diante do conhecimento [...]. (SILVA, 1989, p. 25).

Em São Paulo, apenas em 1992 um novo currículo veio a público. No Paraná a nova proposta curricular ficou pronta em 1990, porém desde o início da década de oitenta vinham sendo discutidas formas de luta contra os Estudos Sociais, a fim de que a disciplina História voltasse a ser ensinada de forma autônoma. A APAH, Associação Paranaense de

História, fundada no final da década de setenta, teve como uma de suas grandes lutas essa questão. Em nível nacional havia a ANPUH, Associação Nacional dos Professores Universitários de História, que também lutou pelo fim dos Estudos Sociais.

[...] desde o final da década de setenta, no interior da retomada dos movimentos sociais nos espaços públicos, os professores do 1º e 2º graus, como os demais trabalhadores, reorganizaram associações e entidades representativas, fazendo-se reconhecer plenamente em algumas (caso da ANPUH), promoveram campanhas salariais e greves por melhor remuneração e voltaram suas atenções para repensar e redimensionar suas práticas cotidianas nos espaços de trabalho. A partir desses procedimentos, as vivências em sala de aula foram submetidas a diversos questionamentos e, como alvo de reflexões, potencializaram experiências no sentido de preservar a autonomia dos professores e recuperar o controle de seu processo de trabalho. Essas tentativas resultaram em fragmentárias e pontuais alterações em torno de *o que* e *como* ensinar, além de indagações sobre o processo de avaliação, onde alternativas no ensino/aprendizagem de História foram sendo esboçadas. Logo depois foram sistematizadas e divulgadas em encontros e seminários de discussão, como os da ANPUH [...]. (SILVA, 1989, p. 22).

Em 1983, no Paraná, a APAH promoveu o I Encontro Paranaense de História e Educação, que tinha como um dos objetivos a volta da História e da Geografia como disciplinas independentes. Após esse encontro foi redigido e divulgado um documento que foi enviado à Secretaria da Educação. Seguem abaixo os trechos mais importantes desse documento.

Diante da gravidade em que se encontra o processo educacional brasileiro, as entidades signatárias do presente documento firmam posição, visando a salvaguarda da área humanística no âmbito do Ensino do 1º e 2º graus.

Um balanço feito após doze anos de implantação da Lei 5692/71, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, revela realidades indiscutíveis: a deformação do ensino em geral; a desqualificação dos cursos profissionalizantes; a saturação do mercado de trabalho; a "panacéia" da licenciatura curta; a dissolução ensino-pesquisa; a não-integração escola-comunidade e a crescente privatização do ensino em todos os níveis. [...]

A imposição dos Estudos Sociais resultou na prática em absoluto e comprovado insucesso. Estudos Sociais, como tal, não cabe em qualquer definição de ciência, não podendo, portanto, ser tratado como disciplina com definição própria. Na verdade, essa pretensa área substituiu disciplinas específicas e consagradas como área de conhecimento, pois sua implantação não se processou em função do conteúdo próprio, mas sim repartindo sua carga horária em parte História, parte Geografia e parte OSPB, na tentativa de ensinar estudos gerais, visando sua integralização. [...]

A partir das considerações expostas, as entidades comprometidas na luta pela melhoria da qualidade de ensino e reformulação dos sistemas educacionais vigentes, propõem o retorno da História e Geografia. [...] Portanto, entendem os professores, estudantes e entidades abaixo relacionadas que a concretização de uma verdadeira formação humanística deve ter a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia como instrumentos não só de análise crítica da realidade social, como também de elementos dinâmicos de transformação desta realidade. (Revista da Associação Paranaense de História, 1983, p. 329 a 332).

Esse documento foi assinado pela ANPUH, APAH, professores do Departamento de História da UFPR, professores da prefeitura de Curitiba e outras entidades. Percebe-se então uma participação ativa dos historiadores, aqui representados pela APAH e pela ANPUH Nacional, nessa luta pela volta da História como disciplina nas escolas de 1º grau.¹

O Parecer 332/84, do Conselho Estadual de Educação, trata do assunto "Estudos Sociais e seu desmembramento no ensino do 1º grau" e afirma que existia um embasamento legal para que os Estudos Sociais fossem tratados como matéria de ensino por disciplina, porém desde que se "respeitasse o princípio de integração que fundamenta o currículo." (PARANÁ. Parecer nº 332/84, 1984, p. 9). Portanto a matéria Estudos Sociais não desapareceria, apenas se poderia trabalhar com a História e a Geografia em separado, porém "mantendo uma programação resultante da integração dos conteúdos". Segundo M. A., esse foi o primeiro parecer do Conselho Estadual de Educação que discute os Estudos Sociais.

¹ Segundo BOUTIER e JULIA, citado por RANZI (1999a, p. 7), quando na França houve uma tentativa de priorizar a área de exatas no currículo do ensino médio, "os historiadores do porte de Fernand Braudel, Jacques Le Goff travaram uma luta muito grande para manter o lugar da História nos programas e tiveram, naquele momento, um papel decisivo. Em outros lugares, onde não houve essa preocupação dos historiadores, como na Inglaterra, a História vem perdendo espaço no ensino médio." RANZI afirma que hoje, no Brasil, não parece mais haver uma mobilização por parte dos historiadores quando se discute a implantação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

A relatora foi a professora Chloris Casagrande, ela foi por muitos anos diretora do Instituto de Educação, mas ela era bem conservadora, queria que se mantivessem os Estudos Sociais, porque ela não via porque tirar. Eu lembro que ela tentou defender os Estudos Sociais. Então teve que ser uma luta dos professores, foi uma luta mesmo. (M.A.)

O primeiro documento oficial que saiu no Brasil após a Lei 5692 permitindo que se trabalhasse com a História e a Geografia enquanto disciplinas autônomas foi a Resolução nº 06 de 1986, do Conselho Federal de Educação. Por essa Resolução, as matérias a serem desenvolvidas da 5ª à 8ª série seriam Português, Matemática, Ciências, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia e OSPB, tratadas como áreas de estudo ou disciplinas.

O Conselho Estadual de Educação publicou então a Deliberação nº 004/87, que tratava das " Normas para reformulação do Núcleo Comum para os Currículos do 1º e 2º graus, no Sistema Estadual." Ali afirmava-se que o "núcleo comum dos currículos do 1º e 2º graus passará a reger-se pela Resolução nº 06/86, do Conselho Federal de Educação". Afirmava-se também que a EMC e a OSPB continuariam presentes, sendo que a EMC "poderia ser incorporada a uma das disciplinas dos Estudos Sociais." (PARANÁ. Deliberação nº 004/087, 1987, p. 1).

Segundo a Indicação nº 001/87, do Conselho Estadual de Educação:

A Secretaria Executiva do Conselho Federal de Educação encaminhou à presidência deste colegiado o Parecer de nº 785/86 do Conselho Federal de Educação e a decorrente Resolução 06/86 que, tendo recebido homologação do Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação, altera o Núcleo Comum do ensino do 1º e 2º graus, a partir do ano letivo de 1987, revogando a Resolução 08/71. (PARANÁ. Indicação nº 001/87, 1987, p. 1).

Essa Resolução nº 08/71 é aquela que veio anexada ao Parecer 853/71, que trata da criação das áreas de estudo. O Parecer 785/86, do Conselho Federal de Educação, afirmava o seguinte, no que se refere aos Estudos Sociais:

Nada impede que a Geografia e a História sejam separadas em duas atividades ou disciplinas distintas. Aliás, é de bom efeito pedagógico e educacional os alunos irem adquirindo desde cedo a noção de perspectiva formal, isto é, de que a mesma matéria pode ser apreciada e examinada sob um determinado ponto de vista. [...] A permanência dos princípios que nortearam a reforma deixou muito a desejar. A compreensão não se fez como o esperado. Veja-se o termo "predominantemente" usado para o tratamento pedagógico das matérias. Esse termo não causou a variação que o legislador intencionava e a possibilidade de implantar disciplinas nas últimas séries do 1º grau, ou de tratar como atividades algumas matérias do 2º grau, foi uma das grandes celeumas dos quinze anos da implantação da reforma. (PARANÁ. Indicação nº 001/87, 1987, p. 3).

A professora M. A., como já foi colocado no início deste trabalho, que teve uma participação mais militante, participou ativamente de todo esse processo de luta pela volta da História como disciplina autônoma e seu relato mostra como esse processo ocorreu no seu município, São José dos Pinhais:

Então nós começamos a acelerar uma discussão dentro do Conselho Estadual de Educação. Nesta época eu já era Inspetora de Ensino em São José e articulávamos com os professores daqui, nós fizemos um movimento a favor da separação. Nós conseguimos autorização e em 1986 separamos a História da Geografia. No início muitos professores não aceitavam, por comodismo. A grande maioria eram os professores que fizeram o curso de Estudos Sociais, licenciatura curta, da PUC. Se nós tivéssemos na época quarenta professores de História, na rede pública, acredito que oitenta por cento era formado em Estudos Sociais. Estes não aceitavam a separação. Nas reuniões tentávamos argumentar, mostrar como surgiu e por que tínhamos que resgatar o ensino da História e da Geografia. Um professor com quatro turmas fechava vinte horas, que era um padrão. Somente com História, com três aulas semanais, seu trabalho era dobrado, mais livro de chamada, mais turmas, mais provas para corrigir.

Já em 85, quando eu voltei a trabalhar em São José, lembro que nós fizemos um levantamento dos livros usados pelos professores e eu nunca esqueço que num colégio imenso, ali no Afonso Pena, usava-se o Borges Hermida. Os conteúdos de História eram fatos isolados, heróis, a História como modelo. Começamos a ver o quanto de preconceito que ele colocava, essa coisa dos heróis e tal. E a gente começou a mostrar isso para os professores. A editora sabia que vendia bem quando colocava um monte de ilustração, o que tinha eram ilustrações. Aquele livro do Proença às vezes era a folha inteira com a figura de um presidente, do D. Pedro I e desenhos mil. Aliás nem era um Rugendas, um Debret ou coisa parecida, não. Eles colocavam aqueles desenhos da editora mesmo. E aí o conteúdo era mínimo, era tradicional, só o fato em si, com um monte de datas, que os professores gostavam de cobrar nos testes.

Olha, deu trabalho. Aqui em São José eu fiquei quatro anos, de 1985 a 1988, coordenando um grupo de estudos, trazendo professores para palestras. Então eu ia até a Universidade Federal do Paraná para trazer professores. Vieram vários professores para tentar mostrar

o que é que se trabalhava na Universidade naquele momento. Líamos muitos textos. Era feito de tudo: palestras, debates, leituras, tudo para mudar a metodologia do ensino da História.

No início os professores parece que não entendiam. Eu lembro que às vezes o colega da Universidade estava falando e não havia compreensão da grande maioria. Fazíamos no mínimo uma reunião por mês, por área. Eu tinha que coordenar todas as áreas, era o meu trabalho. Mas era difícil tirar o professor da sala, porque era hora de aula, ele tinha que deixar atividade para os alunos, mas a gente conseguia. E conseguíamos ter um bom número, porque você não podia obrigar o professor a ir à reunião. O professor vinha e então questionávamos: vocês ouviram a fala de fulano, o que ele quis dizer, por que ele disse isso? Tinha que começar a discutir, discutir, trabalhávamos com textos. Nos anos oitenta estouraram, pipocaram livros que começaram a discutir o ensino da História. Nós pegávamos esses textos, datilografávamos tudinho, passávamos no mimeógrafo e cada vez os professores levavam um texto para casa para ler. Ai na reunião seguinte você discutia aquele texto e fazia troca de experiência. Foi por aí que a gente começou a discutir para tentar modificar e voltar a trabalhar a História mesmo, porque os Estudos Sociais acabaram com o conteúdo... não foi fácil.

A rede municipal da prefeitura de Curitiba começou antes que nós, eu acho que em 83. Eles publicavam um jornal chamado Escola Aberta, que discutia o ensino da História e da Geografia, de Português, Matemática. Era o grupo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura. A Secretaria Estadual da Educação não tinha nada disso, então a gente ia lá na Secretaria Municipal buscar o jornal. Trazia para cá, mas tinha um jornal e quarenta ou cinquenta professores para ler. Então tirávamos uma síntese para discutir. A tarefa era ler para debater e discutir com todos na escola no próximo encontro. Era por aí que procurávamos mudar. A revista da APAH, a nº 7, eu comprei uma para cada professor de História de São José e revendia para eles estudarem e em seguida debatermos.

Até hoje eu encontro professores de História por aí e eles dizem que a única vez que eles tiveram a oportunidade de discutir foi naquela época, que eles cresceram e foram esses trabalhos que ajudaram nas mudanças. Um livro que foi muito debatido nos anos do governo Richa foi o livro da Maria Teresa Nidelcoff, "A escola e a compreensão da realidade". Eu lembro que eu trouxe esse livro para a Inspeção e nós trabalhávamos muito com ele. Fazíamos cópia de alguns textos, sínteses e depois trabalhávamos com os professores.

Outro livro que eu comprei, em 1982, foi "A incrível história dos homens e suas relações sociais", da editora Vozes, que era da esquerda da época. As autoras trabalhavam dentro da teoria de Marx, elas trabalhavam a questão do trabalho e dos modos de produção. Inclusive nos concursos públicos do Estado nos anos oitenta, eles mandavam ler esse livro. Eram as inovações da História da época.

Tinha também o livro do grupo Renov de São Paulo: "Estudos Sociais: uma proposta para o professor". Era um projeto avançado sobre como trabalhar os Estudos Sociais. Os autores foram até meio perseguidos por suas idéias. Eles fizeram o livro em 1976, ainda no auge da ditadura militar, mas eles tentavam fazer uma discussão, ensinar por conceitos, idéias que não havia dentro da proposta oficial da época. (M. A.)

No Paraná, em 1990, foi publicado o novo currículo de História², o que não quer dizer que a partir desse momento, na prática, todas as escolas passassem a adotá-lo. Abaixo segue-se o relato da professora M. A., a qual trabalhou na divulgação desse novo currículo no Estado do Paraná:

Eu lembro que em 1991 eu voltei a trabalhar na Secretaria da Educação. Então eu viajei para vários municípios do interior do Paraná para discutir o currículo novo, de 1990, com os professores. Então você chegava no Norte Velho, Paranavaí, Cascavel e tinha professor que ainda estava lá com os livros do Borges Hermida, do Francisco Silva, esses autores tradicionais. Eles não estavam entendendo esse novo currículo, que tinha uma proposta mais avançada, dentro de uma linha de discussão mais aprofundada de História. (M. A.)

Sobre essa questão das atitudes dos professores no momento em que ocorre uma reformação curricular, RANZI afirma o seguinte:

Quando se anuncia uma mudança curricular que vai exigir uma nova prática do professor, percebemos pelo menos dois comportamentos: ou gera tensão, o professor fica apreensivo com a mudança, pois ela provoca um esforço a mais para a adaptação na forma de atuar, ou gera indiferença, principalmente naqueles que já estão desiludidos com os resultados do seu trabalho ou com as reformas curriculares já empreendidas. (1999a, p. 9).

Então o que se conclui é que uma mudança no currículo, mesmo que ela traga diferenças significativas nos conteúdos trabalhados ou na metodologia do ensino, não implica necessariamente uma reformulação na maneira dos professores atuarem em sala de aula, na sua prática diária. Os manuais didáticos, ao que parece, acabam tendo uma influência ainda maior que os currículos.

² As autoras desse currículo, professoras Judite Barbosa Trindade e Maria Auxiliadora Schmidt, propunham-se a trabalhar com uma perspectiva renovada de História. Segundo elas, "uma proposta nova para o ensino de História não pode se prender a uma concepção tradicional, onde a História é apresentada como uma sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas." (PARANÁ. Currículo Básico, 1990, p. 81).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que foi realizada, tanto com fontes escritas como orais, permite perceber que o ensino de Estudos Sociais no Paraná, nos anos setenta, acabou provocando uma descaracterização das disciplinas de História e Geografia. Na verdade, houve uma falta de discussões sobre os conteúdos que deveriam ser vistos em Estudos Sociais por parte do governo do Estado do Paraná, o qual implantou a reforma de ensino de maneira bastante rápida, buscando manter-se na vanguarda em relação ao restante do país. Isso gerou uma certa dificuldade entre os professores, os quais se viram obrigados a trabalhar com disciplinas as quais eles não estavam preparados, o que fez com que cada um trabalhasse os conteúdos de Estudos Sociais conforme a sua formação acadêmica.

Assim, foram identificadas práticas variadas em relação ao ensino de Estudos Sociais dessa época. Houve escolas que não seguiram os Estudos Sociais, mas sim continuaram a trabalhar com História e Geografia de forma separada, inclusive com professores diferentes. Outras adotaram os Estudos Sociais, porém não com um conteúdo próprio, mas sim repartindo a carga horária dos Estudos Sociais em História, Geografia, OSPB e EMC. Alguns professores utilizaram livros didáticos de Estudos Sociais, outros de História e Geografia separadamente.

O currículo de Estudos Sociais do Estado do Paraná demorou a ser publicado, o que ajudou a manter essa situação. A única orientação que os professores recebiam eram os cursos do CETEPAR, os quais, segundo relatos das professoras entrevistadas, trabalhavam mais com questões referentes às legislações de ensino do período e com técnicas de ensino e não com o conteúdo propriamente dito.

Quando o currículo foi publicado, em 1976, não houve um conteúdo próprio de Estudos Sociais, mas sim uma divisão de conteúdos de História e Geografia. Divisão essa que não foi feita de forma igual para as duas disciplinas. Em algumas séries apenas um bimestre era reservado para Geografia, todo o restante trabalhava-se com conteúdos de História. Portanto a interligação entre as disciplinas não ocorreu, ao contrário, elas eram trabalhadas de forma estanque.

As próprias leis, pareceres e resoluções sobre o ensino da década de setenta suscitaram leituras múltiplas e contraditórias, pois na verdade não obrigaram todas as escolas a adotar os Estudos Sociais, porém essa abertura parece que não chegou ao conhecimento dos professores, os quais, na grande maioria, tiveram de trabalhar com História, Geografia, OSPB e EMC nas salas de aula. Esse fato gerou insatisfação entre os próprios professores, pois a reforma obrigou professores não habilitados em Geografia, por exemplo, a trabalhar com essa disciplina. Assim, professores com formação acadêmica em História tiveram que, de uma hora para outra, lecionar também conteúdos de Geografia, para os quais não tinham uma formação adequada e nem o referencial teórico e metodológico que seria necessário.

Isso tudo nos leva a pensar que se o Estado pretendia que se trabalhassem os conteúdos de Estudos Sociais de forma integrada e que se seguisse o currículo de 1976 da maneira como ele foi implantado, então a reforma do ensino não ocorreu da forma como os idealizadores pretenderam. Porém se o objetivo era justamente provocar uma diluição e uma descaracterização das disciplinas na área de Humanas e um ensino de História isento de qualquer análise crítica, então a reforma conseguiu o que pretendia. Essa é uma questão que merece ainda ser objeto de várias outras pesquisas.

Toda essa situação não impediu, porém, o surgimento de espaços para a criação de novas propostas de ensino dentro das salas de aula. A partir do final dos anos setenta, teve início toda uma contestação aos Estudos Sociais e à maneira como a reforma educacional havia encaminhado as questões referentes ao ensino. Essa contestação ocorreu não só no Paraná, mas no Brasil como um todo e surgiu entre os próprios professores, os quais lutaram para que as disciplinas de História e Geografia voltassem a ser trabalhadas de forma autônoma, num movimento que atingiu as Universidades e as associações de professores que congregam historiadores, como a APAH e a ANPUH.

Em meados dos anos oitenta, essas conquistas foram alcançadas e teve início todo um processo de reformulação curricular. No Paraná, o novo currículo de História foi publicado em 1990 e trouxe como proposta uma renovação no ensino da disciplina.

Vimos que cada professor possui uma maneira própria de ensinar e é no espaço da sala de aula que realmente os conteúdos e o currículo tomam sua real existência, muitas vezes de uma forma bem diferente do que consta no currículo oficial e nas reformas de ensino. Através da presente pesquisa verificou-se a importância de se dar voz aos professores para se chegar a algumas evidências sobre o ensino de História. Afinal o ensino não se limita ao que dizem os registros oficiais.

ANEXO

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Levantamento biográfico

- Nome, local e data de nascimento
- Nome dos pais e avós (origem e profissão)
- Locais de residência

2. Infância e juventude

- Escolaridade (até o 3º grau)
- Data, escola e local de formatura do 3º grau
- Razões da escolha profissional / magistério

3. Campo profissional

- Data de ingresso no magistério
- Primeiras impressões da carreira de magistério
- Descrição das escolas nas quais lecionou
- Atuação no campo do magistério
- Ascensão profissional

4. Questões específicas à década de 70

- Impressões sobre a profissão
- Impressões sobre a disciplina Estudos Sociais
- Impressões sobre o currículo do período
- Impressões sobre a implantação da reforma de ensino
- Práticas em sala de aula (planejamento, livro didático, conteúdo, atividades didáticas, relacionamento professor/aluno, avaliação).

5. Palavras finais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 81-87.
2. _____. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene Rosa. (Org.) III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 149-156.
3. ALMEIDA, Mariana Josefa de Carvalho. O ensino de História nas escolas estaduais de 2º grau em Londrina (1971-1982). Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.
4. AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.) Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
5. APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-91.
6. BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) O currículo : nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.
7. BECKER, Jean-Jacques. O handicap do a posteriori. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 24-31.
8. BOYNARD, Aluizio Peixoto. A reforma do ensino. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971, publicada no Diário Oficial da União em 12 de agosto de 1971. Rio de Janeiro: Lisa, 1972.
9. BOSI, Ecléa. Memória e sociedade. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1983.
10. BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). Passados recompostos : Campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

11. CARNEIRO, Cíntia Braga; BREPOHL, Marionilde Dias. Ensino da História no 1º grau: uma proposta alternativa. História: Questões e Debates. Revista da Associação Paranaense de História, Curitiba, n. 7, p. 293-301, dez. 1983.
12. CARRETERO, Mario. Construir y enseñar. Las Ciencias sociales y la Historia. Buenos Aires: Aique, 1997.
13. CATANI, Denice Barbara et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: Docência, Memória e Gênero. São Paulo: Escritura, 1997. p. 15-48.
14. CUNHA, Luiz Antônio. O "modelo alemão" e o ensino brasileiro. In: GARCIA, Walter E. (Org.). Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. p. 69-79.
15. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.
16. FERRO, Marc. A História vigiada. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
17. FIGUEIREDO, Jacy Camarão. O livro didático no 1º grau. História: Questões e Debates. Revista da Associação Paranaense de História. Curitiba, n. 7, p. 257-262, dez. 1983.
18. FONSECA, Selva Guimarães. Ser professor no Brasil. São Paulo: Papirus, 1997.
19. _____. Caminhos da história ensinada. São Paulo: Papirus, 1993.
20. FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
21. FRANCO, Maria Laura P. B. O livro didático de História no Brasil. São Paulo: Global, 1982.
22. FREITAG, Bárbara, MOTTA, Valéria Rodrigues, COSTA, Wanderly Ferreira da. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1997.
23. GARRIDO, Joan del Alcazar. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. Revista Brasileira de História. Memória, História e Historiografia. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 33-55, set. 1992/ago. 1993.

24. GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) Vida de professores. 2.ed. Lisboa: Porto, 1995. p. 141-169.
25. GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) Vidas de professores. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995. p. 63-78.
26. GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação. São Paulo: Cortez, 1994.
27. HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.
28. HARTOG, François. A memória e o tempo. O Correio da Unesco, Rio de Janeiro, n. 5, p. 13-15, maio 1990.
29. HOFLING, Eloisa de Mattos. O livro didático de Estudos Sociais e a concepção de cidadania. Em Aberto, Brasília, n. 35, p. 18-22, jul./set. 1987.
30. HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) Vidas de professores. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995. p. 79-110.
31. HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) Vidas de professores. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995. p.31-61.
32. IANNI, Octavio. Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
33. IPARDES. O Paraná reinventado: Política e governo. Curitiba, 1989.
34. KENSKI, Vani Moreira. Memória e Prática Docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) As faces da memória. Campinas: Centro de Memória - UNICAMP, [19--]. p. 101-114.
35. KRAMER, Sonia. Escrita e prática educativa nas histórias de antigos professores. Texto apresentado no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Paulo, fev. 1998.
36. LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Unicamp, 1990.

37. LEITE, Miriam Moreira. O ensino da História no primário e no ginásio. São Paulo: Cultrix, 1969.
38. LUPORINI, Teresa Jussara. Permanências e mudanças nas propostas curriculares para o ensino de História. Texto apresentado no XX Simpósio Nacional de História. ANPUH. Florianópolis, jul. 1999.
39. MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A (Org.) Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 37-64.
40. MEIHY, José Carlos Sebe Bom. História oral: um locus disciplinar federativo. In: _____ (Org.) (Re)introduzindo história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996. p. 48-55.
41. MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) O currículo: nos limiães do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.
42. _____. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.
43. NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.
44. _____. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.
45. NISKIER, Arnaldo. Educação brasileira: 500 anos de História (1500-2000). São Paulo: Melhoramentos, [19--].
46. NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. PROJETO HISTÓRIA: Revista de Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC, São Paulo, v.10, p. 6-29, dez. 1993.
47. NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13- 33.

48. _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995. p. 11-30.
49. _____. História da educação: perspectivas atuais. [S.I.: S.n.] 1996.
50. PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Regimento do Conselho Estadual de Educação. Decreto n. 17447 de 19 de março de 1965. Governo do Estado do Paraná. N. 2, 1965.
51. PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Sistema Estadual de Ensino. Lei n. 4978, de 05 de dezembro de 1964 e índice remissivo. Governo do Estado do Paraná. N. 1, 1965.
52. PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 332 de 09 de novembro de 1984. Estudos Sociais e seu desmembramento no ensino de 1º grau. Relator: Chloris Casagrande Justen.
53. PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 004 de 08 de maio de 1987. Normas para reformulação do núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, no Sistema Estadual. Relator: Chloris Casagrande Justen.
54. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Currículo. Estudos Sociais - 5ª a 8ª série. 1976.
55. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico da Escola Pública do Paraná. Curitiba, 1990.
56. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Documento-base para o planejamento prévio para implantação do sistema de ensino de 1º e 2º graus. Curitiba, 1971. v. 1 e 2.
57. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. A estratégia da educação e da cultura. Discurso de posse do deputado Cândido Manuel Martins de Oliveira. Curitiba, agosto de 1973.
58. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná - CETEPAR. Parecer n. 853 de 1971 do Conselho Federal de Educação, Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. Estado do Paraná: Imprensa Oficial, 1971.

59. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Fundação Educacional do Estado do Paraná. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Ensino de 1º e 2º graus. Estado do Paraná, 1971.
60. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Discursos proferidos na Sessão Solene de Abertura do I SENPAR - Simpósio de Ensino do Paraná - pelos exmos. Senhores governador Paulo Pimentel e Secretário Cândido Manuel Martins de Oliveira. Curitiba, dez. 1969.
61. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Nós, da educação... Curitiba, 1971.
62. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Relatório de atividades. 1974. Curitiba, 1975.
63. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Ensino de 1º Grau. Projeto Novas Metodologias. Relato do Projeto: Curitiba, 1975.
64. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná. 1973-1976. Curitiba, 1972.
65. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Fundação Educacional do Estado do Paraná - FUNDEPAR. Coletânea da Legislação Estadual de Ensino: 1969 a 1975. Curitiba, [197-].
66. PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. I SENPAR - Seminário de Ensino do Paraná. Recomendações finais. Curitiba, 1969.
67. PARANÁ. SUDESUL / ERPLED. Relatório do III encontro regional sobre planejamento da educação. Curitiba, 1970.
68. PEDRA, José Alberto. Currículo, conhecimento e suas representações. São Paulo: Papirus, 1997.
69. PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
70. PILETTI, Nelson. O ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização? São Paulo: EPU, 1988.

71. POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
72. RANZI, Serlei Maria Fischer. A especificidade da História como disciplina escolar. Texto apresentado no XX Congresso Nacional de História. ANPUH. Florianópolis, jul. 1999.
73. _____. O lugar da prática de ensino na produção do saber escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene Rosa. (Org.) III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 135-142.
74. ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 93-101.
75. SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, Walter E. (Org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.
76. SAVIANI, Nereide. Currículo e matérias escolares: a importância de estudar sua história. In: Idéias, Currículo, Conhecimento e Sociedade. São Paulo: FDE, 1995. p. 13-28.
77. SERPA, Luiz Felipe Perret. A questão do livro didático. Em Aberto, Brasília, n. 35, p. 10-17, jul./set. 1987.
78. SILVA, Marcos A. da.; ANTONACCI, Maria Antonieta M. Vivências da contramão - produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. Revista Brasileira de História. História em quadro-negro. Escola, ensino e Aprendizagem, v. 9, n. 19, p. 9-28, set. 1989/fev. 1990.
79. SILVA, Marinete dos Santos. A educação brasileira no Estado Novo (1937-1945). Niterói: Livramento, [19--].
80. SIMÃO NETO, Antônio. Estudos Sociais: um anti-humanismo nas Ciências Humanas. História: Questões e Debates. Revista da Associação Paranaense de História, Curitiba, n. 7, p. 281-288, dez. 1983.
81. SODRÉ, Nelson Werneck. Vida e morte da ditadura. Vinte anos de autoritarismo no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

82. SOFFIATI, Arthur. A ausência da natureza nos livros didáticos de História. Revista Brasileira de História. História em quadro-negro. Escola, Ensino e Aprendizagem, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 43-56, set. 1989/fev. 1990.
83. VIEIRA, Élio. Modelos para implementação da reforma de ensino de 1º e 2º grau. Formação especial. In: GARCIA, Walter E. (Org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. p. 80-105.
84. VOLDMAN, Daniele. Definições e Usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 33-41.

ENTREVISTAS

D'EÇA, Helena da Gama Lobo. Entrevista realizada em Curitiba, 09 jun 1999.

FERNANDES, Aracélis Becker de Araújo. Entrevista realizada em Curitiba, 22 maio 1999.

GIACOMEL, Diva Bonk. Entrevista realizada em Curitiba, 08 jun 1999.

MAZUREK, Maria de Lurdes P. Entrevista realizada em Curitiba, 08 jun 1999.

M. A. M. Entrevista realizada em São José dos Pinhais, 15 maio 1999.

N. K. Entrevista realizada em São José dos Pinhais, 03 jul 1999.

P., Laura. Entrevista realizada em Curitiba, 08 jun 1999.