



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
DOUTORADO EM CULTURA E MEMÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

RAPHAEL HENRIQUE ROMA CORREIA

ENSINO DE HISTÓRIA EM TRANSIÇÃO: redemocratização e  
currículos de Estudos Sociais e de História - 1978 a 1997

Recife

2025

RAPHAEL HENRIQUE ROMA CORREIA

ENSINO DE HISTÓRIA EM TRANSIÇÃO: redemocratização e  
currículos de Estudos Sociais e de História - 1978 a 1997

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em História da Universidade  
Federal de Pernambuco, como requisito para  
obtenção do título de Doutor em História.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Torres Montenegro

Recife

2025

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Correia, Raphael Henrique Roma.

Ensino de História em transição: redemocratização e currículos de Estudos Sociais e de História - 1978 a 1997 / Raphael Henrique Roma Correia. - Recife, 2025.  
277f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2025.

Orientação: Antonio Torres Montenegro.

Inclui referências e anexos.

1. Ensino de História; 2. Ditadura Militar; 3. Redemocratização; 4. Currículo Escolar. I. Montenegro, Antonio Torres. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

RAPHAEL HENRIQUE ROMA CORREIA

**ENSINO DE HISTÓRIA EM TRANSIÇÃO: redemocratização e currículos de Estudos Sociais e de História - 1978 a 1997**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Doutor em História.

Aprovado em: 06 / 06 / 2025 .

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. ANTONIO TORRES MONTENEGRO (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. REGINA BEATRIZ GUIMARAES NETO (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. PABLO FRANCISCO DE ANDRADE PORFIRIO (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. JULIANA ALVES DE ANDRADE (Examinadora Externa)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. THIAGO NUNES SOARES (Examinador Externo)  
Universidade de Pernambuco – UPE

Dedico este trabalho, com intensa gratidão, a todos e todas que acreditaram nele e incentivaram-me: meus pais e irmãos, minha querida esposa, meus amigos e amigas, os professores e professoras que me inspiram.

O problema são problemas demais  
se não correr atrás da maneira certa de solucionar.

Lembro quase tudo que sei.

E organizando as ideias  
lembro que esqueci de tudo.

Mas

eu escuto o samba...

(Chico Science – Samba de Lado, 1996)

## AGRADECIMENTOS

Esta tese é resultado de uma vida de estudos e uma vida estudada. Não escrevi este texto sozinho, muito menos em apenas quatro anos. Finalizo o estudo com sentimentos semelhantes aos de quando comecei e aos que me afetaram durante a escrita: a gratidão pelas oportunidades, pelos incentivos e ajuda, além da vontade de retribuir a tudo e todos de maneira satisfatória.

Os percursos de elaboração desta tese conduziram a dúvidas e descobertas. Em alguns momentos, cheguei até a duvidar se eu realmente havia sido alfabetizado, se sabia ler e conseguia escrever. Mas essa dúvida me fez lembrar de quando, nos primeiros anos de meu processo de aprendizado, meus pais colocavam-me para reproduzir textos diversos com o objetivo de melhorar minha letra cursiva. Confesso que minha letra não melhorou (para mim, e para os leitores, é uma alegria este texto não ser apresentado escrito à mão). Inicialmente, não era algo prazeroso, mas, nessa prática, eu me distraía e me divertia lendo as narrativas que eu precisava reproduzir. Portanto, esse texto é um agradecimento ao meu pai, José Carlos Alves Correia, e à minha mãe, Ozete Soares Roma Filha, pelos seus conselhos, apoio financeiro e afetivo, por terem me ensinado a viver com responsabilidade, sem renunciar à alegria e, nesse texto, por terem me ajudado, sobretudo, a gostar de ler e escrever histórias.

Há anos, minha esposa, Pamella de Lima Souza, acompanha-me com muito amor, paciência e presteza. Esse estudo não seria possível sem ela. Entre outras coisas, ela me auxiliou a superar os desafios do cotidiano, a permanecer são e feliz durante o caminho e, inclusive, a ler meus rascunhos, projetos, compartilhando entendimentos e propondo melhorias. Carinhosamente, esse texto também é uma maneira de agradecê-la por tanto.

Ao meu orientador, Antonio Torres Montenegro, agradeço por ter aceitado me conduzir por caminhos que, muitas vezes, nem eu sabia se dariam em algum lugar. Agradeço por sua revisão criteriosa, por ter me ensinado sobre historiografia, teoria e Ditadura Militar, mas, em especial, sobre escrita e narrativa. Sou grato às possibilidades que me ofereceu para que eu me fortalecesse como pessoa e como pesquisador ao longo desse estudo.

Agradeço aos meus irmãos, Rhuan e Rhuanna, por terem me ouvido e apoiado. Agradeço a Marco Fontes pela companhia e incentivo de sempre. Agradeço a Raul, Tiago, Aline, Maycon, Saulo, Leandra, entre outros, por terem dividido comigo as angústias e as diversões desses anos. Agradeço aos amigos que a graduação meu deu para a vida: Luiz, Arthur, Diego, Giovane, Marcos, Adriele, entre outros, por me entenderem e por me ajudar a acreditar que sou um bom professor e historiador.

Aos meus professores, do ensino básico até agora, tento retribuir todos os ensinamentos proporcionados. Toda minha formação foi resultado de professores e professoras de instituições públicas que, apesar das dificuldades, continuam fazendo um trabalho admirável ao compartilhar seus conhecimentos, mas, principalmente, ao incentivar sonhos. Procuro retribuir essa dedicação com esse texto e nas minhas práticas em sala de aula. Além disso, trabalho diariamente com professores admiráveis e comprometidos, a quem também agradeço pelas conversas, desabafos, desafios enfrentados e solidariedade. Agradeço, em especial, a Adriana, Geralda, Léo, Abigail, Neuma, Shirley, Francisco, Taciana, Carlos, Valéria, Alex, Priscila, Bruna, Tegea, Anne, entre outros. Registro um agradecimento especial aos professores e professoras que, neste momento, avaliaram este trabalho: as professoras Juliana Andrade e Regina Guimarães, os professores Pablo Porfírio e Thiago Soares.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco por ter oficializado e dado o apoio burocrático à esta pesquisa. O lugar onde aprendi com as aulas e com os diálogos com os colegas de sala. Agradeço, em especial, pelas aulas do professor Antônio Paulo Rezende e das professoras Regina Guimarães, Isabel Guillen e Bartira Barbosa. Com carinho, agradeço as conversas, dicas e sugestões fornecidas por Tatianne Ellen, Silvia Santos, Tereza Diniz, Jaqueline Leandro, Gustavo Melo, Cláudia Parente, entre outros.

Agradeço aos colaboradores do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – APEJE, aos funcionários da Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco, especialmente aos responsáveis pelo setor de obras raras, agradeço aos funcionários da Secretaria de Educação de Pernambuco. Esses servidores públicos, que me atenderam com muita disponibilidade, foram fundamentais para que eu conseguisse encontrar as fontes utilizadas nesse estudo. Além disso, agradeço aos professores de História e Estudos Sociais que compartilharam comigo ideias e possibilidades que conduziram às reflexões para o projeto dessa pesquisa.

Embora não seja possível citar todas e todos os responsáveis por realizarem esse texto comigo, gostaria que soubessem do meu reconhecimento. Sem eles essa pesquisa não se concretizaria. Registro, para finalizar, que toda a ajuda que recebi formou as qualidades que serão encontradas nesta tese, mas os equívocos e imprecisões presentes nela são de inteira responsabilidade minha.

## RESUMO

Esta tese investiga como a Secretaria de Educação de Pernambuco e outros órgãos de Estado administraram incorporaram ou omitiram o ensino da Ditadura Militar na Educação Básica ao longo da Redemocratização. A pesquisa baseia-se em Currículos prescritos: *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* (1978), *Perfil de Saída* (1986), *Coleção Professor Carlos Maciel* (1992-1997). Desse modo, a trajetória do Ensino de História é vinculada à historiografia sobre a estrutura política da Ditadura, mediante novas análises do político (Julliard, 1995; Rémond, 1996). Esses Currículos são abordados como documentos condicionados a disputas de poder, sociais e históricas (Silva 2018; Goodson 1997, 2018), enquanto a Memória é pensada como trabalho de ressignificação do passado e do presente (Montenegro, 2010; Ricoeur, 2007; Sarlo, 2007) e a Redemocratização como um processo, sobretudo, de conciliação (Lemos, 2002; Rodeghero, 2020; Reis Filho, 2004;2014). A análise crítica das fontes (Currículos, legislações, Planos Estaduais de Educação, discursos, entre outras) evidencia diferentes modos de atuação institucional e social frente à Ditadura. O Currículo de Estudos Sociais, lançado em 1978, registra indícios da “Transição” projetada pelos militares, ao qual se integrou um discurso de Democracia com restrições à ampla participação política. Por outro lado, em 1986, os Perfis de Saída, mobilizam o exercício da cidadania participativa e o ensino de temas polêmicos, mas minimiza os efeitos da Ditadura. Por fim, a Coleção Professor Carlos Maciel (1992 e 1997), realiza críticas mais explícitas ao autoritarismo da Ditadura, mas ainda preserva marcas do pacto conciliador, inclusive na homenagem a um interventor militar em seu título. Nesse sentido, investigam-se concepções homogeneizadoras das experiências vividas no Brasil durante o que se convencionou chamar de Transição e Abertura. Tais perspectivas incluem, por exemplo, diagnósticos que atribuem a defesa da Ditadura Militar à falta de integração entre a produção acadêmica e as práticas escolares. No entanto, esta tese propõe uma leitura distinta, entendendo que, entre os anos 1970 e 1990, as práticas do Ensino de História foram condicionadas por políticas institucionais de esquecimento, que atuaram no sentido de suavizar ou impedir um enfrentamento crítico à Ditadura Militar. Esses arranjos políticos ajudam a refletir sobre os conflitos contemporâneos em torno dos acontecimentos e memórias da Ditadura. Dessa forma, reforça-se o papel central da escola, dos professores e do Ensino de História na formação educacional e democrática.

Palavras Chaves: Ensino de História; Ditadura Militar; Redemocratização; Currículo Escolar

## ABSTRACT

This thesis examines how the *Secretariat of Education of Pernambuco* and other state agencies managed, incorporated or omitted, the teaching of the *Military Dictatorship* in *Basic Education* throughout the *Redemocratization* period. The research is based on official curricula: *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* (1978), *Perfil de Saída* (1986), *Coleção Professor Carlos Maciel* (1992-1997). The development of History teaching is thus connected to historiographical approaches to the political structure of the Dictatorship, drawing on new perspectives on political analysis (Julliard, 1995; Rémond, 1996). These curricula are examined as documents shaped by historical, social, and power-related disputes (Silva, 2018; Goodson, 1997, 2018), while memory is approached as a process of re-signifying the past and the present (Montenegro, 2010; Ricoeur, 2007; Sarlo, 2007), and re-democratization is understood primarily as a process of political conciliation (Lemos, 2002; Rodeghero, 2020; Reis Filho, 2004, 2014). A critical analysis of sources curricula, legislation, state education plans, public statements, among others highlights different institutional and social responses to the Dictatorship. The 1978 *Curriculum* of Estudos Sociais bears signs of the “Transition” envisioned by the military regime, integrating a discourse of Democracy that imposed limits on political participation, for example, by promoting a model of submissive students. By contrast, the *Perfil de Saída* of 1986 advocate for participatory citizenship and the inclusion of controversial topics, yet downplay the impacts of the Dictatorship. Finally, the *Coleção Professor Carlos Maciel* (1992 and 1997) presents more explicit criticism of authoritarianism, but still retains elements of the conciliatory pact, including the homage to a military-appointed official in its title. In this context, the thesis examines homogenizing conceptions of the experiences lived in Brazil during the so-called Transition and Opening periods. Such perspectives include, for instance, diagnoses that attribute the continued defense of the Military Dictatorship to a lack of integration between academic research and school practices. However, this research proposes a different interpretation, arguing that between the 1970s and 1990s, History teaching practices were shaped by institutional policies of forgetting, which sought to soften or obstruct critical engagement with the Dictatorship. These political arrangements help shed light on contemporary conflicts over the events and memories of that period. In doing so, the thesis reinforces the central role of schools, teachers, and History education in fostering democratic formation.

**Keywords:** History Education; Military Dictatorship; Re-democratization; School Curriculum

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 — "Distribuição dos Conteúdos" no ensino de 1° e 2° grau .....	96
Tabela 2 — Organização dos Estudos Sociais de 1° a 8° série .....	104
Figura 1 — "Conteúdo Programático" para o ensino de História na 5° série da Proposta Curricular de 1978:.....	107
Figura 2 — "Conteúdo Programático" para o ensino de História na 6° série da Proposta Curricular de 1978 .....	111
Figura 3 — "Conteúdo Programático" para o ensino de História na 7° série da Proposta Curricular de 1978 .....	114
Figura 4 — "Conteúdo Programático" para o ensino de História na 8° série da Proposta Curricular de 1978 .....	115
Tabela 3 — Organização dos conteúdos de História para o 2° grau .....	122
Tabela 4 — Conteúdos para o ensino de História na 5ª série do Perfil de Saída de 1986 ....	150
Tabela 5 — Conteúdos para o ensino de História na 6ª série do Perfil de Saída de 1986 ....	153
Tabela 6 — Conteúdos para o ensino de História na 7ª série do Perfil de Saída de 1986 ....	155
Tabela 7 — Conteúdos para o ensino de História na 8ª série do Perfil de Saída de 1986 ....	157
Tabela 8 — Conteúdos de História para 5ª série do Currículo de História de 1992 .....	178
Tabela 9 — Conteúdos de História para 6° série do Currículo de História de 1992:.....	180
Tabela 10 — Conteúdos de História para 7ª série do Currículo de História de 1992 .....	182
Tabela 11 — Conteúdos de História para 8ª série do Currículo de História de 1992: .....	185

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADESG	Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
APEJE	Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CBA	Comitê Brasil pela Anistia
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMVDHC	Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Helder Câmara
CFE	Conselho Federal de Educação
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
CONADEP	Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas
DOI	Departamento de Operações de Informações
EMC	Educação Moral e Cívica
ESG	Escola Superior de Guerra
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSN	Lei de Segurança Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MFPA	Movimento Feminino pela Anistia
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Planos Estadual de Educação
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProfHistória	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
SEE	Secretaria de Educação Estadual
SNI	Serviço Nacional de Informações

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 UM PASSADO PRESENTE.....	14
1.2 MEMÓRIAS DE UMA HISTÓRIA EM DISPUTA .....	17
1.3 ENSINO DE HISTÓRIA DE “TEMAS SENSÍVEIS” .....	20
1.4 A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR NO BRASIL	23
1.5 DITADURA MILITAR E ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO: INCENTIVO À PESQUISA .....	26
1.6 CURRÍCULOS DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO: TRANSIÇÃO E CONTINUIDADE.....	28
<b>2 AS PROPOSTAS CURRICULARES DE ESTUDOS SOCIAIS DE PERNAMBUCO: DEMOCRACIA E DITADURA MILITAR DURANTE A DÉCADA DE 1970</b> .....	33
2.1 A PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES EM PERNAMBUCO PARA UMA “DEMOCRACIA RELATIVA” .....	33
<b>2.1.1 Uma Democracia para francês não ver</b> .....	36
<b>2.1.2 Caminhos abertos à Democracia</b> .....	40
<b>2.1.3 As pedras e os desvios no caminho</b> .....	43
2.2 A INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA E A LDB DE 1971 .....	46
<b>2.2.1 Os currículos de Estudos Sociais do 1º e 2º grau em 1978</b> .....	51
<b>2.2.2 O querer e o poder nos currículos de Estudos Sociais em 1978</b> .....	52
<b>2.2.3 As fundamentações pedagógicas dos currículos de 1978</b> .....	61
2.3 JOSÉ FRANCISCO MOURA CAVALCANTI E A “DEMOCRACIA RELATIVA” ....	72
<b>3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O CURRÍCULO DE ESTUDOS SOCIAIS</b> .....	78
3.1 CURRÍCULOS, BNCC, E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	78
3.2 A TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL: DA PROJEÇÃO TEÓRICA À INSTITUCIONALIZAÇÃO E OPOSIÇÃO SOCIAL .....	84
<b>3.2.1 Os Estudos Sociais após a institucionalização da LDB de 1971</b> .....	89
<b>3.2.2 A batalha dos professores universitários de História contra os Estudos Sociais....</b>	98
3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DE ESTUDOS SOCIAIS .....	101
<b>3.3.1 Conteúdos e Orientações para o Ensino de História no Currículo de 1º grau</b> .....	101
<b>3.3.2 Conteúdos e Orientações para o Ensino de História no Currículo de 2º grau</b> .....	116
3.4 ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS É ENSINO DE HISTÓRIA?.....	125
<b>4 OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: O QUE MUDA APÓS A DITADURA MILITAR?</b> .....	129
4.1 "TUDO COMEÇOU EM 1985..." .....	129
<b>4.1.1 “Começou em 1985, mas teve início em 1979”</b> .....	130
<b>4.1.2 Marco Maciel, Anistia e "Educação para o Futuro"</b> .....	132
4.2 “PERFIS DE SAÍDA”, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA .....	137
<b>4.2.1 Por um ensino de História Polêmico</b> .....	142
<b>4.2.2 “Ao final, o aluno deverá sair”:</b> os conteúdos de História propostos pelo Perfil de Saída.....	147

4.3 MIGUEL ARRAES: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NÃO CONCRETIZADO .....	159
4.4 A COLEÇÃO PROFESSOR CARLOS MACIEL: UM DOCUMENTO, VÁRIAS POLÍTICAS.....	164
4.4.1 O Currículo de História na Coleção Professor Carlos Maciel .....	169
4.4.2 Dificuldades para modificar as “velhas práticas”: os Conteúdos de História do Currículo de 1992 .....	175
5 ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA NOS CURRÍCULOS DA SEE-PE .....	189
5.1 OS LUGARES DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	189
5.1.1 Ensino de História: lugar de reprodução ou produção de conhecimento? .....	191
5.1.2 Ensino de “Temas Sensíveis” e “Dever de Memória”: diálogos contemporâneos	196
5.2 5.2 ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS E ENSINO DA DITADURA MILITAR: A “MUDANÇA DE 1964”.....	202
5.2.1 Disputas lexicais em torno do Golpe Civil-Militar de 1964 .....	204
5.2.2 “XXVII aniversário da Revolução de 31 de março de 1964” .....	208
5.2.2.1 A “Mudança de 1964” e o ensino da Ditadura Militar em 1978 .....	211
5.3 “A NOVA REPÚBLICA BRASILEIRA”: ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR NA DÉCADA DE 1980.....	218
5.3.1 Perfil de Saída de História e Ensino da Ditadura Militar .....	219
5.3.2 Ensino da Ditadura Militar na década de 1980 .....	222
5.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E A DITADURA MILITAR NA DÉCADA DE 1990.....	227
5.4.1 Ditadura Militar na Coleção Professor Carlos Maciel.....	228
5.4.2 O que resta da Ditadura Militar no Ensino de História (1990-2000) .....	232
5.5 AS DITADURAS NÃO ENSINAM DITADURAS, AS DEMOCRACIAS DEVERIAM.....	239
5.5.1 CNV, ProfHistória e BNCC: novos rumos para o Ensino da Ditadura Militar ...	245
5.5.2 História e Ensino da Ditadura Militar em Pernambuco.....	250
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	255
REFERÊNCIAS.....	260
ANEXO A — Leis, Pareceres, Resoluções e Decretos educacionais .....	275

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 UM PASSADO PRESENTE

Qualquer busca que se dê é para procurar os negros agora importados, e nunca para se entender com o passado. Não deve pois. V Exa. temer [...] uma vez que como me diz, e eu creio, não introduziu nenhum depois da nova lei de 1850. A separação é difícil até o reconhecimento, mas quando a verdade procede com desejo de acertar, e não de perseguir, os homens de bem e que se sentem inocentes não devem temer. (...)  
(Eusébio de Queiroz, 1853. Grifos nossos)<sup>1</sup>

Setembro de 1850. Foi decretada a Lei nº 581, mais conhecida como a Lei Eusébio de Queiroz, cuja função seria estabelecer a proibição definitiva do tráfico de escravos no Brasil. Preocupado com averiguações policiais em suas fazendas, José de Souza Breves, em 1853, escreveu uma carta ao Ministro da Justiça, Eusébio de Queiroz, solicitando esclarecimentos sobre a lei e sua jurisprudência. A família Breves possuía grande patrimônio e seu poder era exercido por conta da comercialização dos dois produtos mais valiosos da época: o café e o escravizado negro africano. José Breves receava, portanto, perder parte de seus escravizados, adquiridos de forma ilegal desde o final de 1831. No entanto, o cafeicultor escravista recebeu como resposta palavras de conforto de Eusébio de Queiroz, algumas delas mencionadas na epígrafe acima. Isso porque, segundo o ministro, não era objetivo da lei e das normas estabelecidas por ela se entender com o passado, afirmando ainda que os homens de bem que se sentissem inocentes, apesar dos crimes cometidos até ali, não precisariam se preocupar.<sup>2</sup>

Agosto de 1979. O general presidente João Baptista Figueiredo, ao defender o Projeto de Lei nº 6.683/1979, denominado Lei da Anistia, falou ao Congresso Nacional que “ao fazê-lo, o Governo tem em vista **evitar que se prolonguem processos** que, com certeza e por muito tempo, **irão traumatizar a sociedade com o conhecimento de eventos que devem ser sepultados em nome da paz**” (Brasil, 1982, p. 22, grifos nossos). Figueiredo, em nome da paz, expressa a intenção daquele projeto de Anistia em evitar, segundo ele, traumas para a sociedade.

---

<sup>1</sup> MIHN. Coleção Euzébio de Queiróz. EQer 79/1 - Minuta de Resposta. 1853. Apud: LOURENÇO, Thiago Campos Pessoa. O império dos Souza Breves nos oitocentos: política e escravidão nas trajetórias dos Comendadores José e Joaquim Breves. 2010. 199. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História.

<sup>2</sup>O historiador Felipe Alencastro definiu este perdão concedido aos traficantes de escravizados em 1850 como o pecado original da ordem jurídica e social do Brasil. ALENCASTRO, Luiz F. O pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira. NOVOS ESTUDOS CEBRAP, Vol 87, julho 2010. pp. 5-1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000200001>

Ou seja, após 15 anos de governo ditatorial dos militares, o general encaminha ao Congresso Nacional um projeto de sepultamento dos crimes cometidos pelo Estado durante aquele período.

Início da década de 20 do século XXI. Apesar das manobras políticas apontadas acima, a escravidão e a Ditadura Militar não deixaram de ser debatidas e estudadas. Além disso, ainda são estabelecidas leis em torno delas e seus passados continuam produzindo ressonâncias traumáticas na sociedade brasileira. Em especial, a Ditadura Militar se encontra entre os temas que mais geram polêmicas atualmente. Além de serem investigados em pesquisas acadêmicas, os acontecimentos e memórias sobre este período são (re)abordados em produções artísticas e literárias, em reportagens, em discursos de representantes políticos, entre outros. Tem sido difícil estabelecer um consenso entre os interlocutores.

Em 2024, sessenta anos após o Golpe Civil-Militar de 1964, o presidente Lula, ao ser questionado sobre as ações de Estado em relação às heranças desse Golpe, afirmou que isto “faz parte do passado” e que quer “tocar o país pra frente”<sup>3</sup>. A historiadora Sandra Raggio, porém, discorda dessa ideia do presidente. Ela defende que as experiências autoritárias dos militares no Brasil e na América Latina se configuram como um “passado que não passou e continua aberto” (Raggio, 2015, p. 325). Provavelmente, o que mais reforça seu argumento seja a vitória política do candidato de extrema-direita, Jair Bolsonaro, de seu vice, o General Mourão, e de vários congressistas desse grupo político nas eleições de 2018. Para se contrapor aos governos e aos candidatos aliados ao Partido dos Trabalhadores (PT), do presidente Lula, promoveram, sobretudo através de *Fake News*, discursos de apologia aos governos militares e anticomunismos, baseados no resgate histórico de acontecimentos das décadas de 1960 e 1970. Essa estratégia se repetiu em 2022 e, apesar de Bolsonaro não ter sido reeleito, resultou, novamente, em uma expressiva quantidade de votos, os quais elegeram centenas de deputados federais e estaduais, junto a dezenas de governadores e senadores.

No ano de 2004, Carlos Fico examinou a produção acadêmica sobre a Ditadura Militar brasileira e apontou a predominância de estudos realizados por sociólogos e cientistas sociais. A pesquisa de Fico foi uma das primeiras a registrar que havia limitações de análises propriamente historiográficas sobre esse tema (Fico, 2004). Em 2014, o ano que marcou os

---

<sup>3</sup>Ver: SOARES, Jussara. Lula é criticado por entidades de direitos humanos após dizer que não quer ficar “remoendo” golpe militar de 64. CNN Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/jussara-soares/politica/lula-e-criticado-por-entidades-de-direitos-humanos-apos-dizer-que-nao-quer-ficar-remoendo-golpe-militar-de-64/> Acesso: 03 mar. 2024.

cinquenta anos do Golpe, foram publicados diversos estudos sobre o tema<sup>4</sup>. Portanto, desde 2004, a produção historiográfica sobre a Ditadura aumentou significativamente. Atualmente, explorar toda a diversidade das fontes históricas utilizadas e das opções teóricas e metodológicas constitui um grande desafio.

Contudo, apesar dessa profusão de pesquisas, ainda identificamos um distanciamento entre a produção sobre a Ditadura Militar e sua divulgação nos ambientes escolares. Há diversos estudos sobre a maneira como os militares atuaram na área educacional durante sua gestão. No entanto, poucas pesquisas são realizadas em torno do Ensino de História durante o que convencionou-se chamar de Transição e Abertura democrática, do fim dos anos 1970 ao início dos 1990. É necessário, no entanto, fazer um alerta quanto ao uso continuado desses termos. Tal uso pode induzir à interpretação de que o fim da ditadura resultou de um processo linear, controlado e consensual, como se a Redemocratização tivesse sido uma mera "concessão" por parte dos militares. Essa perspectiva reduz a complexidade do período e, sobretudo, pode minimizar o papel fundamental da resistência popular e da atuação dos movimentos sociais na luta contra o regime ditatorial (Fico, 2004; Reis Filho, 2014).

Alessandra Gasparotto e Enrique Serra Padrós (2010) destacam que um dos maiores desafios do Ensino de História no Brasil é integrar o volume de pesquisas acadêmicas sobre a Ditadura Militar às aulas ministradas na Educação Básica. Eles denunciam, nesse sentido, o desconhecimento generalizado sobre a temática entre os jovens. Reforçando a problemática, Marco Silva (2009, pp 33-34) ressalta que a escola é, muitas vezes, o único lugar onde a população acessa parte da produção historiográfica sobre o período militar.

Este estudo tem como objetivo principal analisar as transformações do Ensino de História durante a Anistia, a luta contra a Ditadura e a Redemocratização (1970-1990), sobretudo, por meio de documentos curriculares. Além disso, promovemos reflexões sobre problemas atuais, conectamos questões importantes para a Historiografia e para o Ensino de História da Ditadura Militar, assim como contribuimos para compreensão das diversas formas pelas quais o Estado e os indivíduos se apropriam e praticam as memórias ao longo do tempo.

---

<sup>4</sup>Ver: AARÃO REIS FILHO, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. Sá (org.). A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014; GOMES, Ângela; FERREIRA, Jorge. 1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014; NAPOLITANO, Marcos. 1964: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014; À sombra das ditaduras: Brasil e América Latina / organização Daniel Aarão Reis Filho ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

## 1.2 MEMÓRIAS DE UMA HISTÓRIA EM DISPUTA

Escrever a história de um período significa fazer afirmações que nunca poderiam ter sido feitas naquele período.  
(Koselleck, 2014, p. 107)

Acreditamos que não é possível definir um modelo pelo qual se compreendam todas as experiências e transformações que ocorrem com o término dos regimes ditatoriais. Cada período, cada local, cada comunidade cria uma dinâmica única. Entretanto, parece existir uma constante nessas situações: o passado, a lembrança, o registro do que aconteceu durante os regimes autoritários sempre se torna alvo de controvérsias. Em alguns casos, essas disputas dão a impressão de que nunca terão fim, como é o caso do Brasil (Napolitano, 2015; Reis Filho, 2004).

Nesse sentido, ressaltamos que a operação historiográfica com a(s) memória(s) exige cuidados especiais. É necessário pensar a lembrança e/ou o esquecimento como resultado de constantes transformações. Beatriz Sarlo (2007, p. 20) considera que “o campo da memória é um campo de conflitos”, por isso o historiador que pretende se inclinar em direção ao estudo com a memória precisa estar atento também a suas dimensões presentes, pois as memórias são permeadas por continuidades e ressignificações ao longo do tempo. Em outras palavras, compreendemos a memória, de acordo com Antonio Montenegro (2010, p. 40), “como atividade, como trabalho ininterrupto de ressignificação do presente enquanto leitura a partir de um passado que se atualiza enquanto memória informando a percepção”.

Nessas condições, a educação merece destaque. É ingenuidade pensar que ela se resume aos espaços escolares. Sua dinâmica não se limita ao ensino de conteúdos organizados pelas disciplinas acadêmicas. Os procedimentos, as escolhas e a execução da atividade educativa nunca deixarão de sofrer ressonâncias de condicionantes históricos, políticos e culturais. Na escola (re)constroem-se memórias (Alberti, 2014; Raggio, 2021).

A disciplina escolar de História, nessa dinâmica, não é a única que lida com essas disputas de memórias, mas, segundo Christian Laville (1999, p.130), é “a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder”. A disciplina escolar de História recebeu atenção particular ao longo do desenvolvimento da educação formal no Brasil: desde os projetos patrióticos e civilizatórios, no século XIX, até os anseios atuais da cidadania participativa. Os responsáveis por administrar o Estado decretam leis, elaboram currículos e

materiais didático-pedagógicos para que seus interesses sejam protegidos e seus objetivos políticos alcançados (Abud, 2006; Fonseca, 2006; Nadai, 1993).

Atualmente, a Ditadura Militar e diversos temas históricos têm sido alvo de “reversionismos” sem fundamentos historiográficos. É comum encontrar pessoas, por exemplo, acreditando que Zumbi dos Palmares possuía centenas de escravos, embora isso não encontre base em nenhuma pesquisa ou documento. Outros indivíduos, às vezes os mesmos, negam que os militares torturaram, assassinaram e limitaram liberdades. Essa negação persiste mesmo quando são apresentados a eles relatórios, documentos e/ou resultados de pesquisas. Outras ideias infundadas seguem reunindo várias pessoas, como o terraplanismo e o nazismo de esquerda, entre outras.

Contudo, não destacamos essas perspectivas para satirizá-las apenas. Não acreditamos que seja papel do historiador julgar, condenar ou idolatrar os seus objetos de estudo (Hobsbawn, 2009). Como aponta Foucault (2012, 2022), discursos e ideias são produtos de uma dinâmica histórica específica e complexa, marcada por relações de poder. Analisá-los implica investigar as conexões e vínculos que os unem a outros discursos e práticas.

Podemos encontrar conexões dessas ideias, relacionadas especificamente à Ditadura Militar, com, pelo menos, três questões. Primeiramente, apontamos os confrontos gerados pelos discursos anticomunistas. Mencionamos, a pouco, o aumento da produção historiográfica sobre o tema, favorecido por “datas redondas”<sup>5</sup>, como as de 2004 e 2014. No entanto, essas datas também ajudaram a produzir anticomunismos exaltados e, conseqüentemente, apologia aos governos dos generais presidentes. Exemplos podem ser encontrados em mensagens estampadas nos cartazes elaborados para serem utilizados nos protestos que apoiavam o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff nos primeiros meses de 2015: “Intervenção militar, já!” “Não à cubanização do Brasil!”, “SOS forças armadas”, “Fora comunismo!”, entre outras.

Além disso, é possível constatar a potencialização desses discursos por meio da internet e das redes sociais. Elis Saraiva Santana e Livia Diana Rocha Magalhães (2021) desenvolveram um estudo para entender o impacto dos conteúdos divulgados por canais como “Brasil Paralelo”

---

<sup>5</sup>Concordamos, neste sentido, com Caroline Silveira Bauer (2012), ao remeter aos anos de 2004 e 2014, sobre as potencialidades das “datas redondas” como estimuladoras de lembranças e produtoras de novos sentidos e versões sobre determinados acontecimentos, ou seja, como uma ocasião que contribui para estabelecer ressignificações em relação a um passado, no caso da ditadura militar recente e traumático, no presente, condensando as memórias ou pondo-as em conflito.

e “Guia Politicamente Incorreto da História”, cujas mensagens, segundo elas, contribuem para a polarização e a ascensão de grupos conservadores.

Em segundo lugar, à medida que crescem os conteúdos com a função revisionista, também se expandem estratégias para fundamentá-los socialmente (Napolitano, 2015). Há um movimento político, que surgiu em 2004 e se tornou projeto de lei em 2014 (não por acaso), fundamentado na ideia de uma "Escola Sem Partido". Em resumo, seus apoiadores defendem que seja proibido aos educadores lecionar questões polêmicas para evitar uma “doutrinação ideológica”. Embora o projeto não tenha sido aprovado no Congresso, a ideia vem ganhando aprovação e adesão dentro e fora das escolas. Seus efeitos já são fortes o suficiente para produzir limitações e intimidações a professores que, porventura, tratem de forma crítica temáticas como a Ditadura Militar, escravidão, gênero, etc. Em conjunto com a divulgação de discursos preconceituosos e distantes dos conhecimentos produzidos pela ciência, o movimento Escola Sem Partido impõe limites ao trabalho de (re)elaboração de conhecimentos em sala de aula<sup>6</sup>.

Por último, ressaltamos o que destacou Verena Alberti (2014) sobre temas como a Ditadura Militar. Este e outros assuntos são, segundo a autora, questões sensíveis e controversas, polêmicas e complexas, não apenas dentro do ambiente escolar. Temáticas que, normalmente, levam a disparidades entre o que se ensina em sala de aula e o que é apresentado e transmitido para os estudantes em outros ambientes sociais, como os familiares.

O conjunto dos embates ideológicos, dos anticomunismos, das novas tecnologias, das demandas sensíveis, entre outros, produz uma situação singular ao ensino da Ditadura Militar nas escolas de Educação Básica. Esses não são debates importantes somente no Brasil. A articulação de temas sensíveis e traumáticos vem sendo alvo de diversos estudos ao longo do século XX.

---

<sup>6</sup>Ver mais: ARAÚJO, F. M. L.; PINHEIRO, F. F. de A.; DE SOUSA, J. S. O projeto “Escola sem partido” e o ensino de história no Brasil: inquietações do tempo presente. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 141–158, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i9.860. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/860>. Acesso em: 11 fev. 2024; GOMES, Márcio H. ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE “ESCOLA SEM PARTIDO”: a ascensão do conservadorismo e as disputas de narrativas na construção do saber histórico escolar na atualidade (2014 - 2018). In: *Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia / Organização: Márcia Maria Menendes Motta. – 1º ed. – São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021.*

### 1.3 ENSINO DE HISTÓRIA DE “TEMAS SENSÍVEIS”

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (Benjamin, 1986, p. 226)

O Instituto Datafolha realizou um levantamento, em 2008, para saber quantos brasileiros conheciam e lembravam do AI-5. Segundo os dados divulgados pelo instituto, apenas duas, em cada dez pessoas, declararam saber do que se tratava a sigla, isto é, 82% dos entrevistados não sabiam o que foi o AI-5. E quando solicitados a esclarecer o significado da sigla, apenas um terço daqueles que afirmaram conhecê-la, identificaram corretamente que se referia ao Ato Institucional nº5, estabelecido em 1968.<sup>7</sup>

Licia Quinan (2016), ao realizar pesquisa com estudantes de quinze a dezessete anos, de escolas públicas e privadas de Petrópolis, elaborou perguntas e reflexões sobre a Ditadura Militar no Brasil, a Democracia e os Direitos Humanos. Em seu diagnóstico das respostas dos estudantes, a autora afirma que se impressionou com a preferência deles por um modo de organização política que garantisse avanços econômicos, mesmo que isso custasse a limitação de liberdades e direitos básicos.

Em estudo semelhante, Lilian Castex (2008, p. 108) produziu um diagnóstico acerca da maneira como os alunos do 9º ano, de escolas públicas e particulares de Curitiba, entendiam o Regime Militar antes das aulas que ela havia preparado sobre o tema. Ou seja, sua pesquisa apresentou uma comparação entre o modo como os estudantes definiam a Ditadura Militar antes e depois das aulas de História. As respostas prévias dos estudantes foram variadas, entre elas mencionamos as seguintes: “Sei que os militares queriam independência, liberdade, em seu país”; “Não tinham liberdade de expressão, mulheres não votavam, o voto era censitário”; “Não sei”; “Nunca ouvi falar”; “Momentos em que quem comandava eram os militares, causou também muita revolta entre a população”.

Ao comparar os posicionamentos de jovens estudantes do Brasil, Argentina e Uruguai sobre as Ditaduras Militares de seus países, Geni Rosa Duarte e Luis Fernando Cerri (2012, p. 249), demonstraram que há, entre os brasileiros, uma diferença marcante em relação aos argentinos e uruguaios. Segundo os autores, “a posição que predomina entre os jovens brasileiros, no final das contas, oscila entre a indiferença e uma avaliação – tênue – de que a

---

<sup>7</sup>Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2008/12/478933-oito-em-cada-dez-brasileiros-nunca-ouviam-falar-do-ai-5.shtml> Acesso: 10 dez 2023.

ditadura teve aspectos negativos, mas também positivos”. Por outro lado, entre os jovens da Argentina e do Uruguai existe uma prevalência de respostas negativas e críticas aos governos militares.

Os dados apresentados por Duarte e Cerri, entretanto, não devem conduzir a conclusões precipitadas sobre o Ensino de História da Ditadura nesses países. No Uruguai, por exemplo, ensinar o tema ainda é um desafio, havendo casos de professores que até perdem o emprego por isso. É o que demonstra o estudo de Mariana Achugar (2015, p. 347). Achugar considera que “embora o tema tenha sido incorporado rapidamente aos programas de estudo, essa decisão ainda hoje é controversa e gera discussões políticas”. A autora acredita que o assunto foi rapidamente integrado aos currículos, pois poucos anos após o final da Ditadura uruguia já existia uma preocupação em como transmitir o conteúdo em sala de aula, ao contrário do Brasil, que levará um pouco mais de tempo.

Este é um problema que afeta não apenas o Brasil e o Uruguai. Achugar (*Idem*) julga que o grande desafio, para professores de História e para a sociedade, neste caso, é conseguir gerar memórias significativas para as novas gerações que não vivenciaram esses períodos. Além de Achugar, muitos pensadores e políticas públicas educacionais empenham-se para sistematizar o uso pedagógico dessas memórias.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, a partir dos efeitos produzidos pelo holocausto, bomba atômica, entre outros, que se estabeleceu uma preocupação acerca do que permitiu e de como prevenir eventos como esses. Adorno (2003), em palestra, em 1965, que se transformou no artigo “Educação após Auschwitz”, defendia que era urgente criar estratégias para que o Holocausto não se repetisse, sendo a escola, segundo ele, o lugar privilegiado para o sucesso dessa empreitada. Apesar disso, em pesquisa recente, Falk Pingel (2015) detalha como o ensino do Nazismo e do Holocausto continuam sendo alvo de muitas controvérsias na Alemanha.

Christian Laville (1999) também assinala o controle do governo dos EUA em torno do ensino sobre a bomba atômica e o extermínio indígena, enquanto Marina da Silva (2017) apresenta documentos sobre o controle que o Japão realiza em relação a suas ações na Segunda Guerra e as heranças das bombas atômicas, além deles Marisa Pineau (2017) analisa a maneira como o Apartheid modificou a estrutura educacional da África do Sul.

Existem incontáveis exemplos de casos como estes. Karl Schurster (2017, p. 140) argumenta que:

A grande questão sobre o papel da escola no ensino das ditaduras e regimes de ódio se coloca, desta forma, perante os insucessos ocorridos em países - como Alemanha, Itália, Áustria e Espanha - onde, malgrado a excelência das condições escolares, o ensino, os currículos e recursos pedagógicos não foram suficientes para formar uma nova juventude crítica e desvinculada de brutais atos de racismo e de violência simbólica e física, contra o outro. Nas ruas, nos estádios de futebol, nos bares e mesmo em ambientes de trabalho, multiplicam-se atos de racismo e de exclusão.

Esta é uma discussão que está imbricada nas questões sobre os usos e abusos da memória histórica (Ricoeur, 2007). Na França, ao longo das décadas de 1970 e 1990, desenvolveu-se a ideia do Dever de Memória, cuja finalidade foi atribuir responsabilidades ao Estado e à sociedade em relação às opressões e sofrimentos gerados nessas circunstâncias (Alberti, 2015). Recentemente, a Associação de Historiadores da Inglaterra (2007) produziu um documento que não só reconhece a importância dos “temas sensíveis” como se compromete a divulgar estratégias e materiais didáticos para auxiliar o trabalho dos professores.

Na América Latina, este é um debate que se estabelece por conta das Ditaduras Militares. Nesse sentido, a Argentina é considerada pioneira ao definir um projeto político que visa “recordar para no repetir” ou “nunca más”. Ideias presentes em relatório, de 1995, assinado por Ernesto Sabato, elaborado pela Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP), com a finalidade de denunciar os casos de desaparecimentos, sequestros e torturas realizados pelos militares. Vale ressaltar que este documento foi acompanhado do livro “Haciendo memoria en el país de Nunca Más” (Dussel; Finocchio; Gojman, 1997), produzido por acadêmicos, para facilitar a divulgação do parecer do CONADEP nas escolas. Todavia, é essencial enfatizar que esses projetos não solucionaram as questões associadas às controvérsias de memórias vinculadas à Ditadura Militar na Argentina, exemplo disso foi o resultado das eleições de 2023 no país, que consagrou Javier Milei, cujo discurso busca minimizar os efeitos da Ditadura<sup>8</sup>.

Abordamos com mais detalhes a produção historiográfica sobre essa questão no quinto capítulo. Nele também exploramos os obstáculos e desafios enfrentados pelos professores que se empenham em levar esse debate para a sala de aula da Educação Básica. Entretanto, o núcleo de análise do quinto capítulo, em larga medida de toda a tese, é investigar a maneira como os Currículos de História abordam a Ditadura Militar entre 1970 e 1990. Detalhamos, assim, o modo como este debate do ensino de “temas sensíveis” se desenvolve no Brasil.

---

<sup>8</sup>Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/milei-nao-nega-a-ditadura-tenta-minimizar-os-efeitos-negativos-dela-diz-especialista-a-cnn>

#### 1.4 A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR NO BRASIL

Pensando na historiografia do Ensino da Ditadura Militar no Brasil, consideramos que a lacuna mais grave está relacionada ao detalhamento da dinâmica que se processou durante a Redemocratização dos anos 1980 e 1990. Reconhecemos um conjunto considerável de pesquisas em torno das intenções, finalidades e práticas efetuadas pelos militares, na área da educação, durante a gestão do Estado<sup>9</sup>. Mas estas pesquisas concentram-se na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692, de 1971; nos investimentos de agências estadunidenses, que ficaram conhecidos como “Acordos Mec-Usaid”; e, sobretudo, nos desdobramentos da institucionalização dos Estudos Sociais.

Também consideramos estes temas fundamentais e os abordamos no segundo e terceiro capítulos. Apesar disso, executamos, nestes capítulos, uma avaliação que esmiúça a trajetória destes temas através de documentos e estudos que procuram verificar se as generalizações ainda podem ser mantidas nos tempos atuais. Por exemplo, as pesquisas de Thiago Nascimento (2019), Elza Nadai (1988) e Beatriz Boclin (2009), cujos resultados apresentam os Estudos Sociais como parte dos problemas do Ensino de História brasileiro e não como a principal causa deles.

Rodrigo Patto Sá Motta (2014, p. 16) apreciou as mudanças ocorridas nas instituições de Ensino Superior sob impacto do autoritarismo dos militares. Ele considera que:

Sob o influxo da cultura política brasileira, os governos militares estabeleceram políticas ambíguas, conciliatórias, em que os paradoxos beiravam a contradição: demitir professores que depois eram convidados a voltar, para em seguida afastá-los novamente; invadir e ocupar universidade que ao mesmo tempo recebiam mais recursos; apreender livros subversivos, mas também permitir que fossem publicados e que circulassem.

Motta analisou as normas legais e infralegais voltadas para os institutos universitários. Segundo ele, há elementos neste procedimento que oferecem a oportunidade de perceber as ambiguidades e paradoxos dessa experiência autoritária com a educação e com as outras áreas

---

<sup>9</sup>Ver: FONSECA, Selva G. Caminhos da História Ensinada. 2º Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994; FILGUEIRAS, J. M. A produção didática de educação moral e cívica: 1970-1993. Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional, Curitiba, v. 3, p. 81-97, 2008; SILVEIRA, M. da. Escolas, ensino de história e identidades em tempos de ditadura militar. 2009. 157 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009; NASCIMENTO, Thiago R. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: das “connexões naturaes” à integração pela via do autoritarismo (1930-1970). Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019; CERRI, Luis Fernando (org) O ensino de História e a Ditadura Militar. Curitiba: Aos quatro ventos, 2003.

sociais. Para Motta, a análise de algumas ações dos militares sugere “um jogo de acomodação que não se enquadra na tipologia binária resistência versus colaboração” (*idem*, p. 13).

Estudos como os de Motta indicam a necessidade de novas investigações sobre o problema. A historiografia, muitas vezes, trata o ensino de história durante a ditadura como homogêneo, sem considerar as especificidades regionais, institucionais e sociais que influenciaram as práticas educacionais desse período. Há uma tendência de centralização nas políticas de repressão e censura do regime militar. Isso negligencia outras dimensões do ensino de história, como currículos, métodos de ensino e práticas pedagógicas.

Thais de Lima e Fonseca (2006) inicia seu livro sobre o Ensino de História no Brasil com uma provocação: o que é ser um bom historiador? A historiadora lamenta que se reconheça um bom historiador apenas por seu conhecimento sobre a historiografia, as questões teóricas e metodológicas. Segundo suas análises, é fundamental que os professores/pesquisadores de História compreendam a trajetória da disciplina que lecionam e estudam. Por isso, ela propõe a ampliação do estudo da “História do Ensino de História” no Brasil. Boa parte dos seus argumentos está sustentada nas ideias de André Chervel.

Historiador e linguista, Chervel (1990, p. 9) dedicou-se a defender o que ele considera ser um campo que renova os objetos de estudo da pedagogia e da história do ensino – a história das disciplinas escolares. Suas pesquisas e ideias demonstram que as disciplinas ensinadas na escola possuem trajetórias de transformações ao longo do tempo, atendendo a demandas sócio-históricas. Segundo ele, “a história dos conteúdos de ensino, e sobretudo a história das disciplinas escolares, representa a lacuna mais grave na historiografia francesa”.

Refletindo sobre os saberes e, principalmente, os desconhecimentos em torno da História da Ditadura Militar no Brasil, não consideramos correto atribuí-los somente às configurações atuais de batalhas políticas e eleitorais. Julgamos que existe uma disposição de elementos que foram se constituindo ao longo das últimas décadas que contribuem para que o Ensino de História da Ditadura permaneça sendo um desafio. Não possuímos um projeto amplo de crítica e sepultamento da ditadura militar e isso cria uma batalha de memória muito mais intensa. Desde o fim da ditadura, pouco se esclareceu ou se responsabilizou os agentes do Estado por seus crimes. Uma tentativa foram as Comissões Nacionais e Estaduais da verdade, mas elas não obtiveram grande repercussão e seu conteúdo parece se limitar aos interesses de especialistas, historiadores e cientistas sociais.

Nesse sentido, tendemos a concordar com os estudiosos e estudiosas que destacam o projeto estruturado na Redemocratização como um dos grandes responsáveis pelo cenário atual.

Daniel Aarão (2004; 2010), por exemplo, defende que a Anistia de 1979 produziu, entre outros, uma redefinição nas práticas políticas brasileiras. Segundo Aarão, houve um pacto de conciliação e silêncio em torno do passado ditatorial, o qual se amalgamava por meio da defesa da Democracia e do medo de que ela fosse ameaçada por atitudes extremistas. Posicionamento que complementa o que avalia Francisco Teixeira Silva (2003), para quem o esquema organizado na Redemocratização brasileira foi um modelo de conciliação entre as forças ditatoriais, instituídas no poder, e as forças de oposição.

Ressaltando a questão do Ensino de História da Ditadura nessa dinâmica da Redemocratização, a historiadora Juliana Balestra (2016, p. 270) procurou comparar as práticas realizadas no Brasil e na Argentina. Ela considera que:

Nesse processo, pesou a forma como se deram as transições para regimes democráticos. E a ideia de anistia como esquecimento no Brasil contribuiu para a consolidação de práticas educativas que reprimem, menosprezam ou silenciam sobre o período. Até então, a reflexão sobre esse passado no ensino de História ou a construção de memórias sobre o período entre as novas gerações ainda não havia se tornado propriamente um problema no Brasil, à diferença da Argentina.

As conclusões de Balestra associam-se ao que destacamos anteriormente. Para ela, na Argentina, por causa dos traços mais fortes de resistências ao regime militar durante a Redemocratização, houve uma articulação entre a sociedade e a nova administração civil para que o ensino da história cumprisse um “dever de memória”; enquanto no Brasil, prevaleceu a lógica da conciliação para evitar conflitos e o Ensino de História da Ditadura nunca se tornou elemento central em um projeto político. Ao contrário, no Brasil, como também sinalizaram Alessandra Gasparotto e Enrique Serra Padrós (2010), foram realizadas práticas que podem ser presumidas como políticas institucionais de esquecimento.

Entendemos que a dinâmica da Redemocratização influenciou a maneira como se pensou e ensinou História no Brasil, mas ainda existem poucos estudos que destacam esses efeitos. Além das alterações estruturais, do fim dos Estudos Sociais, do desenvolvimento do campo de estudos do Ensino de História, é necessário reconhecer o movimento, lento e atribulado, que os professores de História enfrentaram para alterar suas práticas perante a reestruturação democrática e os resquícios ditatoriais. Em meio ao projeto de conciliação e esquecimento, o que seria ensinar História? Essa é uma discussão que será mais detalhada ao longo da tese, principalmente no quarto e quinto capítulos. A seguir, apresentamos os métodos e documentos articulados no decorrer do estudo.

## 1.5 DITADURA MILITAR E ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO: INCENTIVO À PESQUISA

Esta pesquisa resultou da concepção de que a história política brasileira merece análises diversas, para além das estruturas estatais e das gestões de políticos e partidos<sup>10</sup>. Comecei a arquitetar-la quando finalizei uma Dissertação de Mestrado, em 2018, sobre as prisões preventivas efetuadas, em Pernambuco, durante 1964, como maneira de maquiagem ações autoritárias com dispositivos legais democráticos<sup>11</sup>. Contudo, enquanto produzia a dissertação, eu vivia as eleições presidenciais que elegeram o presidente Bolsonaro e lecionava em escolas públicas da Educação Básica. Nessas circunstâncias, uma inquietude tomava conta de mim em relação ao modo como aquela pesquisa contribuiria para o Ensino de História da Ditadura. Isso me afetou a ponto de provocar estímulo até para uma nova seleção de Pós-Graduação.

Um dos motivos que impulsionavam esse desejo era a compreensão de que Pernambuco foi um dos Estados brasileiros mais afetados pela Ditadura Militar, sobre o qual existem muitos estudos<sup>12</sup>. Por isso, acreditava que deveria haver forte interlocução entre as pesquisas e os conteúdos lecionados em sala de aula. Obviamente, essa era uma ideia de alguém que não compreendia a complexidade do Ensino de História.

O plano inicial desta pesquisa era investigar as maneiras como se desenvolviam as articulações das memórias e heranças sócio-históricas da Ditadura Militar, durante os anos 1970 e 1980, em meio aos projetos de conciliações e ressignificações. Esta proposta seria efetuada através da análise, principalmente, das Políticas Públicas educacionais, dos documentos e materiais didáticos produzidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE) e das

---

<sup>10</sup>Não tão particular assim, porque ela se baseia em leituras sobre a Nova História Política. Sobre as críticas as História Política tradicional e o movimento de renovação da História Política. Ver. JULLIARD, Jacques. "A Política". In Jacques Le Goff e Pierre Nora. *História: Novas Abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, pp. 180-196. RÉMOND, René. "Uma história presente". In RÉMOND, René. (Org.). *Por uma História Política*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996, pp. 13-36.

<sup>11</sup>Defendemos que o Estado de Exceção (re)constituído pelos militares na década de 1960 aproveitou boa parte do código jurídico estabelecido antes do ano de 1964 e, quando foi necessário, também decretou leis, atos institucionais, emendas constitucionais, entre outros, para fundamentar suas ações e conferir legalidade à sua autoridade. Pensamos o Estado de Exceção de acordo com o que define Giorgio Agamben, isto é, "enquanto figura da necessidade, apresenta-se pois - ao lado da revolução e da instauração de fato de um ordenamento constitucional - como uma medida "ilegal", mas perfeitamente "jurídica e constitucional", que se concretiza na criação de novas normas - ou de uma nova ordem jurídica." (Agamben, 2004, p. 49)

<sup>12</sup>Especialmente, os produzidos, há tempos, pelo Programa de Pós-graduação em História da UFPE podem ser ressaltados. Nele são realizadas pesquisas que oferecem novas maneiras de observar as disputas políticas pelo poder do Estado, como a de Taciana Santos (2009); que vão além de uma visão dualista da história do golpe e da ditadura em Pernambuco, e analisam as práticas e discursos dos grupos conservadores que apoiavam os militares, como a de Pablo Porfirio (2009); que exploram os labirintos dos arquivos policiais da DOPS/PE, destacando as nuances ideológicas e políticas de suas construções, como a de Marcília Gama da Silva (2014); que alargam a zona geográfica de interesse para além do centro, como as de Erinaldo Cavalcanti (2012; 2015); entre outros.

práticas realizadas pelos Professores de História do período, voltadas para o Ensino da Ditadura. Contudo, adianto a primeira dificuldade de execução da pesquisa: eu não consegui alcançar, com profundidade, as experiências dos professores em sala de aula. Por diversos motivos, precisei me concentrar apenas na dimensão das políticas, legislações e documentos educacionais.

Reconheço a incompletude, mas intercedo pelas qualidades. Ao examinar os estudos sobre o Ensino de História em Pernambuco, para minha surpresa, descobri que, até agora, nenhum havia realçado a dinâmica da Redemocratização. E compreendi parte dos motivos quando procurei as fontes históricas desse cenário. O Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE) possui um dos acervos mais completos a respeito da Ditadura Militar em Pernambuco. Neste arquivo encontrei registros dos Planos Estaduais de Educação (PEE), relatórios de Políticas Públicas Educacionais, discursos de Secretários de Educação e Governadores, jornais e impressos educacionais produzidos pelo Estado que foram fundamentais para esta pesquisa. Em contrapartida, essa documentação não permitia entender os direcionamentos estatais específicos ao Ensino de História no período. Eram os Currículos Educacionais que poderiam fornecer parte das informações.

O problema é que não havia Currículos de História no APEJE, muito menos pesquisas que os mencionassem. Encontrei, após longa peregrinação, as *Propostas Curriculares de Estudos Sociais*, lançadas em 1978, em virtude das muitas visitas à Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco. Esse título não constava na catalogação do sistema da biblioteca, por isso contei com a ajuda de funcionários prestativos que vasculharam o acervo não digitalizado. Nesta biblioteca também consegui acesso aos *Perfis de Saída de História*, Currículos publicados em 1986. Os únicos Currículos de História que encontrei no acervo da Secretaria da Educação foram os presentes nas *Coleções Professor Carlos Maciel*, publicados em 1992 e 1997.

Dessa maneira, devido às dificuldades de acesso a esses Currículos, à falta de pesquisas que os detalhem e à riqueza apresentada neles, optei por priorizá-los. Os especialistas apontam que a maior lacuna nos estudos de Ensino são, justamente, os detalhamentos das práticas escolares, uma dinâmica que não se encontra nas legislações e nos Currículos prescritos. No entanto, todos os trabalhos produzidos sobre as práticas escolares se baseiam em informações consolidadas pelas pesquisas que investigaram as dimensões idealizadas e prescritas pelo Estado. Após diversas investigações, percebi que não existia essa produção em Pernambuco, por isso que decidi por privilegiá-la. Esta pesquisa representa, portanto, uma espécie de

primeiros passos em direção ao entendimento das práticas do Ensino de História e Estudos Sociais em Pernambuco nas décadas de 1970 e 1980.

## 1.6 CURRÍCULOS DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO: TRANSIÇÃO E CONTINUIDADE

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade

(Da Silva, 2020, p. 150)

Segundo Ivor Goodson (2018, p. 18), os Currículos devem ser apreendidos, através de um sentido amplo, como “todo um conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidades nos indivíduos envolvidos no processo escolar”. Esta definição e a abordagem teórico-metodológica de Goodson guiaram grande parte de nossas análises sobre os Currículos de História. Goodson considera que os conteúdos e projetos educacionais presentes nos Currículos resultam de uma construção, negociação, conflitos e consensos inseridos em uma dinâmica sócio-histórica particular. Nessa perspectiva, encontramos um vínculo entre os pensamentos de Goodson e os de Michel de Certeau (1982), visto que, para Certeau, toda pesquisa histórica está condicionada ao seu lugar de produção, seus limites históricos e institucionais.

Dessa maneira, examinamos os Currículos como documentos que registram mais do que sugestões de conteúdo para as aulas de História. Além disso, é preciso destacar as dimensões que conseguimos operacionalizar. Os documentos que estudamos são determinados pela SEE-PE e, por isso, possuem características normativas, idealizadas e formais, que não atingem o nível das interações em sala de aula. Ou seja, é preciso reconhecer as diferenças e distâncias entre os Currículos prescritos ou oficiais (os quais priorizamos nessa pesquisa) e os Currículos ativos ou praticados<sup>13</sup>. Michel Foucault (1986) ajuda-nos a ampliar os limites aparentes ao defender que os enunciados discursivos possuem complexidades que necessitam de uma análise cuidadosa. Uma análise que investigue as suas relações, de poder e saber, com os outros discursos, suas historicidades e as práticas que suscitam.

---

<sup>13</sup>Ver mais em: DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau: sonho e realidades. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1988.

Os Currículos analisados são as fontes que promovem as questões que desenvolvemos, sendo a pesquisa, por isso, mais do que uma história do ensino. Preocupamo-nos, assim, com as relações de poder<sup>14</sup> que envolveram a construção desse ensino, os limites, as preocupações e a administração que o Estado impunha a esses documentos e ao Ensino de História. Ou seja, essa pesquisa é sobre poder(es) e, conseqüentemente, engloba a política. Em outras palavras, é um esforço para exercitar o truque do olhar político na análise histórica, sugerido por Benjamin (1986, p. 26).

Nas décadas de 1970 e 1990, durante a Redemocratização, foram publicados três Currículos de História em Pernambuco, incorporados a coleções que modificam os Currículos de outras disciplinas escolares também. Houve, nesse período, um conjunto de normativas e leis que fundamentavam os Currículos Escolares, cuja base era a LDB, Lei nº 5692 de 1971. Este código de lei foi alterado em 1996, pela LDB vigente. Ou seja, teoricamente, não eram necessárias alterações entre 1971 e 1996<sup>15</sup>. É importante ressaltar, no entanto, que os currículos no Brasil não são padronizados em todo o país, ao contrário do que ocorre em nações como o Uruguai e a Argentina. Dessa forma, cada estado elabora suas diretrizes e documentos educacionais.

Percebemos uma tendência de análises curriculares, sobretudo entre 1970 e 1990, que enfatizam os Currículos elaborados por São Paulo e Minas Gerais. Algumas justificativas são apresentadas por Selva Guimarães Fonseca (1994, p. 13), cujo argumento é “São Paulo concentrar grande parte dos centros de produção e difusão da História (universidades e editoras)” naquele período. Inclusive, a proposta de organização curricular por meio de temas, estruturada no Currículo paulista de 1986, serviu de base para a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História, sancionados em 1998.

Por outro lado, Thais de Lima e Fonseca (2017, p. 64) considera que o Currículo de História de Minas Gerais, publicado em 1986, representa o conjunto das ideias e desejos dos professores para um Ensino de História mais democrático e participativo. Segundo ela, “mesmo que não ocorresse uma adoção literal do programa mineiro, seus princípios básicos serviam de orientação às novas coleções, com integração entre histórias do Brasil e Geral, a organização dos conteúdos pela cronologia dos modos de produção”.

---

<sup>14</sup>Nossa compreensão do poder é fundamentada nas propostas de Michel Foucault (1997; 1999). Para nós, o poder é uma categoria ativa nas diversas relações sociais, não sendo uma propriedade exclusiva do Estado. Ele se encontra em contínua disputa entre os indivíduos, que estabelecem múltiplas táticas e estratégias

<sup>15</sup>Ao longo da pesquisa apresentamos e analisamos as leis, pareceres e diretrizes sancionadas no período. Para facilitar o entendimento, destrinchamos de maneira sucinta estes códigos jurídicos no Anexo A.

Sem negar a importância e a qualidade dos documentos de São Paulo e Minas Gerais, acreditamos não ser adequado empregar generalizações em torno dos Currículos de História produzidos durante a Redemocratização. Consideramos que essa perspectiva limita as dezenas de documentos produzidos por outros Estados no período. Nomeamos tal concepção como “Ensino de História do Café com Leite”, em referência à formulação historiográfica clássica da República Oligárquica, cuja validade também vem sendo questionada<sup>16</sup>.

Esta concepção pode ter, inclusive, inibido estudos mais refinados sobre os documentos de Pernambuco, visto que esta é a primeira pesquisa a apreciá-los com mais cuidado. Vale destacar que encontramos os documentos de São Paulo e Minas Gerais nas referências bibliográficas dos Currículos de História de Pernambuco, traçamos comparações entre eles, mas demonstramos que os programas pernambucanos possuem particularidades que não existem no paulista e no mineiro.

Contamos, para isso, com o auxílio de pesquisas que realizaram apreciações sobre os documentos curriculares de Pernambuco, mas sem destacar os documentos voltados para o Ensino de História. Por exemplo, a educadora Maria Leopoldina (2005, p. 164), registra um convite feito, pela SEE-PE, aos professores do Centro de Educação da UFPE para elaborar documentos e propostas de atividades pedagógicas na gestão do Governador Miguel Arraes (1986-1990). Todavia, segundo Leopoldina, esses professores teriam sentido dificuldades por causa dos limites da Lei nº 5692 de 1971, ainda vigente, mas principalmente em virtude da inacessibilidade dos documentos anteriores e de pesquisas sobre eles. Leopoldina avalia, que a década de 1980, “marcou dois momentos distintos e, de certa forma antagônicos na história da elaboração de Currículos e Programas da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco”.

As avaliações de Leopoldina se assemelham em outra pesquisa, realizada por Maria das Graças de Oliveira, Lia Costa e Vera Canuto (2006), que analisa as Políticas Educacionais, os Materiais de Ensino e os Currículos Disciplinares, em Pernambuco, entre 1975 e 2001. Para essas pesquisadoras, apesar do longo período e das mudanças na legislação educacional nacional, existe um elo que conecta todos os documentos e políticas daquele momento em Pernambuco. Através do conceito de “continuidade descontínua”, as pesquisadoras

---

<sup>16</sup>Ver: VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. O Teatro das Oligarquias: Uma revisão da política do café com leite. Belo Horizonte: C/Arte, 2001; FERREIRA, Marieta de Moraes e PINTO, Surama Conde Sá. Estados e oligarquias na Primeira República: um balanço das principais tendências historiográficas. Revista Tempo, Niterói, vol. 23, n. 3, set./dez., 2017; KUGELMAS, Eduardo. Difícil hegemonia: um estudo sobre São Paulo na Primeira República. São Paulo: Tese de Doutorado, USP, 1986.

demonstram que as mudanças de governos e de nomenclaturas dos programas educacionais não afetam de maneira significativa as ações estatais ou os documentos.

Ao longo dos textos apresentados a seguir, dessa maneira, procuramos examinar estas questões do passado e do presente que afetam os Currículos de História elaborados em Pernambuco.

No segundo capítulo, investigamos as *Propostas Curriculares de Estudos Sociais*, inseridas nas dinâmicas de Redemocratização do fim dos anos 1970. Ocasão em que o general presidente Ernesto Geisel define o governo brasileiro como uma “democracia relativa” e quando se desenvolvem organizações sociais em torno da Anistia. Avaliamos a legislação que fundamentou as Propostas Curriculares e seu projeto de formar cidadãos que se adaptem e “ajustem à realidade”, neste caso, à estrutura imposta pelo autoritarismo militar do período. Procuramos, ainda, descrever e refletir sobre as ideias pedagógicas que dialogam com este documento e com a LDB de 1971, em busca de sinais que demonstrem, ao mesmo tempo, a originalidade do currículo da SEE-PE e suas condições históricas.

O terceiro capítulo foi dedicado à análise dos conteúdos e finalidades declaradas por essas *Propostas Curriculares*. Desenvolvemos considerações em torno da problemática: o Ensino de Estudos Sociais pode ser classificado como Ensino de História? Para esta reflexão, exploramos a trajetória dos Estudos Sociais desde a sua proposta teórica, baseada em experiências estadunidenses, até sua institucionalização por parte dos militares. Durante esse trajeto de teoria, prática e extinção dos Estudos Sociais no Brasil, percebemos que é necessário ultrapassar uma historiografia, gerada nos anos 80, que, muitas vezes, é baseada mais em um confronto político contra a ditadura militar do que em uma avaliação metódica da legislação e dos documentos elaborados naquele período. Nesse sentido, além das prescrições ao Ensino da História, apresentamos pesquisas de historiadores e especialistas, como Thiago Nascimento (2019), Margarida Dias de Oliveira (2013), Elza Nadai (1988) e Beatriz Boclin (2009), cujas reflexões procuram combater os maniqueísmos acerca da história dessa disciplina no Brasil.

No quarto capítulo, os Currículos de História das décadas de 1980 e 1990 são analisados. O *Perfil de Saída de História*, lançado em 1986, e o volume de História da *Coleção Professor Carlos Maciel*, publicado em 1992 e republicado em 1997, ambos pela SEE-PE, são examinados em conjunto com os projetos educacionais propostos em relação à participação política direta, conquistada após o término da Ditadura Militar. Nestes documentos, conseguimos vislumbrar os desafios de execução das novas propostas teórico-metodológicas

defendidas pela historiografia e pelo Ensino de História para uma estrutura política democrática que se reestruturava.

Em diálogo com as informações reunidas nos capítulos anteriores, desenvolvemos, no quinto capítulo, uma investigação sobre a forma como os Currículos de História trataram a Ditadura Militar em suas orientações. A abordagem foi realizada utilizando referências da Historiografia da Ditadura Militar e do Ensino de História das Ditaduras no Brasil em outros países. Refletimos sobre os distanciamentos que existem entre as produções de saber no Ensino Superior e na Educação Básica, destacando os esforços de professores, principalmente durante as décadas de 1980 e 1990, para diminuir esses contrastes. O objetivo foi apresentar como as informações produzidas e divulgadas sobre a Ditadura Militar brasileira não se refletiram nos currículos, livros didáticos e opiniões predominantes da sociedade.

Nosso estudo, portanto, expressa a ideia de que as transformações institucionais, resultado da redemocratização, não foram acompanhadas de mudanças de sentido em relação à Ditadura Militar. Consideramos que o projeto de anistia, pactuado pelos principais agentes políticos do período, promoveu mais avaliações positivas do que negativas sobre o governo militar. O Ensino de História da Ditadura, de 1970 a 1990, com raras exceções, foi eclipsado por outros problemas e projetos, como a alteração das legislações, a adequação do Ensino de História à renovação historiográfica, os interesses políticos e eleitorais, entre outros. Essa situação, contudo, vem se modificando a partir das demandas do século XXI, entremeada por novos conflitos em torno das memórias, dos acontecimentos e da contemporaneidade da Ditadura no Brasil.

## 2 AS PROPOSTAS CURRICULARES DE ESTUDOS SOCIAIS DE PERNAMBUCO: DEMOCRACIA E DITADURA MILITAR DURANTE A DÉCADA DE 1970

### 2.1 A PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES EM PERNAMBUCO PARA UMA “DEMOCRACIA RELATIVA”

As *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* para o 1º grau<sup>17</sup> de Pernambuco definiam, em 1978, que um dos principais objetivos da escola e da disciplina de Estudos Sociais, em particular, seria o de formar estudantes críticos e ativos socialmente valorizando as suas liberdades e direitos, pois “é a sua função preparar o cidadão para viver a democracia, começando por vivê-la na própria escola” (Pernambuco, 1978a, p.11).

Contudo, o discurso que se encontra nesse documento não pode ser avaliado de maneira imediata, como se o texto correspondesse necessariamente ao cotidiano escolar do ensino básico naquele momento. De acordo com a historiadora Maria José Rezende (2013, p. 162-168), nos últimos anos da década de 1970, a palavra democracia era usada com frequência no vocabulário brasileiro. Era comum a sua presença nas falas dos representantes do governo, dos intelectuais, de empresários, de partidos políticos, da imprensa, entre outros. O número de vezes que se recorria ao termo, segundo ela, era tão grande quanto a diversidade de sentidos atribuídos a ele.

Maria Rezende considera que os militares, em especial, recorriam ao termo democracia a fim de garantir a execução de seus projetos de legitimidade. No entanto, isso não significa que a *Proposta Curricular* pernambucana tenha se referido à formação de seus estudantes com esse sentido.

Quando foram publicadas, em 1978, pela SEE-PE, as *Propostas Curriculares* tinham em sua composição uma série de livros que se destinavam a todas as disciplinas lecionadas nas “unidades de prestação de serviços educacionais”. As propostas viriam a corrigir e substituir os currículos promulgados em 1974, com novos objetivos e conteúdo. Essas propostas curriculares direcionam-se às modalidades do 1º e do 2º grau, que correspondem ao ensino fundamental I e II e ao ensino médio atualmente.

Entre 1974 e 1978, não ocorreram mudanças na legislação educacional do Brasil que justificassem a criação de novos documentos curriculares em Pernambuco. A LDB de 1971

---

<sup>17</sup>Utilizaremos ao longo do texto as palavras utilizadas nos documentos do período. Explicamos, sempre que julgarmos necessário, ao que corresponde atualmente cada termo, neste caso o Ensino de 1º Grau vincula-se ao que hoje conhecemos como Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e dos Anos Finais (6º ao 9º ano).

ainda era a que regia os preceitos legais da educação nacional, permanecendo assim até a promulgação da que está atualmente em vigor, em 1996. No entanto, ao longo desses 4 anos, mudanças no âmbito da política institucional, além de algumas mobilizações sociais, podem ter estimulado o lançamento dos novos currículos.

Nestes quatro anos, o governo do Estado de Pernambuco foi alternado pela gestão de dois grupos políticos do ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido da base governista da Ditadura Militar. Eraldo Gueiros Leite, governador entre 1971 e 1975, ocupou este cargo após sair da função de Ministro do Supremo Tribunal Militar. Enquanto Eraldo Leite comandava o Estado, a LDB de 1961 foi substituída pela de 1971 e a sua administração produziu currículos, em 1973, em conformidade com essa nova legislação educacional.

Em seguida, José Francisco Moura Cavalcanti foi nomeado para governar Pernambuco de 1975 a 1979, a partir de eleição indireta, com votos apenas dos deputados e membros do diretório estadual do Arena. As Propostas Curriculares foram lançadas, assim, quase no fim da sua gestão, em 1978. De acordo com o texto de introdução do Currículo de Estudos Sociais, os novos documentos promoveram 1) a substituição do termo das etapas de aprendizagem de níveis por séries; 2) a apresentação de objetivos didáticos mais amplos; 3) e a sugestão de novos conteúdos em relação ao anterior (Pernambuco, 1978a, p.26).

Maria das Graças de Oliveira, Lia Costa e Vera Canuto (2006, p 10-24) afirmam que as Políticas Educacionais em Pernambuco, os Materiais de Ensino e os Currículos Disciplinares, sofreram alterações constantes entre os anos de 1975 e 2001. A pesquisa delas constata que estes documentos eram regulados a critério dos grupos que ocupavam os órgãos estatais, os quais decidiam as mudanças de acordo com seus ideais e interesses partidários. Dessa forma, para se referir a estes documentos e às políticas públicas do período, as pesquisadoras utilizam a expressão “continuidades descontínuas”. Termo que, segundo elas, permitiria resumir a prática de modificação de documentos educacionais a cada novo governo, mas com tímidas alterações em relação aos anteriores.

Infelizmente, não tivemos a oportunidade de analisar comparativamente os currículos de Estudos Sociais de 1973 e 1978, pois não conseguimos encontrar os documentos de 1973. Apesar disso, as Propostas Curriculares de Estudos Sociais, de 1º e 2º grau, proporcionaram muitos elos com a dinâmica política do seu período. A busca por estas conexões alinha nossa pesquisa ao que defende Ivor Goodson (2018), pois, para o autor, é fundamental encontrar o vínculo entre as práticas políticas, os saberes predominantes e a elaboração dos documentos educacionais.

Em vista disso, pode-se considerar que o objetivo expresso na Proposta Curricular de promover a cidadania na escola é, no mínimo, uma indicação das preocupações de seus organizadores com as questões políticas de seu tempo. Todavia, apresentar essas características não é suficiente, pois existem dúvidas sobre quais seriam as atitudes, valores e pensamentos que corresponderiam à cidadania mencionada pelo documento. Assim, analisamos historiograficamente, neste capítulo, este e outros detalhes desse currículo.

Vale destacar que as preocupações com os princípios democráticos eram apresentadas, nesses Currículos, como um benefício para alunos e professores. Segundo os organizadores<sup>18</sup> da Proposta Curricular de 2º grau, a sugestão de conteúdos do documento “tende a proporcionar maior flexibilidade ao professor na tarefa de seleção e especificação desses objetivos a nível de sala de aula, num trabalho de adaptar à realidade escolar o que lhe é proposto pelo sistema” (Pernambuco, 1978b, p. 26). No entanto, aspectos como esses, presentes no documento da SEE-PE, parecem se contrapor ao que caracterizaria a interação dos professores com os currículos de São Paulo e Minas Gerais na década de 1970. A historiadora Selva Guimarães Fonseca, ao realizar entrevistas com professores paulistas, registrou que para muitos deles havia, nessa época, uma “verdadeira ditadura do programa e do livro didático” (Fonseca, 1994, p. 120).

Fonseca (*op. cit.* p. 49-61) analisou em sua pesquisa os efeitos da LDB de 1971 no ensino brasileiro e nas disciplinas que compunham os Estudos Sociais. Para ela, a promulgação da reforma de 1971 foi direcionada a estabelecer um maior controle, vigilância e inspeção do que seria lecionado nas instituições de ensino, públicas e particulares. Essa LDB, entre outras coisas, teria produzido um novo instrumento legal, um dispositivo<sup>19</sup> que servia para o Estado exercer maior poder sobre a educação. Ao definir os objetivos e funções das áreas de estudo, a LDB indicava medidas e limites para as atividades didáticas de cada disciplina escolar. A partir dessa lei, segundo a autora, passou a haver uma equipe de profissionais especializados, selecionados pelos órgãos governamentais, para planejar e sistematizar os programas de ensino e os materiais didáticos das disciplinas.

Após a promulgação da LDB de 1971, História e Geografia perderam suas autonomias disciplinares. Seus conteúdos foram reorganizados em um “Núcleo Comum”. Esse núcleo comum era os Estudos Sociais, que absorveram a História, a Geografia e elementos das outras

---

<sup>18</sup>A seguir, em outras seções do texto, analisamos detidamente quem eram esses organizadores.

<sup>19</sup>Termo referido de acordo com Agamben, retomando Foucault, construído a partir da consideração de mecanismos variados elaborados para operacionalizar os poderes instituídos. Ver Agamben (2009).

ciências humanas, além de disciplinas normativas como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

Por outro lado, em Pernambuco, o Relatório da Educação de 1975 e 1976<sup>20</sup> registra que a elaboração das Propostas Curriculares de 1978 foi realizada por meio de cooperação entre os técnicos e funcionários da SEE-PE com professores universitários. Esse mesmo Relatório estabelecia, na disciplina de Estudos Sociais, a separação entre História e Geografia a partir da 5ª série do 1º grau.

Ou seja, entre as conclusões realizadas por Fonseca em São Paulo, o texto da LDB e os documentos que registram os projetos educacionais pernambucanos existem diferenças marcantes. Analisamos, neste capítulo, os textos apresentados na introdução e nas fundamentações teóricas das Propostas Curriculares para investigar com mais detalhes essas diferenças. Antes, porém, faremos uma breve análise de como a democracia era articulada nos discursos do general-presidente Ernesto Geisel.

### 2.1.1 Uma Democracia para francês não ver

Era uma manhã de segunda-feira, 2 de maio de 1977, o general-presidente, Ernesto Beckmann Geisel, se reuniu por cerca de uma hora no Palácio do Planalto com oito jornalistas franceses. Os repórteres preparavam reportagens para alguns dos principais jornais e revistas da França sobre o desenvolvimento social do Brasil, além de suas relações diplomáticas e parcerias comerciais com países estrangeiros. A "mini entrevista coletiva", conforme a nomeou a *Folha de São Paulo*, poderia ter sido limitada aos assuntos econômicos, mas se tornou especialmente lembrada por conta de uma sinuosa pergunta que um dos jornalistas presentes lançou ao General: "O que é Democracia para o Brasil?", questionou ele, que infelizmente não teve o nome divulgado na reportagem publicada. Geisel já deveria estar preparado para questionamentos deste tipo e respondeu de maneira categórica:

Quando se fala em Democracia muitos a consideram no sentido absoluto. E esta democracia eu acho que não existe em parte nenhuma. Todas as coisas do mundo, exceto Deus, são relativas. Então, a democracia que se pratica no Brasil não pode ser a mesma democracia que se pratica nos Estados Unidos da América, na França, ou na

---

<sup>20</sup>Um dos programas realizados, voltados para o desenvolvimento educacional no Estado, apresentado pelo Relatório, foi a "modernização dos currículos e programas escolares". Nele encontramos a afirmação de que "Na elaboração desta Proposta Curricular, a SEC contou com a colaboração de professores da rede oficial e particular de ensino, elementos da Universidade Federal de PE, da FUSAM, do consulado Francês, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Universidade para o Trabalho de Minas Gerais" (Pernambuco, 1976, p. 8).

Grã-Bretanha. [...] Então, sem dúvidas, o Brasil é um país onde há democracia, onde há liberdade, mas essa democracia não pode ser igual a dos outros países.<sup>21</sup>

As relações de Geisel com a imprensa internacional, principalmente a francesa, não começam neste episódio. Em maio de 1976, enquanto fazia uma visita diplomática à capital francesa, o general foi destaque nos jornais *Libération*, *Le monde*, *Quotidien de Paris*, *La croix* e *L'Humanité*, alguns dos quais também tinham enviado correspondentes para a entrevista citada acima, de maio de 1977, no Brasil. Na passagem pela França, Geisel chamou a atenção por conta do abaixo-assinado, entregue por alguns deputados franceses na embaixada brasileira, contra a entrada do general no país, pelos protestos estudantis organizados na Cidade Universitária de Paris e por depoimentos de exilados brasileiros que denunciavam as perseguições políticas, censuras e torturas no Brasil<sup>22</sup>.

De qualquer forma, aquela pergunta sobre a democracia no Brasil, feita por um francês, em maio de 1977, não era tão simples de responder. Pois, desde abril de 1964, a estrutura política do país tinha sido alterada por um Golpe Civil-Militar que estabeleceu um regime de exceção<sup>23</sup>. A partir de então as ações políticas se basearam em decretos-leis, atos institucionais, eleições indiretas e outros dispositivos jurídicos excepcionais empreendidos pelos militares em associação com alguns setores da sociedade. (Reis Filho, 2000; Pereira, 2010; Silva, 2014).

Na resposta de Geisel, constatamos que, para ele, o sistema político brasileiro deveria ser avaliado a partir dos problemas enfrentados pelo próprio país, os quais se configuravam de formas diferentes de outras democracias do mundo, como a francesa, norte-americana e inglesa que, no seu discurso, seguiam um modelo padronizado. Geisel defendia que as especificidades sociais, geográficas e econômicas do Brasil não podiam receber as mesmas respostas políticas dadas pelos países europeus aos seus problemas. Ao fim da sua argumentação, ele afirmou que o principal objetivo da democracia que se praticava no Brasil seria o de evitar as radicalizações, na política e na sociedade.

---

<sup>21</sup> Folha de São Paulo, 03 de maio de 1977, p. 5. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=6204&anchor=4239427&origem=busca&pd=66499fc7815c02c4bf7d0baea9f43f9d> acesso em 31 jun. 2019.

<sup>22</sup>Para mais detalhes sobre as relações da ditadura militar brasileira, a imprensa e o governo francês, existe a tese de doutorado de Paulo Gomes: GOMES, Paulo César. *As relações entre a ditadura militar brasileira e o governo francês: do golpe à anistia (1964-1979)*. Tese (Doutorado em História). PPGH/UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

<sup>23</sup>Pensamos o Estado de Exceção de acordo com o que define Giorgio Agamben, isto é, “enquanto figura da necessidade, apresenta-se pois - ao lado da revolução e da instauração de fato de um ordenamento constitucional - como uma medida "ilegal", mas perfeitamente "jurídica e constitucional", que se concretiza na criação de novas normas - ou de uma nova ordem jurídica”. (Agamben, 2004, p. 49)

No ano de 1985, a cerimônia de posse de José Sarney, primeiro presidente civil desde o golpe de 1964, marcou simbolicamente o término dos governos militares. Para uma pessoa familiarizada a uma cronologia clássica da Ditadura Militar, talvez as palavras de Geisel não façam sentido e sejam parte de uma das táticas discursivas de um ditador que “falseia a realidade”. No entanto, analisar o discurso como uma prática, um elo entre outros discursos e fruto de conexões históricas e espaciais (Foucault, 2022), pode nos ajudar a compreender as declarações de Geisel e suas condições históricas de uma forma mais ampla. Nesse sentido, buscamos encontrar vínculos, afinidades, conexões entre as palavras de Geisel e parte de seu ambiente histórico.

Por exemplo, quando se dispôs a pensar o conceito de Democracia, o filósofo político Norberto Bobbio, em 1983, produziu um texto sobre como se estabeleceu historicamente o pensamento e a prática de regimes democráticos no Ocidente. Em tese, há uma evolução do pensamento ocidental em torno da Democracia que é, segundo ele, fruto da confluência de concepções clássicas (aristotélica, romana e maquiavélica) de modelo de governo democrático (Bobbio, 1998, p 319-329).

Norberto Bobbio acredita que os critérios para se instituir um governo democrático se concentram nos procedimentos que as instituições políticas estabelecem para tomar as decisões governamentais e não nas aplicações dessas decisões. Bobbio sugere que, ao classificar um governo como democrático, devemos nos concentrar na forma como ele foi estabelecido e como implementa suas políticas. Importa destacar, por fim, que, para o autor, a *Democracia Perfeita* “até agora não foi realizada em nenhuma parte do mundo, sendo utópica, portanto” (Bobbio, *Op. Cit.* p. 329). Essas conclusões de Bobbio não devem servir para justificar as afirmações de Geisel, mas acreditamos que elas se aproximam da abstração do general sobre “democracia relativa”, já que a democracia absoluta seria impossível.

Não estamos, com essa exposição de aproximações e diferenças, defendendo as ações do general ou fundamentando a sua tese de que no Brasil havia uma “Democracia Relativa” em 1977, visto que essa não é a função do historiador, tampouco deste texto. Consideramos, com base na historiografia produzida sobre o período, que o sistema político da gestão de Geisel era um Estado de Exceção.

O *Jornal do Brasil* propôs um resumo da trajetória política do general enquanto presidente, quando na data de sua morte, em 1996, publicou o título “morre o ditador da

abertura”<sup>24</sup>. Mas consideramos de maior relevância destacar as insuficiências, por exemplo, de uma classificação cronológica clássica, baseada em períodos governamentais fechados. Experimentando, neste sentido, perspectivas teóricas desenvolvidas por Michel de Certeau (1982, p. 80-86), isto é, assinalando as diferenças, os desvios, as exceções escondidas pelas padronizações ou pelos modelos gerais. Por exemplo, em 2023, o presidente Lula utilizou um argumento semelhante ao de Geisel para tentar defender o regime político venezuelano, afirmando que "A Venezuela tem mais eleições do que o Brasil. O conceito de democracia é relativo para você e para mim. Eu gosto de democracia, porque foi a democracia que me fez chegar à Presidência da República pela terceira vez"<sup>25</sup>.

É necessário, nessa dinâmica, ser capaz de diferenciar as ações e discursos que definem o sistema político democrático no século XXI, de como os militares e alguns setores da sociedade, nos anos 1960 e 1970, a definiam e praticavam. Destacamos que nenhum dos generais presidentes que governaram o Brasil adotou, apesar de suas práticas autoritárias, um discurso antidemocrático. Ao contrário, as lideranças do Golpe de 1964 buscaram unir apoiadores e simpatizantes defendendo a ideia de que o movimento promoveria a manutenção democrática, ameaçada pelos, chamados por eles, perigosos revolucionários comunistas (Motta, 2002; Porfírio, 2009; Cavalcanti, 2012).

Para a historiadora Maria Rezende (2013), o empenho na formulação de um sistema de ideias e valores que legitima o regime de exceção como democrático foi um dos principais projetos empreendidos pelos militares e a parcela da sociedade que os apoiava. A autora reflete sobre a maneira como os militares, em seus pronunciamentos, textos oficiais e código jurídico, expressavam a defesa da Democracia, que seria garantida graças à concentração de poderes que eles dispunham. Princípios que, segundo ela, divergiam totalmente das formulações liberais burguesas sobre democracia, concebidas ao longo dos séculos XIX e XX, mas que fizeram sentido, foram defendidos e aceitos pelos simpatizantes da gestão dos militares.

De acordo com o historiador Durval Muniz de Albuquerque Jr (2009, p.242), é fundamental “situar o discurso numa série para que ele ganhe sentido quando comparado com outros proferidos pela mesma pessoa, no mesmo momento ou sobre a mesma temática”. Mais do que palavras, para Durval, estes discursos narrados ou escritos, quando tornados públicos,

---

<sup>24</sup>*Jornal do Brasil*, 13 set. 1996, capa.

<sup>25</sup>Ver: 'O conceito de democracia é relativo para você e para mim', diz Lula ao comentar a Venezuela. Por g1 — Brasília. 29 jun. 2023. Seção Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/06/29/o-conceito-de-democracia-e-relativo-para-voce-e-para-mim-diz-lula-ao-comentar-a-venezuela.ghtml>

carregam consigo dimensões complexas. Complexidade que vem tentando ser analisada e entendida, desde os últimos anos do século XX, por linguistas, filósofos, historiadores, entre outros, preocupados com a (des)valorização de suas características particulares. Foucault (2012, 2022) defende que os pronunciamentos, as falas, os discursos precisam ser analisados como produtos de uma construção que envolve práticas sociais, relações de poder e condicionamentos históricos. Dessa forma, não procedemos à análise dos pronunciamentos de Geisel em busca de uma “verdade” ou de “mentiras” contidas neles, mas em busca das conexões e vínculos que eles estabelecem com outros discursos e práticas nesse período.

É importante destacar que o durante a gestão de Geisel estava em vigor o AI-5. Este foi um dos períodos de mais intensa perseguição política da Ditadura Militar, quando ocorreu a estruturação exponencial do DOI-CODI e funcionamento ativo do SNI. Nestas condições, os conflitos entre militares e guerrilheiros resultaram em milhares de assassinatos e desaparecimentos. (Alves, 1984; Brasil, 2014; Fico, 2001). Além da institucionalização da censura prévia, as mortes por torturas eram comuns. Alguns casos se tornaram bastante conhecidos, como os do jornalista Vladimir Herzog e do operário Manoel Fiel Filho. Apesar disso, Geisel mantinha seu discurso de que havia democracia em prática no Brasil, sendo essa democracia apenas diferente de outras. Em seguida, analisamos outros discursos de Geisel através do entrecruzamento dessas falas com a dinâmica política e social que as condicionam e produzem.

### 2.1.2 Caminhos abertos à Democracia

Um projeto nacional de grandeza para a Pátria, alicerçado no binômio indissolúvel do desenvolvimento e da segurança, empolga, em todos os quadrantes, a alma popular e estimula a realizações cada vez mais admiráveis, mesmo que à custa de sacrifícios maiores que se façam acaso mister<sup>26</sup>.

A política econômica adotada no Brasil entre os anos de 1967 e 1973, isto é, antes da gestão de Geisel, favoreceu, ainda que condicionado às exigências do mercado internacional, o desenvolvimento financeiro do país. Nesse período, a entrada de empresas estrangeiras, o investimento de capitais externos e uma produção que contava com baixos custos, como mão de obra e matérias-primas baratas, auxiliaram os projetos militares. Segundo Luiz Corrêa do Lago (1990), esse conjunto de condições favoráveis permitiram que o programa econômico

---

<sup>26</sup>Ernesto Geisel - Saudação ao Povo Brasileiro, pela televisão, após a decisão do Colégio Eleitoral, 15 jan. 1974, disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> Acesso em: 06 jul. 2019, grifos nossos.

elaborado pelo ministro da fazenda, Delfim Netto, obtivesse sucesso, beneficiando uma parcela da população brasileira. Para Lago, o que era utilizado como propaganda política, chamado de “milagre econômico”, se devia a uma série de elementos históricos aliados ao planejamento estratégico de uma equipe de profissionais, de civis contratados pelos militares, com experiências científicas.

Contudo, depois de um atrito entre os países produtores de petróleo no Oriente Médio, em 1973, o crescimento econômico brasileiro começou a declinar (Galvêas, 1985 *apud* Napolitano, 2015, P. 158-165). A dependência energética do petróleo importado e dos investimentos externos afetou diretamente o planejamento das políticas econômicas. Para Marly Rodrigues (1990, p. 20), havia chegado a hora dos santos mundiais cobrarem as contas do “milagre brasileiro”.

Investigar a história das políticas financeiras formuladas e implementadas pelos militares durante seus governos não faz parte do foco deste estudo. Mas concordamos com a tese defendida por Paul Singer (2014, p 183-232) de que o projeto de crescimento econômico moldou muitas das políticas públicas dos militares. Dessa maneira, apesar de não podermos dar a atenção merecida a esse processo de transformações econômicas, retomamos a questão em outras seções do texto relacionadas a ele<sup>27</sup>.

Após ser escolhido pelo Colégio Eleitoral para governar o país, entre 1974 e 1979, Geisel fez seu discurso de posse apontando que seus maiores desafios seriam enfrentar a crise econômica, gerada por fatores internacionais, e contribuir para o aperfeiçoamento institucional da política democrática no Brasil. Mas ele também precisou lidar com uma oposição civil intensa e organizada em seu governo.

O general declarou, em seus primeiros pronunciamentos públicos, que promoveria muitas mudanças na estrutura política brasileira. Essas previsões foram confirmadas, em agosto de 1974, numa reunião com os dirigentes do partido pelo qual havia se candidatado, a ARENA. Ocasão em que ele formalizou o seu projeto de revisão da “legislação especial sobre segurança

---

<sup>27</sup>Para o leitor interessado, recomendamos: CORDEIRO, Janaina Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. In: Estudos Históricos, v. 22, n. 43, Rio de Janeiro - RJ, jan./jun. 2009; DOCKHORN, Gilvan Veiga. Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento (1964 – 1974). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002; ABREU, Marcelo de Paiva (org.). A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana 1889-1989. Rio de Janeiro: Campus, 1990; PRADO, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967 – 1973). In. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). O Brasil Republicano. Vol. 4. O tempo da Ditadura: Regime Militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

nacional e outros poderes deferidos pela Revolução”<sup>28</sup>. Ou seja, Geisel oficializou sua proposta de “Transição” democrática.

Contudo, é possível perceber também que sua declaração é marcada pelo esforço de evitar mal-entendidos entre seus apoiadores e colegas de partido, conforme este trecho:

Erram — e erram gravemente, porém — os que pensam poder apressar esse processo pelo jogo de pressões manipuladas sobre a opinião pública e, através desta, contra o Governo. Tais pressões servirão, apenas, para provocar contrapressões de igual ou maior intensidade, invertendo-se o processo da lenta, gradativa e segura distensão, tal como se requer, para chegar-se a um clima de crescente polarização e radicalização intransigente, com apelo à irracionalidade emocional e à violência destruidora.  
(Brasil. Presidente 1974-1979: Ernesto Geisel. Discurso feito aos dirigentes da ARENA, no Palácio da Alvorada. 29 ago. 1974)

A fórmula da distensão “lenta, gradativa e segura” havia sido, assim, admitida e estabelecida pelo general presidente. Mas o seu discurso demonstra que ele não admitiria participação ou sugestões de grupos externos ao ARENA e ao núcleo militar. Vale destacar que, nesse pronunciamento, Geisel não exercita características de um gestor público que aceita ou convive com críticas, atitude normalmente esperada de um governante democrático. O general denomina como “erro grave” a esperança dos que presumiram que o processo seria controlado também por representantes de fora da cúpula militar ou mesmo apressado por pressões sociais. Ao contrário, ele deixava evidente que se não obedecesse aos princípios de lentidão, progressividade e segurança a Redemocratização seria dificultada ou até interrompida.

As reações a esse pronunciamento foram diversas, ele produziu efeitos na oposição e entre os militares (Alves, 1984; França, 2009). Em meio ao desenvolvimento do campo historiográfico contemporâneo, não podemos analisar unicamente as informações explícitas nas palavras do general. Também é necessário explorar as questões da construção narrativa. Isto é, identificar quem fala, para quem, de que lugar social, e entender os condicionamentos culturais e políticos impostos ao emissor. Precisamos conhecer suas intenções, possibilidades de expressão e circulação, entre outros aspectos.

Talvez, uma maneira efetiva de medir os efeitos do diálogo proposto e da recepção social ao projeto de “distensão” acenado por Geisel seria apresentada nas eleições legislativas de 1974. Nessa eleição, a escolha dos deputados federais, de um terço dos senadores e dos deputados estaduais foi realizada por meio do voto direto. O resultado do pleito, contudo, não foi positivo para o partido do presidente, o ARENA. O partido de oposição, Movimento

---

<sup>28</sup>Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> Acesso em: 06 jul. 2019.

Democrático Brasileiro (MDB), elegeu 16 senadores, das 22 vagas ofertadas, e 165 dos 364 deputados federais. Além disso, o MDB ainda conseguiu estabelecer maioria legislativa em muitos estados da federação, entre eles, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (Napolitano, 2015).

Dois discursos de Geisel registram a sua recepção ao resultado dessas disputas eleitorais. Por um lado, em dezembro de 1974, ele faz um pronunciamento público, em rede de televisão e rádio, parabenizando a vitória do MDB e criticando a ARENA:

Ressentimentos — e não há razão para cultivá-los — não me tolhem, nem sinto simples constrangimento, que até seria compreensível, ao registrar que o Movimento Democrático Brasileiro, partido da oposição, alcançou substancial avanço na autenticidade de sua acrescida expressão política. Acresce mencionar (...) que a Arena aparentemente se beneficiou — e talvez mais correto seria dizer que se desgastou — com o largo período de confortável, mas emoliente posição majoritária (Brasil. Presidente Ernesto Geisel (1974-1974) Saudação ao Povo Brasileiro, pela televisão. 30 dez. 1974)

Na longa comunicação, Geisel, em linhas gerais, deseja uma boa gestão aos legisladores eleitos, mas suas declarações de que não sente ressentimentos nem constrangimentos chama a atenção. Segundo o presidente, esses não devem ser sentimentos compatíveis com uma democracia em construção. Ele sugere que o ARENA não conseguiu a maioria dos votos por culpa das suas limitadas estratégias políticas, provavelmente, resultado da acomodação diante dos benefícios de que gozava anteriormente. Todavia, essa postura, que parece compreensiva em relação à vitória eleitoral da oposição, não se mantém por um ano.

### 2.1.3 As pedras e os desvios no caminho

Em agosto de 1975, um ano depois da sua posse, Geisel voltou a fazer um pronunciamento em rede nacional de televisão, mas em tom menos conformado com derrotas políticas, como demonstrava na sua fala em fins de 1974. O general recapitulou as ações do seu governo contra a crise financeira em uma mensagem que ao ser transcrita rendeu dezenove páginas. Esta crise, no entanto, vinha piorando progressivamente. Ele também apresentou projetos sociais e políticos, comprometendo-se a melhorar a vida dos brasileiros afetados pela economia. Mas, antes de finalizar seu pronunciamento, ele defenderá o seu ponto de vista sobre, conforme menciona, a *distensão*.

Segundo suas avaliações, não havia motivos para confusões, críticas ou cobranças, acerca do processo de abertura. Pois, alertou ele: “o Governo não abrirá mão dos poderes

excepcionais de que dispõe, nem admite, sob quaisquer disfarces, pressões de facções ou grupos de interesses, visando, artificialmente, a queimar etapas no processo de desenvolvimento político”<sup>29</sup>. Geisel nega, nesse discurso, a possibilidade de revogação do AI-5 e do Decreto-Lei nº477, afastando também as chances de revisão da Lei de Segurança Nacional e da promulgação de uma Lei de Anistia ampla e irrestrita. Ações que se realizadas, segundo ele, prejudicariam a tranquilidade e ordem necessárias para uma mudança estrutural dessa dimensão. Neste discurso, Geisel se apresenta como um governante que, ao mesmo tempo, defende estar limitado por uma estrutura política democrática, mas que não dispensa os poderes excepcionais que possui.

Em agosto de 1974, ele prometeu a revisão da “legislação especial”. Já em agosto de 1975, alertou que o “governo que não deve abrir mão dos poderes excepcionais”. Esses registros de dois discursos oficiais, transmitidos na TV - meio de comunicação mais popular do período (Machado, 2005) - podem constituir vestígios da maneira como o processo de Redemocratização desenvolveu-se no Brasil: marcado por imprevistos, eventualidades e contingências que desafiavam os planos dos militares. Pensamos, nesse caso, de acordo com a forma de abordar o Golpe Civil-Militar de 1964 desenvolvida por Jorge Ferreira e Angela de Castro Gomes (2014), que ressalta os acasos e os espaços de possibilidades presentes nos movimentos que antecedem e sucedem o Golpe. Eles se baseiam em reportagens jornalísticas, relatos de memórias e outros documentos que consignam o dia a dia daquela dinâmica. Para esses autores, é necessário compreender que a crise dos anos 1950 e 1960 não pode ser vista como causa objetiva do Golpe, nem o Golpe pode ser associado aos governos autoritários dos generais posteriores. Percebemos como o processo de Redemocratização, nesse sentido, também está inserido em disputas políticas imprevisíveis.

Não acreditamos que exista, nesta perspectiva, uma sequência invariável no percurso de Redemocratização, como uma “transição-anistia-abertura”. Pode-se averiguar, por meio das pesquisas historiográficas consultadas e dos documentos apresentados por elas, que ao longo do mandato de Geisel há transformações, avanços, recuos, continuidades e contrafluxos no seu projeto de distensão lenta, gradual e segura (Reis Filho, 2010; Rodrigues, 1990).

A comparação entre os pronunciamentos de Geisel em agosto de 1974 e 1975 exemplificam essas contingências. Os compromissos assumidos, em 1974, de alterações legislativas transformam-se, em 1975, quando ele nega a possibilidade de retificações no código

---

<sup>29</sup>BRASIL. Presidente (1974-1974: Ernesto Geisel). Pronunciamento para televisão, com informações atualizadas sobre a ação governamental. 1 ago. 1975. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> Acesso em: 07 jul. 2019

jurídico do regime de exceção. Essa mudança completa no discurso de Geisel permite vislumbrar a ocorrência de uma série de eventualidades importantes que produziram efeitos inesperados para ele durante esses 12 meses.

Em sua fala, percebemos que o que mais incomodava Geisel, em agosto de 1975, eram as “pressões de facções ou grupos de interesses visando, artificialmente, a queimar etapas no processo de desenvolvimento político”. De diversas formas, a oposição ao regime militar se manteve ativa desde o golpe de 1964, mas em 1975 os movimentos oposicionistas começaram a se organizar com mais disposição em torno da luta pela Anistia. Para o historiador Pedro Fagundes (2019), no início da década de 1970 algumas categorias sociais e indivíduos lutavam pelo abrandamento do regime militar, entre eles estavam alguns parlamentares do MDB e da ARENA, advogados da OAB, membros da Igreja Católica, estudantes e até grupos das próprias forças armadas. Entretanto, um dos grandes motivos de (re)articulação da unidade entre esses setores foi a “coincidência” das comemorações nacionais, em 1975, em torno dos 30 anos da Anistia política estabelecida pelo Estado Novo (1937-1945).

Segundo Pedro, a data especial, em 1975, influenciará a criação de novas entidades que protagonizarão os movimentos pela Anistia até 1979. O historiador destaca o Movimento Feminino pela Anistia (MFPA), fundado em diversos estados, entre eles São Paulo, Rio Grande do Sul e Ceará, além do Comitê Brasil pela Anistia (CBA), organizado por exilados brasileiros e cidadãos franceses a partir de um evento público de 10 de maio de 1975, em Paris. Fundamentando sua hipótese, Pedro Fagundes revela o aumento da produção de documentos investigativos, de espionagem e informação, fabricados pela comunidade de segurança e arquivados no SNI, entre os anos de 1975 e 1976, que tinham como alvo as militantes do MFPA e organizações dos exilados na Europa.

Entre a promessa de abertura, no início, e a promulgação da Lei de Anistia, no final do governo de Geisel, é preciso ressaltar e estar atento às mudanças de direções, curvas, acelerações e freadas que foram realizadas ao longo do caminho. Entre eles, o conjunto de reformas constitucionais e jurídicas, que ficou conhecido como Pacote de Abril, imposto pelo governo em 1977. Quando novamente indo à televisão, em 1º de abril, data que os militares atribuem ao “aniversário da revolução de 1964”, o general declara que no “caminhar lento e seguro, nós agora encontramos esse tropeço”<sup>30</sup>. Ele afirma que precisava realizar algumas

---

<sup>30</sup>BRASIL. Presidente (1974-1974: Ernesto Geisel). Discurso através de cadeia de rádio e televisão, anunciando o recesso do Congresso Nacional. p.81. 1 abr. 1977. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> Acesso em: 06 jul. 2019;

medidas excepcionais, explicando: “espero que o povo me apoie e me compreenda e saiba que essas medidas — de caráter excepcional, mas inteiramente legais — são feitas e adotadas no interesse geral da Nação brasileira”<sup>31</sup>.

As ações implementadas a partir do Pacote de Abril podem ser resumidas em três pontos fundamentais: a) a suspensão do Congresso, passo essencial para permitir a emissão de decretos sem os debates parlamentares; b) a preservação das votações indiretas para os Governos dos Estados, em 1978, pleito no qual 1/3 dos senadores também passariam a ser escolhidos pelo poder executivo; e c) limitações à propaganda de campanha, para prevenir um crescimento mais expressivo da oposição. Vale destacar que apenas um mês depois disso ocorreu a fatídica entrevista dada aos jornalistas franceses, em que Geisel dizia, seguramente, que a democracia existia e era praticada no Brasil. Enquanto isso ele fechava o Congresso Nacional com receio de ser derrotado pelos parlamentares eleitos pelo voto direto em 1974.

Contudo, é importante reconhecer a existência de outros elementos que permitem explorar as relações sociais e políticas de um período que não se limita aos discursos de um presidente ou às suas atividades governamentais. Pensando nisso, a seguir, analisamos (a partir da compreensão produzida anteriormente sobre o processo complexo que envolveu a “Transição”, proposta por Geisel, e a Anistia) o Currículo de Estudos Sociais proposto, em 1978, pela SEE-PE.

## 2.2 A INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA E A LDB DE 1971

Neste momento, realizando um breve recuo temporal, analisamos os princípios e objetivos educacionais dos militares expressos na promulgação da LDB de 1971. Vale sublinhar que o Estado de Exceção (re)constituído pelos militares na década de 1960, de modo geral, aproveitou boa parte do código jurídico estabelecido antes do ano de 1964 e, quando foi necessário, também decretou leis, atos institucionais, emendas constitucionais, entre outros, para fundamentar suas ações e conferir legalidade à sua autoridade<sup>32</sup>.

Tendo em vista a educação e o Ensino de História, os militares, por meio da promulgação da LDB de 1971 (a qual edita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, primeiro código jurídico direcionado unicamente para a Educação no Brasil), em conjunto a pareceres e resoluções, normatizaram os princípios da educação escolar compatíveis com os seus preceitos morais e de segurança. Em uma legislação considerada mais técnica e burocrática

---

<sup>31</sup>*Idem.* p. 83.

<sup>32</sup>Ver CORREIA, 2018; SILVA, 2014.

do que a anterior, estabeleceu-se normas que permitiam ao Estado e aos órgãos governamentais um controle maior do espaço escolar e do trabalho do professor. Selva Guimarães (1994, p. 53) avalia que “a Lei de 5692/71 não mudou em profundidade o ensino brasileiro, apenas consolidou medidas que já vinham sendo adotadas e institucionalizou algumas experiências já realizadas, como os Estudos Sociais, por exemplo”. Porém, segundo a autora, é preciso ressaltar que a elaboração dessa LDB foi direcionada a estabelecer um maior controle sobre o que seria ensinado nas instituições de ensino públicas e particulares.

Estabelecida em 11 de agosto de 1971, essa LDB regulamentou os ensinos de 1º e 2º graus, ampliando a obrigatoriedade da educação escolar de 4 para 8 anos de formação e ordenando a criação também das “escolas únicas profissionais”, voltadas para o preparo e capacitação profissional inicial. O texto da lei traz, já na apresentação, os objetivos principais da escola com o Art. 1º decretando: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971a).

A LDB de 1971 foi resultado de um trabalho que se iniciou em 1964, começando a se concretizar em 1969, quando o general presidente Costa e Silva organizou o grupo de deputados responsáveis por guiar o projeto de sua elaboração. Defendendo o tripé autonomia, trabalho e cidadania, os militares, através desta legislação, reestruturaram a Educação Básica no país. O projeto deles era mais ousado e incluía as universidades, o financiamento internacional e a formação de professores por meio de outros decretos e leis, mas não foi possível, para nós, analisar essas questões em profundidade<sup>33</sup>.

O historiador Alexandre Tavares Lira (2010) analisou a implementação da LDB de 1971 no Congresso Nacional e sua aplicação nos estados brasileiros. Alexandre destaca que a centralidade dos diálogos, durante a elaboração, permaneceu em torno da instituição da obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas, denominado de Educação Especial. Para

---

<sup>33</sup>Vale destacar que a LDB de 1971 representa os projetos educacionais dos militares, mas que está inserida em uma série de projetos, políticas públicas, decretos e outros documentos educacionais, dentre eles destacamos os projetos MOBREAL e RONDON. Não poderemos analisar muito deste universo, mas indicamos algumas pesquisas essenciais para os interessados em aprofundamento: ALVES, José M. L. Gincanas, cartilhas e memórias : a fabricação da cultura popular no Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral na Paraíba (1970-1985). Tese (Doutorado) – UFPE / CFCH. Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022; SOUZA, Bianca N. S. Alfabetização e legitimidade: a trajetória do mobral entre os anos 1970-1980. Tese (Doutorado) – UFPE / CFCH. Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2016; AMATO, Gabriel “Aula prática de Brasil”: ditadura, estudantes universitários e imaginário nacionalista no Projeto Rondon (1967-1985). Dissertação (mestrado) – UFMG / FFCH, Minas Gerais, 2015.

ele, essa ação fez parte de uma estratégia para solucionar os problemas dos estudantes que saíam do ensino básico em busca de emprego. Segundo essa hipótese, com a habilitação técnico-profissional, oferecida nas escolas, os estudantes não precisariam buscar a formação superior nas universidades públicas. Os elaboradores acreditavam que resolveriam, com a educação profissional, a alta demanda por mão de obra qualificada, um dos obstáculos do desenvolvimento do país, que vivia, como mencionamos, o “milagre econômico”.

Os objetivos gerais da educação, expressos no artigo 1º, eram os mesmos nas LDBs de 1961 e de 1971, mas o principal ponto que torna esta última diferente em relação à anterior é o projeto de formação profissionalizante. A LDB de 1971 implementou a profissionalização nas escolas por meio de parcerias com empresas privadas e públicas. Estas empresas, localizadas próximas às unidades escolares, visavam atender à demanda por mão-de-obra especializada na região em que os estudantes residiam. Para que o projeto fosse realizado, a reestruturação do currículo do 2º grau era necessária. Isso significou para os militares e reformadores, renunciar à parte da formação cultural e de disciplinas de ciências humanas.

A LDB de 1971 estabeleceu que os currículos deveriam ser produzidos conforme as decisões do Conselho Federal de Educação (CFE), em parceria com os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e as escolas. Ou seja, o currículo seria composto por um Núcleo Comum, obrigatório e instituído pelo CFE e CEE, e por um componente diversificado, que tornaria o currículo mais regional e conectado com as peculiaridades locais e individuais dos alunos, elaborado pelas próprias escolas. Mas no texto da lei não constam as disciplinas específicas que comporiam o Núcleo Comum, ao qual a parte diversificada se basearia para ser elaborada.

Apenas se designava, no 7º artigo, que haveria a obrigação de inclusão, no Núcleo Comum ou na parte diversificada, de tempo para que os alunos assistissem aulas das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso e Programas de Saúde. Dentre elas, o Ensino Religioso era de matrícula facultativa para os estudantes, sendo todas as outras obrigatórias. Destacamos a retomada da obrigatoriedade da EMC, que tinha sido extinta após 1945 e diluída na LDB de 1961 como tema transversal.

Foi o Parecer 853/71, publicado em 1º de dezembro de 1971, que desfez as dúvidas acerca das disciplinas específicas do Núcleo Comum da LDB. A Resolução nº 8 desse Parecer estabelecia as áreas de ensino e as disciplinas de cada uma delas como “Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa; Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; e Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas” (Brasil, 1971b).

Assim, o ensino do civismo — traduzido neste caso como ufanismo à pátria e seus símbolos, obediência à lei e às autoridades, moralismo cristão, manutenção e respeito à tradição — representava a prática de valores almeçados pelos militares, e por uma parcela da sociedade, no ensino brasileiro (Abreu, 2008). Desde 1965, por exemplo, um grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG) se dedicou à inclusão da EMC como disciplina obrigatória nas escolas. Um Decreto-Lei de setembro de 1969<sup>34</sup> estabeleceu as justificativas legais para isto e a LDB de 1971 oficializou a obrigatoriedade da EMC em todos os níveis de ensino, sendo ela implantada nas universidades sob a forma da disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

Para planejar, controlar e garantir a execução desse projeto, foi fundada pelos militares a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). A criação da Comissão não só evidencia a valorização da disciplina, mas também destaca a relevância deste projeto como ferramenta de controle e administração, concretizando um pilar central da educação nacional, conforme definido no primeiro artigo da LDB de 1971, que se refere à cidadania.

O enquadramento do ensino, dos estabelecimentos educacionais, dos estudantes e dos professores na Doutrina de Segurança Nacional<sup>35</sup> foi cuidadosamente planejado pelos militares para ser concretizado por meio da disciplina de EMC, cujo empreendimento prático nos institutos de educação deveria seguir regras estabelecidas pelo órgão competente - a CNMC. Ela determinaria os conteúdos que seriam abordados, desde o material didático, até as datas cívicas que precisariam, obrigatoriamente, ser comemoradas nas escolas. Mais do que impor as práticas educativas, os militares também se empenharam em prever os desvios. Por meio do Decreto-Lei 477/69, decretou-se que:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público, ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

---

<sup>34</sup>Decreto-Lei nº 869, de 12 de set. 1969.

<sup>35</sup>Constituída como uma das maiores justificativas defendidas pelas forças armadas para interferir no universo cível do próprio território nacional, a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento configurou boa parte dos planejamentos e ações dos militares antes do Golpe de 1964 e durante sua gestão. Entendemos essa Doutrina da maneira que a caracterizou Maria Helena Moreira Alves (1984, p. 35) como “abrangente corpo teórico constituído de elementos ideológicos e de diretrizes para a infiltração, coleta de informações e planejamento político-econômico de programas governamentais, permite o estabelecimento e avaliação dos componentes estruturais do Estado e fornece elementos para o desenvolvimento de metas e o planejamento administrativo periódicos”.

- III -Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
- IV -Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- V -Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
- VI -Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (Brasil, 1969).

Nesse ponto, mais uma vez, retornamos às reflexões sobre os discursos e práticas ligadas aos sistemas democráticos no Brasil. Geisel defendia que existia uma Democracia Relativa nos anos 1970, mas observamos, por meio desse Decreto, que eram impostas proibições aos professores e alunos de participar em “passeatas, desfiles ou comícios não autorizados”. Impede-se, além disso, que eles contrariem os preceitos morais e à ordem pública definida autoritariamente. Isso estabelece barreiras contra o pensamento crítico ou de oposição, prejudicando a convivência com as diferenças, esperadas em um ambiente democrático. Hábitos que parecem fundamentais para o desenvolvimento do que é proposto no texto da LDB de 1971 como exercício consciente da cidadania ou nos componentes curriculares de Pernambuco de 1978 como função da escola, que seria preparar o cidadão para viver a democracia.

Assim, notamos que os militares defendiam a cidadania em suas leis educacionais, no entanto, isso não implicava na participação desses estudantes nas decisões políticas institucionais. Esse projeto de formação até podia admitir um indivíduo livre, mas que precisava respeitar as autoridades, a ordem e a disciplina militar, sem questionar, divergir ou contestar as ações do governo. É preciso refletir a utilização constante da palavra Democracia pelos militares, em seus discursos, documentos e leis, como uma maneira de constituir um argumento para convencer a população de que suas práticas eram democráticas. Contudo, como historiadores, precisamos delimitar o movimento que Antonio Montenegro (2009, p. 44) alerta sobre a “impossibilidade de capturar de forma absoluta os significados; ou mesmo determiná-los mediante uma relação que se deseja natural entre o dito e o vivido ou que se imagina real”. Acreditamos, nesse sentido, que a estratégia dos militares ao utilizar a palavra democracia era uma tentativa de produzir “verdade” ou “realidade” através do uso da palavra.

Para muitos historiadores, houve uma reação ativa e consistente contra o regime militar. Essa reação se dirigia também às legislações educacionais e aos materiais pedagógicos complementares a ela. Escolhemos, no entanto, focar nas políticas institucionais e nos processos

que envolveram a sua construção. Damos, para isso, prioridade à dimensão formal do currículo, isto é, aquele documento prescrito como um conjunto de procedimentos e conteúdos desejáveis pelos órgãos normativos, ligados ao Estado (Saviani, 2007). Esta escolha não significa que essa dimensão seja mais importante do que as outras, mas optamos por ela porque não conseguiríamos, neste estudo, ir além dela e realizar um trabalho que considerássemos de qualidade.

### 2.2.1 Os currículos de Estudos Sociais do 1º e 2º grau em 1978

As *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* estão divididas em dois volumes. Elas foram publicadas, em 1978, como parte de uma coleção que continha prescrições para todas as disciplinas escolares da Educação Básica. Assim, o Volume 4 dessa coleção apresentava as Propostas de Estudos Sociais para 1º grau (ou seja, de 1ª a 8ª série) destinadas a servir de apoio na preparação de aulas para estudantes da faixa etária entre 7 e 14 anos. Enquanto o Volume 3 foi estruturado para subsidiar os professores de Estudos Sociais do 2º grau (1º, 2º e 3º ano), nível da escolaridade que atendia, normalmente, os alunos entre 15 e 18 anos.

Ambos os volumes possuem uma estrutura comum que apresenta textos introdutórios fundamentando as escolhas pedagógicas. A maior parte dos documentos destina-se a apresentar os conteúdos e objetivos dos componentes que constituíam a disciplina de Estudos Sociais (ou seja, como já mencionamos: Geografia, História, OSPB e EMC), em cada nível e série de ensino. Além disso, registram-se as orientações metodológicas para a prática docente; os objetivos gerais dos componentes; e as bibliografias utilizadas.

Considerando as complexidades desses documentos optamos por realizar uma análise comparativa da disposição estrutural dos dois volumes. Isto é, verificando as aproximações e distanciamentos entre os discursos apresentados para o ensino de Estudos Sociais no 1º grau em contraste com os do 2º grau, desenvolvemos uma análise que procura estabelecer as características gerais desses documentos, mas também as suas especificidades. Sobretudo, os elementos singulares que demonstram como uma mesma instituição – a SEE-PE – produziu Currículos às vezes semelhantes, às vezes contrastantes, acerca da metodologia, aporte teórico e práticas pedagógicas.

Alertamos, desse modo, para o cuidado que se deve manter ao tratar do “Currículo de Estudos Sociais de Pernambuco em 1978”, ou de qualquer outra época, como uma unidade homogênea. É necessário perceber que sua construção é coletiva, nela há relações de poder e individualidades entre seus autores, seus limites, suas finalidades e intenções, entre outros

elementos que os singularizam. Essas diferenças não são resolvidas mesmo com a divisão em dois volumes, pois esses embates também existem dentro de cada volume, como, por exemplo, quando são apresentados conteúdos que não se relacionam com a seção de objetivos do mesmo Currículo. Salientamos, além disso, que operamos somente com a dimensão formal desses currículos, a qual, embora importante, não dá conta da multiplicidade curricular, já que segundo John Goodlad (*apud* Domingues 1988, p. 27) existem, pelo menos, quatro dimensões disponíveis para a análise em um Currículo Escolar:

- [...] a) um currículo formal: o que foi prescrito como desejável por alguma organização normativa.
- b) um currículo operacional: o que ocorre, de fato, na sala de aula. Em outras palavras, o que o observador vê quando está presente em sala de aula.
- c) um currículo percebido: o professor diz o que está fazendo e o porquê dessa ação.
- d) um currículo experienciado: o que os alunos percebem como e reagem ao que está sendo oferecido.

Privilegiando as prescrições da organização normativa das *Propostas Curriculares*, nossa análise está restrita à dimensão formal. As proporções não permitem uma avaliação integral do documento, uma vez que carecemos de fontes suficientes para averiguar o currículo aplicado em sala de aula no período.

Por critérios de organização, apresentamos, a seguir, análises sobre o discurso formal dos currículos de Estudos Sociais de 1978, de acordo com algumas seções estabelecidas pelos próprios documentos. Nesse sentido, não estudamos a instituição que o criou ou a Proposta pela Proposta, mas os discursos produzidos e estabelecidos nos textos dos currículos. Esclarecemos que esta pesquisa visa estabelecer uma relação entre a história política e a construção destas políticas de educação. Ou seja, não poderemos realizar uma análise aprofundada das questões pedagógicas dos currículos, pois julgamos que outros estudiosos poderão realizar um detalhamento dessas questões com mais propriedade.

### 2.2.2 O querer e o poder nos currículos de Estudos Sociais em 1978

Todo currículo institucionalizado é o resultado de disputas, acordos e concessões. Eles são construídos por meio de relações coletivas, institucionais e individuais, e se estabelecem em um processo de revisão com adições, exclusões, seleções e edições. Neste sentido, eles representam, quando oficializados e divulgados, um “discurso de querer” (Silva, 2010). Ou seja, os currículos apresentam conteúdos e orientações pedagógicas, mas também sugerem projetos de como deve ser o ambiente escolar, concepções sobre estudantes e professores, avaliações

sobre a organização da sociedade, entre outros. Os currículos estabelecem, assim, metas, objetivos e práticas que se aplicadas resultarão, como em uma verdadeira equação, no ambiente escolar ideal com os indivíduos que o compõem plenamente desenvolvidos<sup>36</sup>.

Os Currículos de Estudos Sociais, de 1978, estabelecem um projeto amplo, ordenado e controlado para os estudantes e professores desta disciplina. Projeto este que parecia ser resumido nas primeiras palavras apresentadas no volume do 1º grau: “o ensino de Estudos Sociais visará o **ajustamento** ao meio, cada vez mais complexo e amplo, em que ele deve não apenas viver como conviver” (Pernambuco, 1978a, p.5, grifo nosso). Esse texto é exatamente igual ao apresentado pelo Parecer nº 853/71, responsável por fixar o núcleo comum dos currículos nacionais<sup>37</sup>. Enquanto no exemplar destinado ao ensino de 2º grau é estabelecido, por outro lado, que o “objetivo dos Estudos Sociais é a **integração** do homem ao seu meio físico e social” (*idem*, p.23, grifo nosso).

Considera-se, como refletimos anteriormente, que as escolhas das palavras presentes nos textos dos currículos escolares não podem ser atribuídas ao acaso, mas sim a um trabalho de construção e revisão de seus organizadores(as). Nesse sentido, embora as finalidades apresentadas pelos volumes do 1º e do 2º grau indiquem semelhanças, a distinção estabelecida pela escolha dos substantivos destacados representa a demarcação de projetos de estudantes que, por um lado, se “ajustam” e, por outro, se “integram” às demandas da sociedade. Podemos perceber, por esses termos, que o que se esperava dos alunos formados com os Estudos Sociais era comportamentos passivos e não atitudes de participação ou transformação social. No entanto, há uma diferença sutil entre a prática de se integrar e a de se ajustar que é exposta e explicada pelos(as) próprios(as) autores(as) destes currículos.

No Currículo de 1º grau, a utilização do termo ajustamento é justificada como sinônimo da ideia de “adaptação”, sendo este um termo pensado para indicar “acomodação da ação

---

<sup>36</sup>Estudos sobre o desenvolvimento e evolução dos currículos educacionais demonstram que o modelo contemporâneo de currículo escolar foi arquitetado nos EUA durante a década de 1920, impulsionada pela industrialização e migração em massa no país, que fez com que pessoas ligadas ao núcleo administrativo da educação refletissem sobre a construção de documentos padronizados para o ensino. Nesse sentido, o modelo de expressão metafórico dessas ideias de currículo se baseia nas fábricas e no modelo de produção taylorista. Assim, o currículo era o documento que especificaria objetivos, procedimentos e métodos em busca de resultados que poderiam ser depois mensurados. Veja mais em: APPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982. MOREIRA, A. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papyrus, 1990; SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010; TYLER, R. Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

<sup>37</sup>No artigo 3º do parecer, que trata “Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará: (...) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver”. Cf: BRASIL, op. Cit. 1971b.

transformadora, condições básicas para um comportamento flexível num mundo em contínua mudança” (Pernambuco, 1978a, p.5). À medida que, do outro lado, o texto do Currículo de 2º grau esclarece a escolha da expressão “integração” pelo motivo de a considerar mais completa do que a ideia de ajustamento, adaptação ou acomodação, pois consideram: “A adaptação é um conceito passivo e se revela no fato de que seria necessário o alterar-se a si para adaptar-se à realidade” (Pernambuco, 1978b, p.23). Entretanto, julgamos que o mais importante é perceber que a seleção destas palavras não se limita a uma questão semântica.

Em uma nota de rodapé conectada com o parágrafo explicativo sobre as vantagens do uso da palavra integração, os autores do Currículo elaborado para o 2º grau advertem que “a linha adotada aqui não é a mesma de Piaget” (*idem*). Demonstrando que o atrito entre os dois currículos se desenvolvia também na dimensão das teorias pedagógicas.

A nota de rodapé, neste caso, sinaliza a oposição do Currículo de 2º grau às ideias de “acomodação” defendidas pelo biólogo suíço Jean Piaget<sup>38</sup>, que utilizava seu conhecimento sobre as teorias evolucionistas para defender que a inteligência humana se desenvolve à medida que o indivíduo é confrontado pelo meio que o cerca. Nessa perspectiva, o desequilíbrio provocado por fatores externos demandaria uma postura de adaptação, a qual criaria estruturas cognitivas inéditas, gerando saberes novos, a cada confronto diferente. Em um percurso evolutivo, quanto mais houvesse confrontos, mais inteligência se desenvolveria. Nas palavras de Piaget (1996, p.48) “chamaremos acomodação (por analogia com os “acomodatos” biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob influência de situações exteriores às quais os seres humanos se aplicam”. Inicialmente, o autor utilizava o termo “adaptação” para fazer referência ao processo pelo qual as crianças evoluíam na capacidade de lidar com um conhecimento simples para um nível mais complexo. Depois de algum tempo, ao rever sua obra, ele optou por empregar o termo “equilibração” para se referir a esses avanços cognitivos (Ferracioli, 1999). Piaget defende que:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este se orienta, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, caracterizado pela maturidade dos órgãos, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma nova forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio

---

<sup>38</sup>Piaget se baseia nos estudos sobre a evolução das espécies desenvolvidas pela Biologia para refletir também sobre práticas de ensino e inteligência humana, seu pensamento e obra têm influência significativa nas teorias pedagógicas contemporâneas (FERRACIOLI, 1999), as quais não poderemos analisar nesta pesquisa.

para um estado de equilíbrio superior. (Piaget, Seis Estudos de Psicologia: 1985, p. 11 *apud* Carneiro, 2015).

Apesar disso, um questionamento inquietou-nos: por que existe a demarcação expressa de afastamento em relação à teoria pedagógica de Piaget, mas não há nenhuma referência evidente de aproximação com outra teoria pedagógica? Durante algum tempo o mistério de qual a “linha adotada” pelos(as) autores(as) do Currículo de 2º grau persistiu. A busca por teóricos que utilizassem o termo “integração” em oposição ao de “acomodação” tampouco solucionou a questão. Até que a leitura de Paulo Freire, realizada para compreender justamente a ausência do educador pernambucano nesses Currículos, respondeu de forma inesperada nossa questão. No ensaio de título *Educação para a prática da liberdade*, logo nas primeiras páginas, Freire defende que:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas no mundo, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização. Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. (...) O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. (Freire, 1999, p. 41)

Enquanto encontramos, nas *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* do 2º grau:

O objetivo dos Estudos Sociais é a integração do homem ao seu meio físico e social. O conceito de integração é mais rico que o de ajustamento, adaptação ou acomodação. A adaptação é um conceito passivo e se revela no fato de que seria necessário o homem alterar-se a si para adaptar-se à realidade. (...) A integração é, portanto, um processo ativo e o homem integrado se torna SUJEITO. (Pernambuco, 1978b, p.23)

Apesar da falta de identificação do livro, há entre os dois trechos, no mínimo, uma citação indireta, à medida que impressiona a semelhança das estruturas das frases e entre as palavras empregadas. Podemos encontrar mais coincidências, por exemplo, quando o Currículo de 2º grau afirma que "**O homem integrado se enraíza**. Compromete-se. E a marca do compromisso é a opção. E a opção exige alto grau de criticidade" (*idem*, grifo nosso), enquanto no livro de Freire se lê "**A sua integração o enraíza**. Faz dele [o homem], na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem” (*idem*, p. 42, grifo nosso).

Por último, destacamos as correspondências entre as metáforas de passividade que Freire estabelece ao longo de seu texto, das pessoas como espectadoras: “é o homem simples

esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador” (FREIRE, *op. Cit.* p. 48), atitude que seria modificada com a educação que teria como função “fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (*idem*, p. 56). Ao mesmo tempo que o Currículo de 2º grau defende que “a grande tarefa da educação, portanto, é possibilitar ao homem tornar-se agente crítico de seus problemas. Em consequência dessa atividade o aluno deixa de ser espectador para ser participante, agente do processo de construção” (Pernambuco, 1978b, p.23).

Ponderar sobre tais aspectos, em nossa pesquisa, envolve a reflexão de que os Currículos Escolares não são uma mera prescrição de conteúdos e objetivos educacionais. Eles são uma construção social e individual que ocasiona, em sua execução, conflitos, rupturas e ambiguidades. Significa estar atento aos elementos elucidados por Ivor Goodson (2018, p. 113) sobre essa construção, considerando que:

A batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discursos de ordem intelectual. A história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização.

Preocupado com as consequências de uma escolarização baseada na imposição de valores sociopolíticos, Goodson propõe que se destaque os pontos de conflito estabelecidos na elaboração dos Currículos Escolares. Nós acreditamos que a inclusão, mesmo que não citada, de trechos da teoria pedagógica de Paulo Freire, representa um sinal de confronto no currículo de 2º grau, pois o educador já havia sido preso após o Golpe Civil-Militar de 1964, quando foi classificado como criminoso por divulgação de ideias subversivas. A seguir, exploramos um pouco a trajetória de Freire entre os anos 1950 e 1970, e refletimos sobre o que consideramos serem os motivos da ausência de referência ao seu texto na Proposta Curricular do 2º grau.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, em 1921, e faleceu, com 76 anos, em 1997, na cidade de São Paulo. Sua trajetória de vida se interliga à história da alfabetização e da educação no Brasil durante o século XX. Ele obteve o diploma de advogado, em 1946, na Escola de Direito do Recife, mas não exerceu a profissão. Sua vida profissional começou como professor de português na Educação Básica. Em 1960, foi nomeado professor de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. No mesmo ano, Freire ajudou a sistematizar a principal política educacional da prefeitura do

Recife sob gestão de Miguel Arraes: o Movimento de Cultura Popular (MCP)<sup>39</sup>. Foi nas atividades do MCP que Freire aplicou e desenvolveu o método de alfabetização de jovens e adultos pelo qual ficou conhecido nacionalmente. De acordo com Celso de Rui Beisiegel:

Entre 1962 e março de 1964, o método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular no país. Por suas características de aparente simplicidade, pela clara realização nas práticas cotidianas de tudo aquilo que defendia na teoria, e, sobretudo, pela defesa da necessidade da conscientização, o método surgia como resposta à procura de um instrumento adequado de atuação para os diferentes agrupamentos envolvidos na busca de construção de uma sociedade mais justa no país. (Beisiegel, 2010, p.15)

Paulo Freire conquista ainda mais destaque devida a ampla divulgação realizada pelo governo do Rio Grande do Norte, em 1963, dos resultados obtidos após a aplicação do seu método de alfabetização com moradores da cidade de Angicos, onde cerca de 300 pessoas teriam aprendido a ler e escrever em menos de um mês<sup>40</sup>. Por conta da propagação nacional dessa experiência, o presidente João Goulart fez um convite a Freire para organizar e coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do seu governo, que pretendia diminuir a taxa de indivíduos sem escolarização da população brasileira, a qual chegava a 40% no período (Braga; Mazzeu, 2017).

Vale destacar que o enfrentamento do analfabetismo no Brasil foi um dos pontos centrais das políticas públicas durante todo o século XX, principalmente por conta do significado político que a alfabetização garantia, ao conceder direito de voto. Por exemplo, o professor universitário Antônio Bernardes de Oliveira publicou um artigo, no jornal *O Estado de S. Paulo*, em que denunciava o direito do voto concedido a analfabetos como um “desserviço”, argumentando que essa prática “só pode interessar ao demagogo e ao oportunista sem escrúpulos; anula e avilta o voto consciencioso e de qualidade; afasta as elites legítimas; reduz o papel dos partidos; convida ao suborno; nivela por baixo”<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup>O MCP – Movimento de Cultura Popular era uma instituição sem fins lucrativos criada em 1960 com o objetivo de auxiliar a formação escolar dos pernambucanos através de uma alfabetização baseada nos métodos freirianos e uma educação popular que propunha a conscientização política e social dos educandos. Contava com o apoio e participação de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos. Em abril de 1964 o movimento foi fechado pelos militares e toda a sua documentação foi queimada. Ver mais: MOVIMENTO de Cultura popular: memorial. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986. 341 p. (Coleção Recife, v. 49). MOVIMENTO de Cultura Popular. Disponível em: Acesso em: 17 mai 2020.

<sup>40</sup>Pode-se ter uma ideia mais completa dessa atividade de alfabetização por meio do livro do professor Carlos Lyra, “As quarenta horas de Angicos”. O professor que participou da experiência relatou como ocorreram as atividades desse empreendimento. Ver: Lyra, Carlos. As quarenta horas de Angicos: Uma experiência pioneira de educação. São Paulo, Cortez, 1996.

<sup>41</sup>O Estado de S. Paulo, 30 jun 1964, p. 5. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/publicados/1964/06/30/m/19640630-27358-nac-0006-999-6-not.jpg>.

Devido a seu método de ensino e atuação profissional, Freire conquistou admiradores e “adversários”. A história de vida de Freire já é detalhada por outras pesquisas, priorizamos, em nossa análise, estabelecer considerações entre os afastamentos de Freire e as Políticas de Educação definidas durante a Ditadura Militar em Pernambuco.

Após o Golpe de 1964, o PNA foi cancelado e as práticas de Freire foram consideradas uma ameaça à segurança do Estado, sendo seu método de alfabetização julgado como um instrumento de interesses comunistas. De junho a setembro de 1964, Freire foi detido três vezes, em Pernambuco, para questionamentos sobre seu trabalho como educador. Até que, quando foi convocado para um inquérito no Rio de Janeiro, solicitou e recebeu asilo na embaixada da Bolívia. A partir disso, ele inicia sua trajetória internacional, que além da Bolívia passou por Peru, Estados Unidos e Suíça divulgando o seu método de alfabetização. Nesse período, fora do Brasil, Paulo Freire obteve prestígio, reconhecimento e diversos prêmios<sup>42</sup>.

Contudo, para os militares que o interrogaram em 1964, Freire não passava de “um criptocomunista encapuçado sob a forma de alfabetizador” e “um dos maiores responsáveis pela subversão imediata dos menos favorecidos. Sua atuação no campo da alfabetização de adultos nada mais é que uma extraordinária tarefa marxista de politização”. Dessa forma, para o Estado brasileiro, após sair do país, Paulo Freire confirmou as acusações que pesavam sobre ele e “assumi por conta própria toda a responsabilidade por ter fugido. Quem não teme não se esconde”<sup>43</sup>.

Nesse sentido, os(as) organizadores(as) dos Currículos de 1978 poderiam ter o desejo de utilizar os pensamentos de Paulo Freire nos documentos, mas não obteriam autorização caso explicitassem esse desejo no texto, como menção direta. Além disso, o livro *Educação como prática da liberdade* é uma obra escrita por Paulo Freire durante o ano de 1964, concluída e publicada em 1965, quando ele já estava exilado. A obra é um “ensaio” no qual Freire estrutura diversas críticas ao modelo educacional que ele chama de tradicional e defende um método próprio de ensino para transformar a sociedade brasileira. Um modo de pensar as estruturas sociais e educacionais que, como ele mesmo esclarece no texto de apresentação do livro, “custou a seu autor, obviamente, o afastamento de suas atividades universitárias, prisão, exílio” (Freire, 1999, p. 37).

---

<sup>42</sup>As dimensões que as teorias e obras de Paulo Freire atingiram no mundo podem ser avaliadas no livro organizado por Moacir Gadotti “Paulo Freire: Uma bibliografia”, onde se registra as análises de cerca de 150 autores de várias partes do mundo sobre Freire e sua influência.

<sup>43</sup>Prontuário Individual de Paulo Reglus Neves Freire, nº 45272. Fundo SSP/DOPS – PE 21440. APEJE. Relatório IPM de 18 out 1964.

Estruturado em 4 partes (1- A sociedade em transição, 2- Sociedade fechada e inexperiência democrática, 3- Educação versus Massificação, 4- Educação e Conscientização), *Educação como prática da liberdade* tem quase 200 páginas e pode ser considerado uma síntese das reflexões de Freire sobre a existência dos indivíduos e a função da educação. A obra contém ideias aprofundadas em livros posteriores do autor. No último capítulo, ele apresenta seu método de alfabetização. O objetivo principal dele é "formar sujeitos conscientes", e não apenas ensiná-los a ler. Freire escreve, no livro, sua análise da história brasileira, condicionada aos modelos europeus, e como observou as disputas políticas pelo poder institucional durante os anos 1950 e 1960, manifestando suas ações durante este processo. Um ponto-chave de sua argumentação é a necessidade de escolha naquele momento. Os indivíduos, para ele, tinham de optar entre o conservadorismo elitista e desigual, que resulta em um ser massificado e domesticado, ou por uma transformação radical que promova um ser livre e consciente.

É difícil averiguar a repercussão precisa das ideias de Freire entre os brasileiros durante a Ditadura Militar, mas a circulação pode ser medida por meio de reportagens publicadas no jornal *Diário de Pernambuco* sobre os livros mais vendidos nas livrarias do Recife durante o ano de 1977, e que o indicavam como um dos 5 autores que mais vendiam livros na época<sup>44</sup>.

No entanto, uma dúvida persiste: se a “linha adotada” pelos autores e autoras do currículo de 1978 não é a de Piaget, qual a contribuição que Paulo Freire forneceria para a construção dos currículos que justificaria sua escolha? De acordo com o professor Tomaz Tadeu da Silva, Freire não se debruçou especificamente sobre os estudos relacionados ao Currículo, mas suas reflexões teóricas indiretamente estabelecem uma preocupação com esses documentos, pois segundo ele:

Parece evidente que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre o currículo. Em sua obra, entretanto, como ocorre com outras teorias pedagógicas, ele discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares. Pode-se dizer que seu esforço de teorização consiste, ao menos em parte, em responder à questão curricular fundamental: “o que ensinar?”. Em sua preocupação epistemológica fundamental (“o que significa conhecer?”) Paulo Freire desenvolveu uma obra que tem implicações importantes para a teorização sobre currículo. (Silva, 2010, p. 56-64)

---

<sup>44</sup>Diário de Pernambuco: 25 abril 1976, “Liberdade e cultura”, p. 3; 28, jul 1977, “Sexo, humor e política: os ingredientes dos livros que a juventude lê”, p.3; 30 set 1977, “Relações dos livros nacionais e estrangeiros mais vendidos no Recife” p. 8. Disponíveis em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_15&pagfis=80113](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_15&pagfis=80113).

Ao analisar as duas primeiras obras de Freire - *Educação como prática da liberdade* (1965) e *Pedagogia do Oprimido* (1970) -, Tomaz Tadeu da Silva considera que, no seu primeiro livro, Freire não apresenta totalmente elementos de seu pensamento pedagógico, já que metade da obra é dedicada a uma análise da evolução histórica do país. Apesar disso, Tomaz destaca que a crítica ao Currículo existente, concebido como “currículo tradicional”, já está estabelecida nesta obra. *Educação como prática da liberdade* é concebido como uma forma de reprovação da “educação bancária” praticada, para Freire, em atividades e atitudes educacionais que acreditam na simples transferência de conhecimentos do professor para os alunos, de forma que os educandos sempre assumam uma atitude passiva, ou seja, de “ajustamento” ao controle do professor e da sociedade. Contrariamente, a proposta de Freire, mais detalhada em *Pedagogia do Oprimido*, inclui, entre outros elementos, um trabalho ativo do estudante, numa dinâmica onde o agente principal da educação não é o professor, mas o diálogo e a intercomunicação, ou seja, em um processo de mediação entre os sujeitos, educadores e educandos.

A análise da trajetória educacional de Paulo Freire foi realizada, neste sentido, para esclarecer uma referência a ele no Currículo de Estudos Sociais do 2º grau. Embora não oficialmente explícita, essa referência é encontrada em diversas reflexões análogas. Além disso, consideramos importante ponderar os motivos que justificariam a preocupação dos autores e autoras em mencionar um dos educadores pernambucanos, já naquela época, mais conhecidos do mundo. Esse breve detalhamento do pensamento de Freire contribui, assim, para perceber a amplitude de suas ideias no campo didático internacional à medida que salienta os contrastes entre seus pensamentos e os princípios pedagógicos almejados pelos ditadores militares. A inclusão de Freire no Currículo poderia ter sido ignorada, mas como foi notada, mereceu ser destacada. No entanto, esse destaque não significa a defesa, nem a evidência, de que “o Currículo de Estudos Sociais do 2º grau de Pernambuco é Freiriano”. Pelo contrário, analisamos, a seguir, outros elementos que, de forma contundente, manifestam outras tendências pedagógicas nesses documentos.

Dessa maneira, encontrar particularidades, como a presença de Paulo Freire em um Currículo brasileiro da década de 1970, expressa a necessidade de cuidado ao analisar a historicidade desses documentos. Um detalhe que demonstra como a investigação das fontes não pode apenas alinhar eventos, acontecimentos ou “fatos históricos”, em uma avaliação que procura confirmar os modelos e as regras estabelecidas como padrões desse período. No próximo tópico, relacionamos outros elementos presentes nos Currículos de 1978 com as

concepções de periodizações da História do Currículo no Brasil em busca de coincidências e, sobretudo, mais diferenças.

### 2.2.3 As fundamentações pedagógicas dos currículos de 1978

Deparar-se com reflexões que se associam a Paulo Freire nas *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* de Pernambuco tende a gerar questionamentos inevitáveis, como: os currículos produzidos pela SEE-PE, dos anos 1970, são críticos à teoria pedagógica considerada como tradicional? Eles correspondem a instrumentos pedagógicos que materializaram teorias críticas e/ou pós-críticas? Seriam eles expressões de Currículos que não se alinhavam às normas e diretrizes educacionais da Ditadura Militar? Este tópico aborda características destes documentos que auxiliarão na resposta destas e outras questões. Mas, voltamos a destacar, se há um ponto que precisamos esclarecer, antes de tudo, é que as Propostas Curriculares não podem ser consideradas freirianas.

Nesse sentido, analisamos as referências teóricas que, ao contrário do que ocorre com Paulo Freire, são apresentadas por estes Currículos de forma explícita ao longo de seus textos e reflexões. Vemos, por exemplo, como os idealizadores do documento de 1º grau sugeriram que se desenvolvessem as atividades pedagógicas nas escolas:

Em Estudos Sociais, como nas demais, a matéria será desenvolvida, de 1º a 4º série, sob a forma de **atividades**, caracterizadas pela predominância de situações de experiências sobre a sistematização de conhecimentos. Da 5º a 8º série, a matéria será trabalhada sob a forma de área de estudo, em que as situações de experiências tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistematizados. Por sistematização de conhecimentos, entende-se o processo de ordenação, de organização de partes para a estruturação de um todo lógico e coerente. Deste modo, o processo de sistematização de conhecimento vai exigir do aluno certo grau de abstração, em suas operações mentais. Daí a correspondência do período destinado a **áreas de estudo** – 5º a 8º série – com a fase de instalação, no educando, de suas operações formais – 11,12 e 14 anos. (Pernambuco, 1978a, p. 27, grifos no original)

De acordo com os autores, o ensino de Estudos Sociais havia sido organizado de forma semelhante às outras disciplinas. Ou seja, ele foi sistematizado com base nos nivelamentos apresentados, da “situação de experiência” em direção aos “conhecimentos sistematizados”. Destacamos que essa dinâmica é estruturada a partir do que está estabelecido no Art. 4º do Parecer nº 853/71:

ART. 4º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

§ 1º - Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.

§ 2º - Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem. (Brasil, 1971b, *op. Cit.* p. 177)

O Parecer nº 853/71, como já sublinhado no início do capítulo, foi promulgado em 1º de dezembro de 1971. Seu objetivo foi determinar o “núcleo-comum” obrigatório dos Currículos nacionais para o ensino de 1º e 2º graus, questão que não havia sido esclarecida na LDB, promulgada cinco meses antes. Por meio dessas orientações, ficou instituído que os documentos deveriam ser organizados pelas “matérias” (nos termos do documento) de “a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; e c) Ciências”. E cada uma dessas matérias deveria ser composta por suas “áreas de estudo” específicas, constituindo a Geografia, a História, a OSPB e a EMC os componentes da matéria de Estudos Sociais. O Artigo 5º do Parecer determinava os métodos de abordagem das matérias em cada nível de ensino. Estabelecia-se que até a 4ª série, a organização seria unificada e fundamentada em "atividades". Por outro lado, da 5ª à 8ª série, a organização seria realizada nas "áreas de estudo".

O Parecer nº 853/71 definia “atividade” como processo de ensino que partiria das “experiências vividas pelo próprio educando” para que ele atingisse progressivamente a “sistematização de conhecimentos”. Mas, não há nesse Parecer indicações de como se desenvolveria esse processo. Nesse sentido, a *Proposta Curricular de Estudos Sociais* do 1º grau, definiu o aprendizado por meio das “atividades” como um “processo de ordenação, de organização de partes para a estruturação de um todo lógico e coerente” (Pernambuco, 1978a, p. 28)

Essa compreensão do processo de sistematização dos conhecimentos, do Parecer e do Currículo de 1º grau, por sua vez, é baseada em reflexões acerca das fases do desenvolvimento cognitivo propostas por Jean Piaget. Conforme mencionado anteriormente, Piaget, com formação em Biologia, dedicou-se a criar uma teoria sobre o desenvolvimento e evolução da inteligência humana, desde a infância até a idade adulta (De Souza, 2014). De acordo com Coll e Gillieron (1987, p. 30), as teorias elaboradas por Piaget possuem como principal objetivo “compreender como o sujeito se constitui enquanto sujeito cognitivo, elaborador de conhecimentos válidos”.

Piaget defendia que o desenvolvimento da inteligência das pessoas seguia determinadas etapas, períodos ou estágios<sup>45</sup> que se caracterizariam pela estruturação de habilidades ao longo de um processo. Segundo a educadora Márcia Regina Terra (2005, p.3), este processo defendido por Piaget culminaria “na formação do pensamento lógico, matemático”. Acreditamos que isso influencia o Currículo de 1º grau a estabelecer que, após o método das “atividades”, o percurso de aprendizado seguiria “a correspondência do período destinado a áreas de estudo – 5º a 8º série – com a fase de instalação, no educando, de suas operações formais – 11,12 e 14 anos” (Pernambuco, Op. Cit, p. 27). Os autores desse Currículo estão se referindo a um dos estágios cognitivos propostos por Piaget, neste caso, ao período da formação e organização das “operações concretas”. Nesta fase, segundo Piaget, os indivíduos começam a ser capazes de explorar procedimentos utilizando pensamentos abstratos, superando os limites das operações sensório-motoras das etapas anteriores (Rappaport, 1981).

A afirmação explícita em uma nota de rodapé, na seção de introdução da Proposta Curricular de 2º grau, declarando que a diretriz pedagógica adotada por aquele Currículo não se baseava no pensamento Piaget, pode sugerir que esses documentos são completamente distintos. No entanto, não observamos esse distanciamento quando o documento aborda os problemas e desafios da adolescência.

Na seção de fundamentação teórica, a Proposta Curricular do 2º grau enfatiza a adolescência como um momento de transformações na vida dos estudantes, que exige abordagens específicas dos educadores. Além disso, os autores também destacam que a adolescência, de acordo com Piaget, é marcada por um período de complexidade no sistema de operações mentais, conhecido como operações formais (Pernambuco, 1978b, p.11). A Proposta de 1º grau também menciona Piaget diretamente, na seção de “orientações metodológicas”, para justificar a escolha de certas atividades e métodos de ensino alegando que “segundo Piaget, o mecanismo básico do pensamento é a operação” (Pernambuco, 1978a, p. 27).

Piaget é o único pensador apresentado de forma nítida em ambas as *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* de 1º e 2º grau. Apesar desse ponto em comum, reforçamos nossos alertas para que não se percebam os dois documentos como uma obra uniforme ou

---

<sup>45</sup>Na teoria do desenvolvimento das capacidades cognitivas das pessoas, Piaget considera que há basicamente 4 estágios, são eles: o Sensório-motor (normalmente de 0 a 2 anos); Pré-operatório (de 2 a 7 anos); a formação das Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); e no último o indivíduo desenvolve as suas Operações formais (11 ou 12 anos em diante). Essas fases não são extremamente fixas e o processo vai sempre depender de como o indivíduo vai elaborar e assimilar as suas interações com o ambiente em que interage, a sociedade, as pessoas próximas e as instituições de ensino. Ver mais: COLL, GILLIÈRON, 1987; TERRA, 2005; RAPPAPORT, 1981.

homogênea. Mas então, como se pode entender essa predominância de Piaget nos dois volumes?

Considerando-se a periodização da História da Educação, elaborada por Dermeval Saviani (2007, p. 379), as *Propostas Curriculares de Estudos Sociais*, lançadas em 1978, deveriam, predominantemente, representar ideias tecnicistas. Pois o período que começa no ano de 1969 e vai até o ano de 1980, é identificado por Saviani como momento em que teorias educacionais, práticas e documentos, representam uma concepção pedagógica baseada “no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”<sup>46</sup>. Apesar disso, à medida que explica a elaboração da sua periodização, Saviani afirma que suas divisões, apesar de demarcadas por predominância, não significam exclusividade ou extinção de tendências pedagógicas anteriores em períodos específicos.

Analisando as ideias pedagógicas apresentadas pelos(as) autores(as) *Propostas Curriculares de Estudos Sociais*, consideramos que, ao contrário da suposta hegemonia das ideias tecnicistas, há nesses Currículos a predominância de teóricos e intelectuais que se tornaram referência para outro movimento pedagógico. Além do próprio Piaget, também são citados nesses currículos John Dewey, Anísio Teixeira, Francisca Alba Teixeira e Lauro de Oliveira Lima, pensadores mais alinhados com a corrente pedagógica que ficou conhecida como “Escola Nova” ou “Escolanovismo”, que segundo Saviani, teria sido predominante na educação brasileira entre os anos de 1932 e 1969.

A “Educação Nova” pode ser entendida, de acordo com o professor Marcus Vinícius da Cunha (1996, p. 11), como a expressão de um conjunto de ideias e procedimentos, inspirado por pensadores norte-americanos e europeus, que possuem como diretriz principal a oposição às práticas tradicionais, estabelecidas durante o século XIX. O professor se concentrou em analisar a entrada e a divulgação desses conceitos no Brasil e atribuiu-o ao debate que se desenvolveu nos anos 1930. Para ele, pensadores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, foram responsáveis pela exposição e popularização de teóricos como Jean Piaget e John Dewey, principais referências dos “escolanovistas”. As ideias desses dois autores serão a diretriz das discussões pedagógicas no país. De acordo com Cunha:

Os textos de John Dewey e de Jean Piaget foram trazidos à luz nesse momento, quando o escolanovismo brasileiro buscava uma orientação que colocasse em equilíbrio o

---

<sup>46</sup>Esclarecemos que, por esta etapa da pesquisa priorizar os elementos pedagógicos destes currículos, optamos pela periodização do Saviani. Mas que para um entendimento mais específico e preciso sobre o decurso histórico do Ensino de História no Brasil indicamos a pesquisa da Maria Auxiliadora (2012).

indivíduo e a sociedade, polos aparentemente antagônicos. A síntese entre esses dois polos representava a essência do pensamento renovador no Brasil. Inclinar-se na direção do primeiro seria um desvio na direção do individualismo extremado, um atalho para a perda das finalidades sociais da educação, cuja prática era representada pelo abandono puro e simples dos conteúdos das matérias. A falta de uma adequada compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança significaria, por sua vez, um retorno ao ensino tradicional, a volta da superestimação dos programas de matérias, sua transformação em instrumento de uma tecnologia estruturada para incutir valores sociais sem respeito pela individualidade do educando.

A alternativa encontrada pelos educadores brasileiros da época, segundo o professor Marcus da Cunha, foi buscar o equilíbrio entre as ideias propostas por Piaget e Dewey. Provavelmente por isso, o Currículo de 2º grau aposta nas ideias de Piaget em conjunto com elementos da “Filosofia Educacional” pensada por Dewey. Esta associação pode ser conferida na seguinte reflexão:

Face a esta situação, agora mais do que nunca se deve aceitar uma Filosofia Educacional que seja baseada nos princípios de liberdade, que segundo John Dewey significa “Liberdade de inteligência”, única que permanece e que pode ser traduzida como liberdade de observação, de julgamento e de ação com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos. (1971, pág. 59). (...) Educar o jovem para ser livre, implica de uma maneira muito forte em educá-lo para ser responsável. A democracia exige, como pontos relevantes da formação humana, personalidade bem formada e amadurecida, cooperação e solidariedade humanas. Para isso, a escola deverá organizar-se de tal maneira que proporcione ao aluno muito mais condições de viver do que se preparar para a vida, mesmo porque, numa sociedade em transição como a nossa, “educar já não é mais prever necessidades sociais, mas preparar para o imprevisível” (LIMA, 1971, pág. 59)

[...] Em consequência de tudo quanto foi abordado, parece claro que somente uma escola ativa, baseada na experiência dos alunos, onde eles “aprendam a fazer fazendo”, seria capaz de atingir esses objetivos. E aqui se poderia ter presente toda a teoria da experiência de Dewey, que tem como princípio a interação e a continuidade para fundamentar a ação da escola. (Pernambuco, 1978b, p. 15-16)

A reflexão tem por base a adolescência, momento de transformações e desafios para os estudantes. Por isso, os autores da Proposta Curricular de 2º grau defendiam que era preciso, “mais do que nunca”, que a escola desenvolvesse uma educação que priorizasse fundamentos da “liberdade de inteligência”, propostas por Dewey.

A identificação do ano de publicação e da página de um livro, pode levar a acreditar que seja nessa obra onde se encontraria o conceito citado (consideramos importante esclarecer isso), mas esta referência não é de uma obra escrita por John Dewey. A citação se refere a um texto

produzido por Lauro de Oliveira Lima, conforme encontramos na bibliografia do documento<sup>47</sup>. Este livro de Lauro de Lima, inclusive, será novamente utilizado como referência algumas linhas depois, no mesmo trecho que destacamos acima.

Esse exemplo pode ter sido utilizado para analisar como os autores(as) do Currículo de 2º grau traduziram e entenderam a importância da ideia de uma liberdade inteligente “com propósitos válidos e significativos” e não uma referência ao conceito de Dewey em si. Nas referências bibliográficas, o único texto de Dewey citado é o *Experience and Education*, com registro feito em inglês mesmo, com data de publicação de 1973<sup>48</sup>.

Mencionado pela Proposta de 2º grau, o cearense Lauro de Oliveira Lima possui formação em Direito e Filosofia, mas conquistou prestígio, a partir da década de 1950, ocupando cargos de coordenação em programas nacionais e como Ministro da Educação. Após cumprir uma prisão de três meses em 1964, Lauro mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, onde se manteve ativo, lançando livros sobre as teorias piagetianas, ministrando palestras e organizando eventos como o 1º Congresso Nacional Piagetiano.

Além disso, Lauro Lima ficou conhecido por fundar o Centro Experimental e Educacional Jean Piaget, que chegou a manter 3 unidades no Rio de Janeiro (Ando, 2015). O livro dele, *Mutações em educação segundo Mc Luhan*, utilizado pelos(as) autores(as) da Proposta de 2º grau, baseia-se nas ideias do educador Marshall McLuhan para tratar dos desafios gerados pelas novas tecnologias nas escolas. Nesta obra, Lauro defende que, por causa das mudanças causadas pelos meios de comunicação em massa e outros avanços tecnológicos no Brasil, era imprescindível a adoção de estratégias que incorporassem essas inovações na sala de aula (Almeida, 2007).

Contudo, as ideias da Proposta de 2º grau se concentram, predominantemente, nos conceitos de experiência, liberdade, inteligência e interatividade de John Dewey. Por isso, vale a pena analisar melhor as relações entre o pensamento de Dewey e a forma como suas ideias são transpostas para o texto desse documento. No trecho do Currículo, apresentado anteriormente, encontramos associações que podem ser resumidas em 3 pontos: 1) a Liberdade de Inteligência deve ser “traduzida” como a autonomia de julgar e agir, mas com “respeito” a “propósitos válidos e significativos”; 2) A prática educativa que prioriza a formação da liberdade precisa formar responsabilidades nos estudantes, pois a “democracia exige” uma

---

<sup>47</sup>Nas referências finais do livro há o registro do livro: “LIMA, Lauro de O. *Mutações em educação segundo Mc Luhan*. 2º ed. Rio de Janeiro: editora Vozes, 1971” (PERNAMBUCO, 1978b, p. 67).

<sup>48</sup>DEWEY, John. *Experience and Education*. 16º ed. U.S.A: Macmillan Publish Co. 1973” (*idem*)

“personalidade bem formada e amadurecida”; 3) A teoria da experiência de Dewey, com suas demandas por métodos ativos que permitem o aprendizado do “fazer fazendo”, é o que deve fundamentar a ação da escola de ensino secundário.

Há, nessas aproximações, assertivas dos(as) autores(as) sobre o papel da escola na manutenção de uma sociedade democrática. No entanto, considerando as observações realizadas no início deste capítulo, não focaremos nesse aspecto novamente, deixando-o mais como um elemento secundário nessa análise. Por outro lado, apresentamos uma comparação entre as ideias articuladas por Dewey no livro indicado como referência (o ensaio *Experiência e Educação*, publicado pela primeira vez nos EUA no ano de 1938) com o raciocínio apresentado no currículo do 2º grau.

No prefácio do seu livro, John Dewey (1979, p. 13) apresenta exemplos práticos com objetivo de fornecer soluções, “novos caminhos” e questões que ele considerava importantes para o século XX. Dewey estava preocupado em superar os conflitos recorrentes entre os representantes do modelo de educação tradicional e os defensores de uma “nova educação”, como ficou conhecida, nos EUA. Nos termos do autor: “nas páginas que se seguem procuramos assim indicar alguns dos principais problemas que confrontam a nova educação, e sugerir as linhas fundamentais ao longo das quais se deve buscar-lhes a solução”.

O conceito de experiência, proposto por Dewey (*idem*, p. 105), ou mais precisamente a “continuidade da experiência educativa”, cumpriria a função de estabelecer um propósito unificador para todos os educadores, fossem eles “tradicionalistas” ou “progressistas”, conforme Dewey os classificou. O foco nesse conceito seria capaz, segundo o autor, de pôr fim aos conflitos que atrasaram o desenvolvimento da educação. Dewey acreditava que seu trabalho intelectual não deveria ser interpretado como alinhado a um ou outro grupo de pensadores, mas que ele se dedica a pensar “a natureza da educação sem qualquer adjetivo qualificativo”.

As ideias de Dewey são lembradas e utilizadas por educadores e cientistas sociais, principalmente, para refletir sobre as relações possíveis entre a Educação e a Democracia. De acordo com os especialistas José Fernandes, Alberto Araújo e Ángel del Dujo (2018, p.3):

(...) na filosofia de Dewey, a educação assume o papel de teste de validade do ideal de uma sociedade democrática e é sobre ela que recai a responsabilidade de criar as condições para a implementação desta sociedade. Na concepção de Dewey a democracia é bem mais do que uma forma de governo. É a oportunidade de realização plena das potencialidades maiores da natureza humana.

Em *Experiência e Educação*, embora Dewey não se aprofunde em uma reflexão sobre a Democracia, suas críticas às práticas autoritárias da educação tradicional e, conseqüentemente, à criação de "experiências deseducativas", expressam sua defesa da Democracia:

Não entrarei em detalhes, neste ponto, mas farei uma simples pergunta. Seria possível achar-se qualquer razão que não fosse, em última análise reduzir-se à crença de que o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana, - experiências mais largamente acessíveis e mais capazes de satisfazer amplos anseios humanos do que as formas não-democráticas e antidemocráticas de vida social? O princípio de respeito à liberdade individual e a decência e amabilidade das relações humanas não resulta afinal da convicção de que tais coisas decorrem de qualidade mais alta de experiência por parte de número maior de pessoas, qualidade que falta aos métodos de repressão, coerção ou força? (Dewey, 1979, p. 25)

Percebemos que, para Dewey (*idem*, p. 68), a experiência educativa necessita de liberdade para se estabelecer. Contudo, vale destacar que o autor separa um capítulo de *Experiência e Educação* para explicar que essa liberdade deve ter de limites. Para ele, não se deve confundir a “liberdade inteligente” com a “liberdade dos desejos”. Os estudantes e os futuros cidadãos, segundo Dewey, devem conseguir entender, praticar e aceitar as regras e normas sociais. Assim, o objetivo principal das escolas democráticas é “conseguir o adiamento da ação imediata em face do desejo, até que a observação e o julgamento intervenham e façam seu trabalho”.

Identificamos, dessa forma, aproximações entre o texto do Currículo e o pensamento de John Dewey a respeito dos propósitos de uma educação promotora da liberdade e da democracia. No entanto, outras seções da estrutura do Currículo parecem não abordar esses princípios adequadamente. Pois, os textos dos dois volumes das *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* são majoritariamente preenchidos pela exposição dos objetivos e conteúdos dos componentes dessa disciplina<sup>49</sup>. Contudo, no livro *Experiência e Educação*, Dewey (1979, p. 41) realiza críticas à ênfase que a escola tradicional e tecnicista confere aos conteúdos e aos objetivos pré-determinados. Segundo ele, “é um erro, porém, supor que a simples aquisição de certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc., estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenham efeito”.

---

<sup>49</sup> Estes elementos foram analisados no capítulo seguinte, onde detalhamos as determinações das Propostas Curriculares para o ensino da disciplina de História.

Nesta perspectiva, a predominância de ideias pedagógicas alinhadas aos princípios do movimento Escola Nova, que está presente nas seções de Fundamentação Teórica das Propostas Curriculares de 1978, não possui correspondência com os outros segmentos desses documentos. Ao longo das prescrições apresentadas pelo texto das Propostas, encontramos características mais ligadas, por outro lado, ao denominado tecnicismo pedagógico. Destacamos as seguintes referências da Proposta de 2º grau:

EISNER, Elliot. *Conflicting conception's of curriculum*. 1975; FISHER, Robert. *Learning how to learn*. 1972; GRONLUND, Norman. *A formulação de objetivos comportamentais para as aulas*. Traduzido. 1975; GISNBURG, Hebert e OPPER, Sylva. *Piaget's theory of intellectual development*. 1969; SAYLOR, J. Galen. *Planning curriculum for schools*. 1974; TYLER, Ralph – *princípios básicos de currículo e ensino*. 1974;

O espaço destinado às referências ocupa um total de duas páginas. Nestas páginas encontramos menções a livros de história, geografia, educação, entre outros. Mas nos impressionamos com o número de alusões a pensadores não mencionados explicitamente no texto desse documento. Essas referências nos levaram a ponderar sobre onde os pensamentos desses pensadores se manifestavam. Elliot Eisner, Robert Fisher, Norman Gronlund, Hebert Ginsburg, Sylva Opper e Ralph Tyler são todos professores(as) e/ou teóricos norte-americanos, e suas obras, não apenas as citadas, apresentam princípios e hipóteses a respeito de caminhos e práticas que poderiam garantir resultados educacionais mais proveitosos. De maneira geral, suas reflexões sustentavam que o processo de ensino-aprendizagem se tornaria mais eficiente se conseguisse manter o controle das variáveis individuais e sociais dos alunos envolvidos.

Dentre eles, as ideias que receberam mais destaque e propagação foram as de Ralph Tyler. Este educador escreveu o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino nos Estados Unidos*, em 1949, traduzido no Brasil pela primeira vez em 1974. Nesse livro, Tyler (1976, p. 1) defende que a elaboração de qualquer currículo educacional deve responder a quatro problemas essenciais: “a) que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? b) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham possibilidade de alcançar esses propósitos? c) Como organizar eficientemente essas experiências? d) Como ter certeza que esses objetivos serão alcançados?”.

A educadora Maria Leopoldina Britto (2005, p. 156), que estudou a trajetória dos Currículos de Pernambuco durante o século XX, destacou que, na década de 1970, estes documentos apresentavam elementos inspirados pelo pensamento de Ralph Tyler. Segundo ela, conseqüentemente, havia uma preocupação com “a antecipação dos comportamentos que os

alunos deveriam demonstrar como resultado da aprendizagem. Planejar passou a ser primeiramente definir todos os desempenhos que o aluno deveria apresentar ao fim do processo de ensino-aprendizagem”.

Como exemplo de elementos que ilustram os resultados desejados pelas *Propostas Curriculares de Estudos Sociais*, sublinhamos alguns dos apresentados pelo volume de 1º grau. Do aprendizado construído nas aulas de EMC, era esperado que os alunos fossem capazes de:

Reconhecer a democracia como forma de governo condizente com a dignidade humana; Assumir, no relacionamento humano, formas de conduta democrática; (...) Valorizar a responsabilidade, como elemento indispensável à ordem social; Justificar a necessidade de contribuição de cada cidadão brasileiro para o fortalecimento da Segurança Nacional; Identificar os Objetivos Nacionais Permanentes como orientadores dos planos governamentais; Destacar a importância dos símbolos nacionais, justificando a necessidade de normas para o seu uso. (Pernambuco, 1978a, p. 24)

Vale lembrar que a disciplina de EMC, apesar de obrigatória, era desenvolvida de maneira diluída na grade curricular, isto é, não havia a identificação específica dos níveis ou séries em que esses objetivos pretendiam ser alcançados. O decreto que estabeleceu sua obrigatoriedade determinava que a EMC seria praticada nas escolas “através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais” (Brasil, 1969, p 1). Consideramos, a partir da leitura deste trecho, que esses objetivos educacionais foram organizados visando os resultados “mais eficientes” possíveis, alinhados, dessa forma, a ideias de Ralph Tyler.

Os estudantes do 1º grau, assim, cumpririam um percurso estipulado, pela ordem apresentada, que iniciaria pelo “reconhecimento” da democracia e das responsabilidades que possuíam com esta forma de governo, a qual, segundo o documento, era a mais “condizente com a dignidade humana”. Por outro lado, eles, do meio para o final do percurso, deveriam “justificar” (denotando um verbo de mais ação, em comparação com apenas “reconhecer”) a inevitabilidade do “fortalecimento da Segurança Nacional”, dos Objetivos Nacionais Permanentes e das normas necessárias para o uso dos símbolos nacionais.

O projeto da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, elaborado pela Escola Superior de Guerra (ESG), pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), nos anos 1950, desenvolveu-se no Brasil ao longo do século XX. A maioria das ações dos órgãos de segurança foi orientada por essa

doutrina, mesmo antes do Golpe de 1964. Nesta doutrina, constituída pela ideia de proporcionalidade direta entre a vigilância e o nível de desenvolvimento social, elaborava-se um discurso que prometia, através do maior controle sobre a sociedade, elevar os índices econômicos e impulsionar o progresso (Alves, 1984).

A presença de vários autores estadunidenses nos Currículos de 1978, deve ser pensada a partir de duas questões. A primeira está relacionada ao Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), projeto que resulta de um dos acordos assinados entre os Estados Unidos e o Brasil durante a década de 1950. O PABAE fomentou o desenvolvimento de assessorias de educadores e gestores estadunidenses, com o objetivo de aprimorar o ensino básico brasileiro (Paiva; Paixão, 2002). A segunda razão também está relacionada a existência de outros acordos firmados entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) brasileiro e a Agência para Desenvolvimento Internacional (AID) dos Estados Unidos, entre 1966 e 1968, que ficaram conhecidos como “Acordos Mec-Usaid”, cujo auxílio envolvia assistência financeira dos EUA e suporte técnico para a remodelação das estruturas educacionais brasileiras (Romanelli, 2003).

De acordo com Rodrigo Patto Sá Motta (2014, p. 114), os interesses dos Estados Unidos na educação brasileira estão conectados às disputas políticas da Guerra Fria. Nesta dinâmica, desde a década de 1950, os governos dos estadunidenses investiram dinheiro na Educação Básica e no Ensino Superior a fim de desenvolver valores morais em estudantes e professores favoráveis ao modelo de vida e economia capitalista proposto por eles. Assim, para o autor, uma consequência disso pode ser percebida na “importância estratégica de treinar professores [brasileiros] no EUA, enviar especialistas para cá, traduzir livros para uso nas escolas, estabelecer convênios entre universidades dos dois países, etc.”<sup>50</sup>

Ou seja, do contato e aproximação entre educadores brasileiros e estadunidenses, ao longo das três décadas em que foram executados tais projetos de auxílio, produziram-se efeitos que podem ser averiguados nos Currículos Escolares, nas políticas públicas e nas práticas educacionais do período. Além disso, Antonio Moreira (1990, p.83)<sup>51</sup> considera que esses

---

<sup>50</sup>Existe também, nessa dinâmica, a influência e os investimentos de organizações internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Que ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 se dedicaram em convencer a sociedade de que o investimento em Educação resulta no desenvolvimento econômico. Ideia que faz sentido e que é difícil de ser negada. No entanto, segundo Bernussi (2014), por conta destes princípios, os Estados lentamente deixam de pensar os investimentos em Educação como uma garantia de direitos, ao contrário, a partir disso, as políticas de educação visam fins econômicos, ou nas palavras da pesquisadora, na “formação de capital humano”.

<sup>51</sup>A tendência pedagógica tecnicista se destaca na História da Educação brasileira a partir da análise de diversos estudiosos que a consideram diretamente ligada a uma demanda por mão de obra com especialização básica

acordos foram fundamentais para a difusão do tecnicismo no Brasil, principalmente neste período em que “a tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressista”. No próximo capítulo, são apresentados mais detalhes destas aproximações.

De um modo geral, consideramos que as *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* de 1º e de 2º graus, publicadas pela SEE-PE, em 1978, possuem elementos que as singularizam entre si. Por exemplo, a escolha das abordagens e objetivos atribuídos ao ensino de Estudos Sociais que, de um lado, pretendem integrar e, de outro, buscam alinhar os estudantes ao meio social em que eles vivem. Mas também existem em ambas, características que os homogeneizam, neste caso, algumas inspirações adotadas a partir de tendências pedagógicas da Escola Nova e de educadores estadunidenses demonstram essa ligação.

A análise de ambas, dessa maneira, permite que se conectem os discursos de uma “democracia relativa” defendidos pelos militares com os discursos pedagógicos de formação e preparação dos estudantes para viver uma Democracia. Encontramos documentos e leis afirmando e divulgando a ideia de que os estudantes eram livres e autônomos. Apesar disso, apresentamos ao longo do capítulo exemplos de imposições de limites a essa suposta liberdade, bem como proibições de uma participação social ativa e crítica. Estes limites eram atribuídos por força de lei, conforme percebemos com a análise do decreto-lei de nº 477, no ano de 1969, onde se estabelecia as ‘atitudes proibidas’ para alunos e professores no ambiente escolar. Havia ainda a preocupação com a formação de uma atitude voluntária de passividade e respeito às normas escolares e sociais, por meio de uma pedagogia que incentivava o “alinhamento” e a “liberdade responsável”.

### 2.3 JOSÉ FRANCISCO MOURA CAVALCANTI E A “DEMOCRACIA RELATIVA”

Quinta-feira, 3 de outubro de 1974. São divulgados os nomes dos governadores estaduais para a gestão de 1975 a 1979. Estes políticos haviam sido indicados pelo Executivo Federal e os deputados estaduais do ARENA homologaram os nomes em votação simbólica

---

durante as décadas de 1970 e 1980. Saviani (1999) considerou como aspecto marcante dessa pedagogia a hipótese de que a educação conseguiria produzir mais resultados se fosse neutra e se organizasse apenas em princípios de eficiência, produtividade, racionalidade e operacionalidade. Enquanto Libâneo (2006) caracteriza o tecnicismo, também, como um modelo pedagógico centralizado em teorias behaviorista de aprendizagem e em abordagens sistêmicas de ensino, as quais transformam o processo educacional em uma atividade desvinculada do sujeito e das questões histórico-culturais, valorizando, por outro lado, os “métodos científicos” da relação entre o professor e os estudantes.

nas respectivas Assembleias Legislativas Estaduais. Por discordarem do processo, os deputados do MDB não participaram das cerimônias de nomeação. Paulo Gustavo de Araújo Cunha foi eleito, nessas circunstâncias, para o cargo de vice-governador e José Francisco de Moura Cavalcanti para o de governador em Pernambuco. O arquiteto Paulo Cunha possuía experiência de oito anos como Secretário da Indústria e Comércio do Estado, enquanto Moura Cavalcanti já havia sido governador do Amapá e Ministro da Agricultura.

Em seu discurso de posse, Cavalcanti prometeu uma administração pautada no diálogo e na busca de resultados. Como destacado pela cobertura do *Diário de Pernambuco*, o Governador, ao tomar posse, afirmou que seu governo seria baseado na “trilogia: decisão, sentido de equipe e austeridade”, esclarecendo no discurso de agradecimento aos deputados estaduais que “o exemplo de austeridade darei no zelo pela coisa pública, na parcimônia rigorosa dos gastos, na eliminação do supérfluo, na cuidadosa preservação do patrimônio coletivo”<sup>52</sup>.

Os significados de austeridade costumam ser associados a ações severas, grosseiras ou rigorosas, sentidos que poderiam produzir uma série de críticas ou questionamentos. No entanto, a questão mais explorada pela oposição ao mandato de Cavalcanti, sobretudo no dia da sua nomeação, centralizou-se em torno dos problemas que existiam no processo de escolha do governador. Ao pedir a palavra, antes da votação simbólica na ALEPE, o deputado Jarbas Vasconcelos, líder do MDB, anuncia a saída de todos os representantes do seu partido por divergências severas ao que ele chamou de “ato de tragicomédia”. Jarbas argumentava que aquela eleição se tratava contraditoriamente de um ato antidemocrático, pois seria apenas a validação de uma decisão tomada há vários dias e já divulgada pela imprensa muito antes da contagem de votos daqueles deputados.

Conforme conferimos através do seguinte trecho, reproduzido pelo *Diário de Pernambuco*, havia, nesse momento, uma forte preocupação com as características democráticas dessa cerimônia:

O episódio se repete, neste momento. Mais uma vez, vai à Assembleia Legislativa, em votação nominal, recitar o nome do Governador do Estado. Dentro de poucos instantes, esse nome que há três meses, já foi pronunciado no gabinete presidencial do Palácio do Planalto, no mais secreto dos conciliábulos políticos, ecoará no plenário

---

<sup>52</sup>Diário de Pernambuco: 4 de outubro de 1974, “Moura define o estilo da sua administração” (capa). Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_15&pagfis=61651](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_15&pagfis=61651) acesso: 25 jul 2022. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_15&pagfis=61651](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_15&pagfis=61651) acesso: 25 jul 2022.

desta Casa, ressoando, em seguida, pelos quadrantes da zona da mata, do agreste e do sertão, na acústica pré-estabelecida dos conchavos impopulares.

(...)

O Movimento Democrático Brasileiro, pela voz do seu líder, nesta Assembleia, coerente com o seu programa partidário, abster-se-á da votação do nome do novo Governador do Estado, como forma de protesto. Não aceitamos que se marginalize o povo num momento como este. Melhor seria, sr. presidente, que a Assembleia chamasse os deputados para o referendo do nome já escolhido, do que fazê-lo em nota oficial, de grande destaque, dizendo tratar-se de eleição do Governador de Pernambuco. Ao menos seria afastada a mácula da simulação. Carece o nosso gesto de conotação de ordem pessoal. Sequer visamos a pessoa do maior beneficiário da farsa. Apenas, uma questão de princípio, pois somos contrários a que se tutela o povo, eis que reconhecemos capacidade poder de discernimento nas massas populares.

(Diário de Pernambuco: 4 de outubro de 1974. “Líder do MDB define posição do partido”)<sup>53</sup>

José Francisco Cavalcanti foi o quarto dos governadores de Pernambuco indicados pelos militares desde o Golpe Civil-Militar de 1964. Jarbas também argumenta, em outro momento de seu discurso, que o problema do MDB com aquela cerimônia não se relacionava com o fato de a escolha para governador ser indireta, mas sim por ela se tratar de uma “outorga”. A fala do deputado é transcrita nas páginas do jornal sem muitos comentários, exceto pelo registro, ao fim da reportagem, de que ela havia sido aplaudida por uma “parcela” das pessoas que acompanhavam o evento. Em 1974, como destacamos neste capítulo, ocorreram as primeiras eleições diretas, desde 1964, para deputados e senadores, cujo resultado representou uma vitória eleitoral significativa para o MDB. Provavelmente era a isto que se referia Jarbas Vasconcelos quando afirmava que confiava na capacidade das “massas populares”.

No entanto, não existiram apenas críticas negativas dentre as avaliações da solenidade de posse do novo governador. Em defesa do processo eleitoral e aludindo também à defesa de uma estrutura política democrática, o deputado Carlos Veras, do ARENA, argumentou que:

Não estamos aqui, para usurpar, ou mesmo condicionar, essa vontade popular: não estamos aqui, para pretendermos ser detentores da verdade e exclusivistas na defesa dos princípios democráticos; estamos aqui, isto sim, para reafirmarmos postulados que, embora utilizando-se de um processo de substituição, delega a representação política o direito de sufrágio direto, sem que isso implique, na sua essência, em usurpação de direitos.

(...)

No estágio social, político e econômico em que vivemos, hoje, sob a égide do Movimento Revolucionário de 31 de março, para que possamos atingir uma democracia autêntica, o caminho que melhor sirva aos interesses nacionais deve ser percorrido por todos. Eis que a instituição de uma democracia deve ser tarefa de todos,

<sup>53</sup>Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_15&pagfis=61651](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_15&pagfis=61651) acesso: 25 jul 2022.

porque esta é uma aspiração nacional. E se essa aspiração é comum, independentemente de partidos políticos e de tendências personalistas.

O mandato popular, dentro da atual conjuntura política em que vivemos, em que um processo de escolha se apresenta mais seletivo e mais consciente, acha-se, hoje, engrandecido pela delegação de poderes que o povo lhe transmite, por isso que, a tantos quantos estão investidos de tão honrosa delegação, impõe o dever de fazer prevalecer uma autenticidade no exercício do voto.

(*Idem*. “Líder do governo vê fato histórico”, p. 5)

Além desses trechos, em todo o seu discurso, Carlos Veras utiliza como estratégia argumentativa a defesa de duas questões: a adequação constitucional e os condicionamentos históricos daquelas ações. Seu discurso admite, inclusive, que existem limites impostos para a escolha direta da população, mas que se justificariam por conta da promessa do Golpe de 1964 (mencionado em sua fala como “Movimento Revolucionário”) em estabelecer uma “democracia autêntica”. Apesar de reconhecer suas limitações, o deputado ainda sustenta que tal processo eleitoral permanece “mais seletivo e consciente”.

Mediante estes dois discursos e através das fontes históricas abordadas ao longo deste capítulo, apresentou-se um panorama dos embates, neste período, em Pernambuco e no Brasil, em torno da maneira como esses políticos se apropriavam e ressignificavam o conceito de democracia. Sublinhamos, todavia, que esta é uma questão presente em toda a história da Ditadura Militar, com alusões tanto por parte da oposição como por parte dos próprios militares. Havia grande preocupação em estabelecer uma justificativa legal para o autoritarismo, pois as ações repressivas quase sempre buscavam ser legitimadas por meio de atos institucionais e/ou leis constitucionais. Uma das principais características destacadas pelo cientista político Anthony Pereira em relação às práticas das ditaduras militares do Brasil, da Argentina e do Chile, foi que:

Os líderes dos governos militares do Brasil e do Cone Sul preocupavam-se com a legalidade de seus regimes. Apesar de todos eles terem chegado ao poder pela força, esses governantes despenderam grandes esforços para enquadrar seus atos num arcabouço legal, uma mistura do antigo e do novo. Em todos esses regimes houve, por um lado, uma esfera de terror estatal extrajudicial e, por outro, uma esfera de legalidade rotineira e bem estabelecida. (Pereira, 2010, p. 53)

Da mesma forma, averiguamos que estas pretensões em busca de uma legitimação baseada no discurso democrático também são observadas nas propostas de políticas públicas de educação e nos Currículos de Pernambuco. Como enfatizou a pesquisadora Lia Parente Costa (2006, p. 206), a cidadania, como conjunto de deveres do Estado com a educação de 1º e 2º grau, recebe a sua primeira menção a partir do Relatório de Educação publicado para os anos

1975 e 1976. Apesar disso, ela expressa a ressalva de que “não era, entretanto, mencionada a cidadania enquanto direito de todos. Uma questão de tempos...”. A autora optou por não aprofundar a questão, mas nossa pesquisa e as de outros historiadores têm analisado o tema com mais profundidade.

O historiador Luis Fernando Cerri (2003), por exemplo, apresenta suas avaliações sobre os usos ou, conforme suas expressões, “abusos”, com que a palavra cidadania era empregada nos documentos educacionais dos anos 1970. Para Cerri, nesta ocasião, dois termos foram articulados com frequência – Cidadania e Civismo. O pesquisador encontra nos dois termos um padrão de condicionamento, pois a prática da democracia prevista pelos militares representava atitudes passivas, obedientes e ufanistas. Ele considera que:

Talvez o sucesso parcial da educação cívica do regime militar tenha se dado por apresentar uma orientação clara e facilmente compreensível e factível sobre o papel do cidadão para exercer sua cidadania: ficar no seu canto, cumprir seu papel no sistema produtivo (trabalho, estudo, esporte) e apoiar – por meio de gestos simbólicos – não o regime, mas “o Brasil”. (Cerri, 2003, p. 114)

Dessa forma, os governos militares buscaram, na Educação, estabelecer mais uma ferramenta que garantisse a aparência de legalidade e legitimidade de seu regime. Permitindo, e até incentivando, que os indivíduos permanecessem exercendo suas atividades produtivas e vivendo seus interesses privados, desde que não afetassem o Estado. Desse modo, procuravam convencer alunos, professores e sociedade que não era preciso mais liberdades ou participação política.

Geisel defendia que o Brasil vivia uma *Democracia Relativa*. Podemos, a partir deste capítulo, constatar que a cidadania defendida pelas *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* também era relativa. O *exercício consciente da cidadania*, nestas condições, significava práticas sociais desmobilizadas e despolitizadas. Assim, as eleições indiretas deveriam ser aceitas, confiando que os militares organizavam, ao longo de todo o período que controlavam o Estado, uma *democracia autêntica*.

Contudo, quando passamos a refletir sobre a história do Ensino de História, identificamos que a preocupação com a formação da cidadania não é uma característica exclusiva do período ditatorial. Inclusive, a historiadora Circe Bittencourt (2013, p. 21) considera que a função primeira do Ensino de História para o Estado, desde o seu surgimento até os dias atuais, é a formação de indivíduos capazes de praticar a Democracia.

Por isso, em seguida, analisamos as particularidades das prescrições legislativas e dos documentos educacionais direcionados para os Estudos Sociais e conseqüentemente para o Ensino de História. Apontamos a trajetória teórica e legal dos Estudos Sociais para comparar as diferenças dos objetivos estatais com o Ensino de História antes, durante e depois dessas circunstâncias políticas da década de 1970. Os documentos principais ainda serão as Propostas Curriculares de 1978, mas exploraremos com mais profundidade os conteúdos e outros detalhes do componente curricular de História.

### 3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O CURRÍCULO DE ESTUDOS SOCIAIS

#### 3.1 CURRÍCULOS, BNCC, E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado por três procedimentos básicos: 1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (Brasil, 2018, p. 416)

A citação acima faz parte do texto apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao Ensino de História, para os anos finais do Ensino Fundamental. Nela, temos a possibilidade de avaliar como, a partir de 2018, o MEC estabelece os "procedimentos básicos" necessários para o ensino-aprendizagem da História em aulas direcionadas a estudantes do 6º ao 9º ano. Vale destacar que a BNCC não deve e não será abordada em nosso estudo como um Currículo. Será pensada como um conjunto de diretrizes que auxiliam os Estados brasileiros na construção de seus próprios Currículos.

De acordo com a BNCC, os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental devem, nas aulas de História, adotar procedimentos que promovam a “identificação de eventos importantes na história do Ocidente”, sobretudo no Brasil. O documento também destaca a necessidade de localizar geograficamente esses eventos e ordená-los cronologicamente.

Encontra-se como segundo ponto fundamental, o esforço para o desenvolvimento de condições que capacitem os estudantes a analisarem os documentos históricos, em suas diversas apresentações e linguagens, por meio de um ponto de vista crítico e que leve em consideração as estratégias de “produção, circulação e utilização destes documentos”. Por último, a BNCC estabelece que o Ensino de História terá como função a geração de habilidades que lhes permitam elaborar interpretações, hipóteses e argumentos próprios a partir das avaliações da pluralidade de versões inerentes aos fenômenos históricos.

A proposta estabelecida pela BNCC, nos três procedimentos básicos através dos quais devem se basear estudantes e professores, caracteriza-se por um projeto de incentivo da autonomia do(a) aluno(a) perante as fontes documentais, aliada a uma construção de

habilidades de interpretação e argumentação, a partir das análises dos eventos passados. Contudo, consideramos que a prioridade explícita para os eventos que se consideraram “importantes”, por meio de uma ordenação cronológica e nas fronteiras do mundo ocidental, impõe limitações a estes mesmos procedimentos. Em outras palavras, pensamos que limitar o conhecimento histórico aos “eventos importantes do Ocidente” gera o risco de se produzir conhecimentos insuficientes, incapazes de promover uma aproximação e uma percepção da complexidade dos acontecimentos e dos registros de história, e de memória, a que os/as estudantes estão em contato na contemporaneidade.

Ao longo do texto da BNCC do Ensino Fundamental, é possível perceber a tendência de instituir características utilitaristas para o Ensino de História. Sua função fica explícita na pretensão de “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive” (Brasil, 2018, p. 402). E na formação de uma conduta desejada, que seria conseguida quando “docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo ambos uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos” (*idem*, p. 398). Além disso, o objetivo do processo de ensino e aprendizagem, na BNCC, é o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. No Ensino Fundamental, são listadas sete competências básicas que os estudantes devem desenvolver por meio do contato com os conteúdos prescritos. Em suma, o Ensino de História na BNCC para Ensino Fundamental define as habilidades e competências como propósitos, atitudes, valores e práticas que capacitem os estudantes a utilizar o conhecimento formal nas suas práticas sociais diárias, dentro e fora da escola.

Após homologadas, as BNCCs<sup>54</sup> receberam diversas avaliações de especialistas de todas as áreas da educação e dos componentes curriculares específicos. As avaliações dos historiadores, apesar de reconhecimento de pontos positivos, em sua maioria, foram negativas. A Associação Nacional de História (ANPUH), por exemplo, divulgou, em 29 de novembro de 2017, uma nota de posicionamento sobre a área de História da BNCC, onde apresentava propostas que auxiliariam na reelaboração do documento. A ANPUH apresentou recomendações que se baseavam na estrutura que já havia sido apresentada e seria homologada em dezembro daquele ano. Em sua nota, a ANPUH considera que:

A BNCC de História reduz ou elimina as possibilidades de estudos das histórias locais relacionadas aos processos históricos mais abrangentes. Mantém para os anos iniciais

---

<sup>54</sup>Voltada para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, em dezembro de 2017; e a do Ensino Médio, em dezembro de 2018.

uma organização de tempo cronológico, em evolução de círculos concêntricos a partir do grupo familiar; mantém as festividades de datas cívicas como marco da compreensão da história nacional; mantém ainda para as séries posteriores do ensino fundamental uma abordagem eurocêntrica da história, que mais uma vez descarta a possibilidade de entendimento mais amplo da história da sociedade brasileira inserida nas sociedades americanas em sua diversidade cultural, social e econômica; mantém reiteradamente o estudo do Brasil a partir de uma suposta dimensão periférica no sistema capitalista. (...)Por isso, manifestamos nossa preocupação em relação a uma seleção de conteúdos que reitera a ênfase no estudo histórico centrado nos feitos do progresso do capitalismo e limita a possibilidade de estudos históricos pautados em outras possibilidades de abordagem, fartamente demonstradas na historiografia. Também limita uma formação política ao evitar estudos do tempo presente uma vez que delimita os estudos da política brasileira que não podem ultrapassar a década de 1980<sup>55</sup>.

Apesar dessas críticas, vale esclarecer que a ANPUH se manifesta, em outras partes da carta, a favor da oficialização de um documento norteador dos currículos nacionais para o componente curricular de História, como a BNCC. Mas ela defende que o documento apresentado para homologação não corresponde ao debate historiográfico desenvolvido sobre o tema nos últimos anos<sup>56</sup>.

Os historiadores Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Aléxia Pádua Franco e Selva Guimarães Fonseca (2018, p. 1024) registraram suas críticas ao Ensino de História na BNCC da seguinte forma: “compreendemos que os conteúdos propostos nas unidades temáticas e a forma em que estão organizadas no documento não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira”. No artigo produzido em conjunto por eles, esses historiadores analisam as políticas públicas aplicadas pelo governo federal e refletem sobre a BNCC vinculada às Avaliações Nacionais e ao Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). Para eles, a versão final da BNCC se configurou como uma prescrição reguladora e verticalizada que limitou o processo de Ensino de História a um conjunto padronizado de competências, o qual desconsiderou boa parte das produções e debates historiográficos desenvolvidos atualmente.

---

<sup>55</sup>(Carta da Diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional De Educação – CNE: Reflexões e Subsídios da Anpuh a Respeito da BNCC. Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil. São Paulo, 29 de nov de 2017. Disponível em: < <https://anpuh.org.br/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>> Acesso em: 05 de out. de 2021.

<sup>56</sup>A nota faz parte de um conjunto de outras notas e posicionamentos realizados pela instituição ao longo da instituição da BNCC. Ver mais em: GERMINARI, G. D. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o Caso da Disciplina de História e as Implicações para a Aprendizagem Histórica. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 33, p.254-269 jan./abr. 2018. Disponível em [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/). Acesso: 01 out 2021

Outro grupo de historiadores, formado por Pedro Paulo Barbosa, Andrea Coelho Lastória e Francislaiane Soledade Carniel (2019, p. 516), similarmente, se empenharam em analisar o texto apresentado na versão final da BNCC, e segundo suas considerações:

Na área do ensino de História a BNCC não inova. Ela não consegue superar sequer a velha crítica feita há séculos, por François Simiand, dos "ídolos e das tribos" dos historiadores". Os velhos problemas podem ser resumidos em uma visão eurocêntrica do passado, positivismo quanto ao uso de fontes em sala de aula, o que reflete diretamente na formação do alunado para a cidadania. Ao invés de formá-los tendo um alargamento do conceito de cidadania e direitos sociais os quais pertencem à sociedade de maneira em geral, a cidadania limita-se a uma cidadania do trabalho, ou seja, uma formação do alunado voltada apenas para o mercado de trabalho.

No artigo, Barbosa, Lastória e Carniel argumentam que, embora a proposta da BNCC contenha seus pressupostos democráticos e contemporâneos, ela estabelece um modelo de educação e aprendizagem que se estrutura para construir um conhecimento limitado pelos interesses comerciais e por avaliações conteudistas. O objetivo é formar estudantes que se adequem ao mundo da forma como ele está e não reflitam ou considerem a possibilidade de transformá-lo para diminuir as desigualdades sociais, por exemplo. Um ponto destacado por eles, em seus textos, é que as mesmas críticas elaboradas por François Simiand, no século XIX, em relação ao Ensino de História que valorizava os ídolos políticos, individuais, cronológicos e elitistas, podem ser realizadas para o programa apresentado pela BNCC.

O debate sobre a implantação efetiva na Educação Básica dos preceitos estabelecidos pela BNCC é complexo e está longe de ser finalizado. Nosso texto não pretende e nem teria condições de se aprofundar nos detalhes, incoerências e controvérsias desses documentos. Por outro lado, recorreremos à BNCC por dois motivos principais: o primeiro está relacionado às considerações dedicadas aos Currículos determinados pela SEE-PE para o Ensino de História em 1978, neste capítulo, e em 1986 e 1992, nos próximos. Considerações realizadas de modo a ponderar sobre as continuidades e transformações, mudanças e permanências, aproximações e afastamentos entre a atual proposta curricular nacional e as atribuídas pela SEE-PE nos anos em que publicou seus Currículos.

Em segundo lugar, recorreremos ao processo de elaboração, edição e oficialização da BNCC, pelo MEC e seus colaboradores, para salientar as circunstâncias pelas quais os Currículos são influenciados pelos indivíduos que comandam o Estado e as relações de poder entre eles. Atualmente, não parece existir discordâncias ao conjunto de ideias que consideram os Currículos Escolares como resultado de uma construção histórica. Esse é um pensamento

bastante consensual, ao ponto de ser arriscado que essas concordâncias ocultem a questão de que os compreender dessa forma também tenha resultado de uma trajetória histórica. Isto é, avaliar os Currículos Escolares como construções históricas também é uma maneira de pensá-los que decorreu da história dos estudos sobre estes Currículos.

Quando analisamos a BNCC e os Currículos Escolares de História, partimos do pressuposto de que eles são um artefato social, político, cultural e histórico. Pois não consideramos que a BNCC, por ser o documento mais atual, configura-se como um Currículo mais completo, correto e/ou melhor do que os anteriores. Não apreciamos os Currículos, nem a sociedade, por uma perspectiva evolutiva, como se as produções anteriores fossem piores ou inferiores a partir de nossas ferramentas e critérios de avaliações atuais.

De acordo com Gimeno Sacristán (2013, p. 24), quando analisamos os Currículos Disciplinares, precisamos ir além dos conteúdos apresentados para perceber que eles são um projeto da sociedade e do momento histórico que os institui. Em suas palavras, “ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio deste projeto institucional são expressas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, das famílias, dos grupos políticos etc.”

No entanto, o que Sacristán conclui no século XXI ainda não era reconhecido na primeira metade do século XIX ou pelo menos não de maneira consensual. A etimologia da palavra currículo reporta-se ao termo de origem latina *curriculum* (da mesma raiz de *cursus* e *currere*). Entretanto, seu significado na sociedade romana antiga não se identificava com o ambiente escolar contemporâneo, mas com a jornada política ou profissional de uma pessoa, sua *carreira* de vida. Foi somente na Idade Média que o termo foi utilizado para descrever o conjunto das organizações e dos conhecimentos básicos que as instituições educacionais deveriam desenvolver, composto pelo *trivium* e *quadribina*. Nos séculos XVI e XVII, estruturou-se a escolarização básica, tendo como instrumento principal os Currículos Escolares, os quais determinavam os conteúdos, os níveis e as divisões seriais entre os estudantes (Sacristán, *Op. Cit*, p 15-19).

Conforme apresentam Antônio Moreira e Tomaz da Silva (2002), foi a partir do final do século XIX e início do XX que se desenvolveu um campo de estudos em torno do Currículo Escolar, nos Estados Unidos. Nesse momento, a dedicação dos cientistas e dos administradores do sistema do ensino público estadunidense era motivada pelo projeto de aprimoramento do desempenho dos estudantes através do Currículo sistematizado e, segundo eles, mais eficiente.

No entanto, a ausência de preocupações com as questões políticas e culturais envolvidas nas experiências escolares fez com que, na segunda metade do século XX, alguns sociólogos e pedagogos produzissem críticas a este modelo de Currículo que se considerava neutro, científico e apolítico.

Estes estudos, produzidos na Inglaterra na década de 1960, se articularam em torno do campo que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). Eles apresentam questões e propostas para analisar os Currículos Escolares através de um olhar metodológico histórico e cultural. Boa parte destas propostas é reunida no livro coordenado por Michael Young, lançado em 1971: *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (sem tradução para a língua portuguesa). Esta obra contém textos do próprio Young e de autores como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Geoffrey Esland e Neil Keddie.

Segundo Moreira e Silva (2002), a obra organizada por Young inaugurou a NSE. Ela apresenta problemáticas que consideram os elementos técnicos dos Currículos Escolares, sua organização e os conteúdos apresentados neles. As pesquisas publicadas nesse livro, para Moreira e Silva, inovam ao revelar as características socioculturais presentes na produção e aplicação dos Currículos, detalhando os jogos de poder que envolvem sua confecção, as escolhas dos conhecimentos valorizados e os que seriam suprimidos das aulas, entre outros.

Contudo, essas afirmações não devem gerar a concepção de que os debates e disputas em torno das teorias curriculares tenham se extinguido a partir dos resultados divulgados pela NSE. Longe de se estabelecer uma unidade metodológica e temática, atualmente, os estudos acadêmicos sobre os Currículos estão mais diversos e abundantes, envolvendo diversas áreas das ciências e profissionais.

Assim, o que ressaltamos são os aspectos históricos que envolvem a fabricação, divulgação e a prática desses documentos. Pensando de acordo, com o que define Goodson (1997, p. 20), “num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. É esta dimensão histórica que nos permite estabelecer vínculos e distanciamentos entre as *Propostas Curriculares de Estudos Sociais*, de 1978, e as orientações curriculares nacionais, em vigor no Brasil atualmente. A seguir, vamos detalhar a trajetória da disciplina escolar de Estudos Sociais, projetada pelos EUA e implantada no sistema de ensino brasileiro em alguns momentos ao longo do século XX.

### 3.2 A TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL: DA PROJEÇÃO TEÓRICA À INSTITUCIONALIZAÇÃO E OPOSIÇÃO SOCIAL

A versão homologada da BNCC, em 2018, definiu que, a partir de 2022, os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, em escolas públicas e particulares, cursariam esse ciclo de formação escolar com uma nova estrutura. O “Novo Ensino Médio”, como ficou conhecido, promoveu a adequação dos currículos e das práticas escolares nacionais a esse documento. Entre as mudanças determinadas estão o aumento da carga horária anual, que se altera de 800 horas para 1000 horas totais em cada ano de formação. E a criação de itinerários formativos, os quais, segundo a BNCC, possibilitam aos estudantes escolherem uma área de conhecimento para se especializarem, aprofundando os conhecimentos, organizados na Base, em conteúdos ligados aos interesses profissionais deles.

O destaque mais notável, neste contexto, foram as modificações na estrutura do Currículo da Formação Básica. A partir dessa reestruturação, iniciada em 2022, os Currículos foram organizados em grandes áreas de conhecimento, as quais foram estruturadas como um conjunto das disciplinas escolares tradicionais que compunham o currículo anterior. Dessa forma, a História, por exemplo, vinculou-se à área de “Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas”, juntamente com as disciplinas de Geografia, Filosofia e Sociologia<sup>57</sup>.

Esse novo cenário favorece uma associação, embora anacrônica, entre a área de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas e o projeto educacional da disciplina de Estudos Sociais, efetivado pelos militares entre as décadas de 1970 e 1980. Esta associação acaba por gerar, também, a ativação de memórias negativas ligadas à Ditadura Militar e às transformações impostas ao Ensino de História naquele período autoritário. Essa é uma demanda complexa que não conseguirá ser desenvolvida nessa tese, mas é necessário mencioná-la para se estabelecer um vínculo de sentido com a historiografia recente sobre os Estudos Sociais e o Ensino de História no Brasil.

É fundamental que se entenda a disciplina de Estudos Sociais como a tentativa mais antiga e mais polêmica de se integrar áreas de conhecimentos no Brasil, desde 1930 para ser

---

<sup>57</sup>De acordo com as novas regras estabelecidas pela BNCC, o Ensino Médio está organizado nas seguintes áreas de formação comum a todos os estudantes: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, segundo o estabelecido no documento a organização por áreas, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2018, p.32)

preciso. Quando os representantes do movimento denominado Educação Nova se articularam para definir suas propostas para a “modernização” das estruturas educacionais brasileiras estabeleceram que havia em comum entre eles. Além de outras questões, eles desejavam superar a fragmentação do conhecimento nas escolas e aproximá-lo das experiências cotidianas dos estudantes (Nadai, 1988).

Os Estudos Sociais pareceram, para esses educadores, uma ferramenta eficaz para atingir seus objetivos. Desenvolveu-se, assim, um debate sobre sua viabilidade no Brasil, que acompanhou boa parte do século XX, até que a Ditadura Militar impôs a disciplina de forma obrigatória. Essa obrigatoriedade foi uma das questões que gerou a carga negativa dos Estudos Sociais como proposta de integração disciplinar. Segundo o historiador Thiago Nascimento (2019, p. 22), “a memória mais recente sobre os Estudos Sociais decorre do processo de luta contra a ditadura e sua política educacional autoritária”. No processo de oposição aos Estudos Sociais, consolidou-se uma literatura que tende a destacar os seus aspectos negativos, classificando-o, unicamente, como uma “descaracterização das Ciências Humanas”. Parte da produção acadêmica recente tem produzido novas abordagens em relação à disciplina, sobretudo para demonstrar a complexidade de sua trajetória no Brasil, apenas finalizada com a obrigatoriedade na Ditadura Militar.

A historiadora Margarida Dias de Oliveira (2013, p. 232), por exemplo, ao se referir à produção historiográfica sobre os Estudos Sociais, argumenta que:

Quando se consolidam periodizações, às vezes, infelizmente, também se constroem generalizações que podem paralisar novos olhares sobre temáticas, por exemplo, quando se refere aos Estudos Sociais, raramente, se analisam experiências diferenciadas – inclusive, positivas – para além do modelo da ditadura militar, vivenciadas no Brasil.

Margarida Oliveira considera que as pesquisas sobre Estudos Sociais precisam superar as generalizações de que essa disciplina possui uma trajetória homogeneizada e apenas negativa no Brasil. Neste sentido, uma das primeiras análises historiográficas criteriosas sobre os Estudos Sociais foi desenvolvida por Elza Nadai (1988, p. 1) quando, em 1988, em artigo publicado na revista *Em aberto*, a historiadora alertou que restringir os Estudos Sociais “à política educacional pós-64, não garante a totalidade necessária na qual a temática em questão deve ser abordada e explicitada”.

De acordo com a análise de Nadai (*idem*), para entender os Estudos Sociais é preciso considerar sua historicidade de 1930 a 1980, inclusive suas origens nos EUA. Assim, ela sugere

uma breve periodização da disciplina no Brasil, cujo ponto de partida é estabelecido com a 1) “divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana”, anos 1930. Encerrando a periodização com a 2) institucionalização e desinstitucionalização da disciplina no currículo escolar, entre as décadas de 1970 e 1980. Dessa trajetória, a autora destaca dois pontos primordiais: a) o primeiro dos anos 1930 a 1964, quando os Estudos Sociais estavam alinhados ao pensamento escolanovista, ocasião em que foi implantado, na prática, através de projetos inovadores e pontuais; b) o segundo de 1964 até os anos 1980, em que a disciplina é oficializada pelo MEC, servindo como justificativa e contribuindo para uma política antidemocrática e autoritária.

Nesta perspectiva, é preciso contemplar os Estudos Sociais e sua historicidade de uma maneira menos categórica. Isto é, torna-se necessário superar a concepção de que esta disciplina se caracteriza apenas como uma ferramenta útil para os militares estabelecerem seus objetivos autoritários na Educação, como uma ação intencional de enfraquecimento do ensino e dos profissionais da História, e/ou como um projeto de formação de uma geração de estudantes obedientes e passivos. Apesar desses elementos comporem uma parte dos Estudos Sociais, conforme apresentados em uma série de pesquisas (Fonseca, 1994; Filgueiras, 2008; Silveira, 2009; entre outros), eles não são capazes de caracterizar a complexidade das prescrições legais e das práticas dessa disciplina em todo o Brasil. Consideramos importante evidenciar nosso entendimento de que o Ensino de História foi enfraquecido e perdeu sua autonomia por conta da utilização dos Estudos Sociais pelos militares, mas julgamos que isso não reflete toda a história da disciplina.

Os grandes responsáveis pela divulgação, circulação e popularização, no Brasil, das ideias dos Estudos Sociais elaboradas pelos estadunidenses são os educadores Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho. Ambos os estudiosos foram bastante influenciados pelas ideias defendidas por John Dewey (que já teve parte de sua obra explorada no capítulo anterior).

Anísio Teixeira teve contato com Dewey quando foi seu aluno no curso de pós-graduação na Universidade de Columbia, em 1928. Tradutor dos livros do seu professor para português, Teixeira também foi o primeiro a executar o projeto educacional dos Estudos Sociais em escolas brasileiras. Ele foi gestor do Departamento de Educação da Secretaria da Educação do Distrito Federal e incorporou a disciplina no Currículo do ensino elementar (educação infantil), em 1934. Ele também contribuiu e organizou a publicação do *Programa para Ciências Sociais*. Esta obra é a base do Ensino de Estudos Sociais no Brasil e contou com várias edições. Em 1962, foi publicada pelo MEC, com orientação e redação das professoras Josephina de

Castro e Silva Gaudenzi, sob o título de *Estudos Sociais na Escola Primária*. O texto do livro foi reeditado ao longo da década de 1960 e lançado com a alteração no título para: *Estudos Sociais na Escola Elementar* “quando, com pequenas modificações, foi incorporado à Biblioteca do Professor Brasileiro, no programa de emergência do Ministério da Educação e Cultura, à frente do qual encontrava-se o professor Darcy Ribeiro” (Nadai, 1988, p. 4).

Nas décadas de 1950 e 1960, Carlos Delgado de Carvalho se empenhava na divulgação das experiências e resultados da utilização dos Estudos Sociais na educação dos Estados Unidos, defendendo a aplicação dessa disciplina no Brasil. Para isso, ele elaborava críticas ao Ensino de História praticado no país, argumentando que ele era ultrapassado, voltado sobretudo para datas, nomes e guerras, fruto de uma abordagem tradicionalista e de uma visão de passado muito centralizada na Europa.

De acordo com a historiadora Maria do Carmo Martins (2000, p. 93), o modelo hegemônico praticado para o Ensino de História nas escolas brasileiras, durante a primeira metade do século XX, havia sido introduzido no século XIX e seguia uma perspectiva histórica positivista, sobretudo francesa. Segundo ela:

Se, no final do século XIX e início do século XX, vemos os programas de História elaborados sob influência francesa, voltados basicamente para os estudos da história da civilização, ao final dos anos 20 e a partir dos anos 30, percebe-se a definição de novos problemas para o ensino de História: como fazê-lo articular-se com conteúdos afins e dotá-lo de utilidade para vida cotidiana? Para os educadores, a não disciplinarização dos conhecimentos era importante para dotar a escola de importância para a vida prática. A influência francesa cede espaço para a influência americana, e se antes era o “saber histórico” que estava em jogo, a partir de então são as benesses do saber escolar, sua utilidade para a vida cotidiana que passam a preocupar os teóricos e administradores da educação, norteados pela definição dos conteúdos do ensino.

Neste panorama, Carvalho (1957, p. 11) apresentava os Estudos Sociais como uma alternativa de divulgação do conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos da História, da Geografia, da Antropologia, da Sociologia, entre outras disciplinas, de uma forma mais eficiente e simples na Educação Básica. Sua proposta era transformar o ensino das “Ciências Sociais” numa atividade didática que aproximasse os estudantes do saber científico a partir de temas ligados aos seus ambientes históricos, em contato com seus problemas cotidianos. Em síntese, de acordo com Carvalho, o ensino de Estudos Sociais não teria como finalidade “exatamente a pesquisa, mas sim a instrução, a popularização. O seu propósito não é fazer progredir a Ciência, mas educar. Sem ser normativa, as Ciências Sociais guiam os Estudos

Sociais e os levam a conclusões práticas instrutivas e úteis”. As principais publicações que expressam seu ponto de vista são o artigo *Os Estudos Sociais no curso secundário*, de 1953, onde ele estabelece a crítica ao que considera o ensino tradicional das Ciências Sociais. E o livro *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*, de 1957, que retoma os argumentos do artigo de 1953, com uma fundamentação mais elaborada e uma proposta de organização curricular, para sua materialização nas escolas.

A historiadora Circe Bittencourt (2008a, p. 83), ao construir um panorama sobre a história do Ensino de História do Brasil, demonstrou que, durante os anos 1950, havia uma série de críticas aos métodos tradicionais praticados nas aulas de História da Educação Básica. Segundo a autora, a fundação de novos cursos de Graduações em História em vários estados do país, nesse período, contribuiu para a expansão das críticas. Seu estudo esclarece que o projeto dos Estudos Sociais não foi a única opção apresentada para a modernização do Ensino de História. Bittencourt destaca que, apesar das propostas de renovação, “não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A genealogia da nação encontra-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão”.

Legalmente, os Estudos Sociais começam a se tornar realidade no Brasil, a partir da LDB de 1961, Lei nº 4.024/61, à medida que essa legislação mantém uma estrutura fixa de organização do Ensino Básico, mas permite a flexibilização de alguns componentes. No artigo 35º dessa LDB, há a indicação de que o CFE estabelece “até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (Brasil, 1961). Assim, a legislação definia, por meio do CFE, as disciplinas obrigatórias, mas os Estados e as escolas tinham liberdade para determinar como essas disciplinas seriam organizadas nos currículos educacionais e como seriam desenvolvidas em sala de aula<sup>58</sup>.

As proposições de Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho, em conjunto com as possibilidades legais, influenciaram a existência de experiências pontuais com os Estudos Sociais em ambientes escolares antes de sua oficialização legislativa. Destacavam-se, sobretudo, os casos dos Ginásios Vocacionais de São Paulo. Fundadas na capital e em alguns

---

<sup>58</sup>Para mais informações sobre o processo de determinação legal e possibilidades de organização curricular dos Estudos Sociais na década de 1960, ou seja, antes da LDB de 1971 que o oficializa, indicamos o trabalho minucioso realizado por Beatriz Boclin Marques dos Santos e Thiago Rodrigues Nascimento. SANTOS, Beatriz B; NASCIMENTO, Thiago. O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL: DA INTENÇÃO À OBRIGATORIEDADE (1930-1970). História e Perspectivas, Uberlândia (53): 145-178, jan./jun. 2015.

municípios do Estado de São Paulo, desenvolveram um projeto de ensino que visava ser diferenciado e experimental, nos anos finais do Ensino de 1º grau (6º a 9º do Ensino Fundamental atualmente). Essas instituições empenharam-se, entre 1962 e 1969, em formar estudantes que conseguissem associar o conhecimento escolar com a realidade em que viviam, pondo em prática a disciplina de Estudos Sociais. (Tamberlini, 2016).

Além disso, em 1969, o MEC distribuiu um material didático direcionado ao Ensino de Estudos Sociais através da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Intitulados “Cadernos do MEC – Estudos Sociais, para uso dos alunos”, junto ao “Guia Metodológico para Cadernos MEC – Estudos Sociais, para os professores” (Santos; Nascimento, 2015), os quais infelizmente não conseguimos ter acesso para analisar melhor.

Em agosto de 1971, uma LDB foi promulgada, estabelecendo que o ensino de 1º e 2º grau no país seria estruturado por um Currículo composto de uma parte comum a todas as instituições, elaborada pelo CFE, e outra parte elaborada por cada Secretaria de Educação local. Ao determinar os Estudos Sociais como uma das disciplinas que formavam a parte comum desses Currículos, o CFE instituiu a obrigatoriedade dela no ensino brasileiro.

Segundo o historiador Thiago Nascimento, houve um grande distanciamento entre a institucionalização dos Estudos Sociais, realizada pelo CFE, o debate desenvolvido, no Brasil, entre os anos 1930 e 1960. Em outras palavras, o planejamento de uma atividade escolar que possibilitasse a conexão entre a prática social e os saberes das ciências humanas não funcionou. Após sua imposição legal, essa disciplina desempenhará um papel diferente, definido pelas demandas dos governos autoritários militares. A partir dos anos 1970, para o autor, a disciplina de Estudos Sociais, no geral, se afasta da sua principal característica, a de formar habilidades que auxiliassem os estudantes na participação política ativa. Assim, a disciplina, à medida que perde seu caráter experimental, passa a cumprir a função de adaptar, conformar, “ajustar” os estudantes no projeto de “desenvolvimento” proposto pelos militares. (Nadai, 1988; Nascimento, 2019).

### **3.2.1 Os Estudos Sociais após a institucionalização da LDB de 1971**

Após institucionalizado na LDB, os Estudos Sociais não serão praticados em todas as escolas da Educação Básica do Brasil imediatamente como um passe de mágica. Seu estabelecimento prático ainda precisava de mais elementos constitutivos que regulamentassem, orientassem e padronizassem os Currículos, a carga horária e as atividades pedagógicas ligadas a essa disciplina.

A organização e as fundamentações pedagógicas dos Currículos Escolares, em âmbito nacional, são estabelecidas por um órgão deliberativo e normativo que integra o sistema nacional de educação. Em 1971, essa entidade era o CFE. A estrutura organizacional desse período possui algumas semelhanças com as estruturas de hoje, por exemplo, quando o Currículo, materializado na BNCC, em 2018, foi elaborado e instituído pelo CNE.

Em ambos os casos, as respectivas LDBs estabelecem as regras, os limites e a diretriz. O artigo 26º da LDB atual, promulgada em 1996 define que “**Os currículos** da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio **devem ter uma base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996, grifos nossos).

Em outros trechos da LDB de 1996, determina-se o que não pode faltar nos Currículos Escolares. A “base nacional comum” a que se refere a lei, nesse caso, é composta por 4 áreas de conhecimento: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas”. Outros elementos que devem estar presentes nesses Currículos, também estão definidos na Lei, como a história da cultura indígena e negra, nutrição alimentar, Educação Física, entre outros. Ou seja, na LDB de 1996 são estabelecidas sugestões para construção da parte diversificada dos Currículos, cuja definição final será realizada pelos Estados e Municípios.

A LDB de 1971 determinava em seu artigo 4º que: “**Os currículos** do ensino de 1º e 2º graus **terão um núcleo comum**, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Brasil, 1971a, grifos nossos). Com diferenças sutis, os textos referentes ao Currículo Escolar das duas LDBs prescrevem estruturas semelhantes de *uma base/um núcleo comum* a todos os estabelecimentos de ensino do país e uma *parte diversificada* estabelecida de acordo com as necessidades e características locais.

Diferentemente da de 1996, a LDB de 1971 não definiu como seria composto o núcleo comum desses currículos, atribuindo apenas quem ficaria responsável por determinar cada um dos âmbitos propostos. Ela estabeleceu que o CFE apresentaria as *matérias* do Núcleo Comum. Leituras apressadas sobre o tema atribuem à LDB de 1971 a regulamentação da obrigatoriedade dos Estudos Sociais na educação brasileira, entretanto percebe-se, pelo texto da Lei, que isso não ocorreu.

Para entender os preceitos, possibilidades e limites dos Estudos Sociais nos Currículos das décadas de 1970 e 1980 é preciso ir além da LDB de 1971 e consultar dois Pareceres (Parecer nº 853 de 1971 e o Parecer nº 4.833 de 1975) e uma Resolução (nº 8 de 1971) instituídos pelo CFE.

Visando diminuir as lacunas da LDB de 1971, foi publicado, pelo CFE, o Parecer de número 853. O texto de apresentação desse documento, defini-o como a primeira e mais importante medida para viabilizar o desenvolvimento dos novos objetivos do governo militar para a educação. Esse Parecer teve como função principal designar o que era o Núcleo Comum, instituído pela LDB, mas, além disso, expressou as aspirações do MEC em relação aos Currículos Escolares, a partir de 1971.

Antes de analisar as orientações apresentadas no Parecer, vale a pena destacar o seu relator: o professor Valnir Chagas, definido por Dermeval Saviani (2013, p. 379) como o “ideólogo educacional do regime militar”. Valnir, nesse sentido, é conhecido como o responsável pela arquitetura das políticas educacionais elaboradas durante a Ditadura Militar. Além de elaborar o Parecer nº 853/71, ele também participou do grupo que estabeleceu o projeto da Reforma Universitária de 1968, entre outras atividades que realizou enquanto integrou o CFE de 1962 a 1976. Valnir pode, assim, ser considerado, junto a Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho, como um dos grandes idealizadores dos Estudos Sociais no Brasil.

Em entrevista para a historiadora Beatriz Boclin (2009, p. 224, grifos nossos), Terezinha Saraiva<sup>59</sup>, conselheira do CFE nos anos 1970, detalhou como ocorreu a instituição dos Estudos Sociais como disciplina obrigatória. Quando perguntada de onde havia saído a ideia do CFE para instituir os Estudos Sociais no Núcleo Comum, Terezinha respondeu o seguinte:

Não sei com certeza, mas talvez estivesse no pensamento do Valnir, ele já tinha feito alguns estudos sobre isso. Acho que já existia uma ideia, pelo fato de que para ter um ensino integrado das oito séries, para uma tentativa de não ter qualquer obstáculo entre as quatro primeiras séries e as quatro séries seguintes (...)

Beatriz Boclin: – E os Estudos Sociais ficam no meio disso dando a impressão que os estudos sociais permeiam tudo?

Profª. Terezinha: – Exatamente. Se você estudar a teoria de Piaget e observar o tipo de raciocínio percebe-se que há uma idade, na qual a pessoa vê a coisa como um todo e, depois, vai particularizando. O Valnir é muito coerente com a teoria de Piaget, de começar com uma coisa integrada e depois ir particularizando... **Mas a concepção do**

---

<sup>59</sup>O CFE, em 1971, tinha sua estrutura dividida entre Câmara de Ensino Superior (CESu) e a Câmara de Ensino de 1º e 2º graus (CE). A CE era composta pelos seguintes integrantes: Padre José de Vasconcellos (presidente), e os conselheiros Valnir Chagas, Esther de Figueiredo Ferraz, Maria Terezinha Tourinho Saraiva, Vicente Sobrinho Porto e Lenna Castello Branco. (NASCIMENTO, 2019)

**parecer é totalmente do Valnir.** Nós aprovamos o Parecer na íntegra sem fazer nenhuma retificação, e seguiu diretamente para o plenário.

Terezinha ainda explica, em outros trechos, como se organizava CFE e como eram estabelecidas as orientações do órgão naquele período. Por meio desse relato de memória, podemos refletir se o estabelecimento dos Estudos Sociais foi uma ação concebida e organizada com objetivos “maquiavélicos” dos militares e/ou do CFE. O que conseguimos entender, por meio do discurso da conselheira Terezinha, é que os Estudos Sociais são frutos quase que exclusivos do pensamento do relator do Parecer: Valnir Chagas. Conseguimos perceber que um documento, além disso, como uma diretriz curricular, uma lei, ou um Currículo específico, não corresponde ao pensamento de todos os envolvidos nele. Esses documentos não são homogêneos e podem não ter sido construídos em conjunto, mesmo que sejam registrados os nomes de diversos elaboradores.

Ainda que atribua totalmente a Valnir a concepção do Parecer nº 853, Terezinha Saraiva menciona que aprovou a proposta em conjunto com outros conselheiros. Encontramos, ao final do documento, o voto de aprovação de Terezinha e dos conselheiros Vicente Sobrti Porto, Esther de Figueiredo Ferraz e Lena Castello Branco Ferreira Da Costa.

O Parecer configura-se como uma análise da doutrina e das normas do Currículo Escolar manifestadas na LDB sob quatro ângulos. Em resumo, são eles: 1) A determinação dos conhecimentos a partir das diferenças e semelhanças entre o núcleo comum e a parte diversificada; 2) O currículo pleno – as noções de atividade, área de estudo e disciplina; 3) A busca de um currículo, ao mesmo tempo, flexível e orgânico – relacionamento, ordenação e sequência; 4) O binômio formação especial – educação geral: em torno do qual, segundo suas considerações, se desenvolve praticamente toda a escolarização. Considerando os objetivos de nossa pesquisa, analisamos, com mais profundidade, os pontos 1 e 2.

A primeira preocupação, descrita nesse Parecer, refere-se aos termos pelos quais os conteúdos são representados nos Currículos. De acordo com o documento, é errado mencionar qualquer conteúdo ou componente curricular por meio da palavra “matéria”. Pois, a despeito dessa expressão ser usada com frequência, ela se origina de uma interpretação errada dos relatórios do Grupo de Trabalho (GT) parlamentar responsável pelo projeto da LDB de 1971. Nesse GT foi esclarecido que o *núcleo comum* e a *parte diversificada* não eram os Currículos Escolares objetivamente, mas seriam “a matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento; daí o uso da palavra matéria nesta fase” (Brasil, 1971b, p. 4). Dessa forma, as “matérias” seriam as orientações e os conhecimentos básicos propostos pelos CEEs,

cujos desdobramentos constituíam-se nos Currículos, assumindo formas que conseguissem ser "didaticamente assimiláveis" (*idem*, p.5), sob os termos: Atividades, Áreas de Estudo e Disciplinas.

Atividades, Áreas de Estudo e Disciplinas, respectivamente, são, nesse sentido, conceitos que representam, no Parecer nº 853/71, uma ordem crescente de particularização do conhecimento. Eles são baseados na lógica Piagetiana, analisada no capítulo anterior e resumida no relato da conselheira Terezinha Saraiva, sobre o processo de desenvolvimento cognitivo das pessoas, "em que há uma idade, na qual a pessoa vê a coisa como um todo e, depois, vai particularizando" (Saraiva *apud* Boclin, 2009, p. 224). Esses conceitos representam a prescrição do Parecer para os CEEs, escolas e professores de como deveriam organizar-se os Currículos de ensino de 1º e 2º graus. Para uma melhor compreensão de como esta organização se efetivaria na Educação Básica, o Parecer esclarece:

No início da escolarização, as Ciências (por exemplo) só podem ser tratadas em termos de **atividades**, isto é, como vivência de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidades que é a pedra de toque do método científico. Sempre que oportuno, essas experiências já podem ser objeto de uma incipiente sistematização partida mais do aluno que do professor, embora sob a direção estimulante deste último. À medida que se esboçam certos setores ainda não claramente individualizados e tais sistematizações se tornam mais frequentes, pelo amadurecimento natural do educando, já temos a **área de estudo** (Ciências Exatas e Biológicas, por exemplo); e nessa progressão se chegará à **predominância do sistemático** sobre o ocasional, com visão cada vez mais nítida de cada subárea, ou seja, **disciplinas** (Matemática, Física, Química, Biologia) (Brasil, *Ibidem*, p. 6, grifos nossos)

Utilizando o que hoje é chamado de área de conhecimento das Ciências da Natureza, o documento apresenta o percurso de como os conteúdos escolares seriam ensinados aos estudantes. Processo que acompanharia, no início da jornada, as **atividades** com experiências cotidianas e práticas que despertam a curiosidade. Em seguida o conhecimento seria mais sistematizado por conta do "amadurecimento natural do educando" e se especificarem mais as **áreas de estudo**, sendo as **disciplinas** apresentadas e trabalhadas apenas no final desse processo evolutivo.

O Parecer nº 853/71 também estabeleceu como deveriam se organizar cada "matéria" nos Currículos de 1º e 2º graus. Para nosso interesse, destacamos a maneira como os Estudos Sociais foram apresentados, e encontramos essas informações de maneira mais resumida e nítida na Resolução nº 8 (Brasil, 1971c), divulgada alguns meses depois da publicação do Parecer nº 853/71. A resolução nº 8 demarcava, como estrutura de um código jurídico, as

orientações que constavam no documento dos conselheiros do CFE. Encontramos, nesse sentido, no artigo 5º da Resolução, o “escalonamento das matérias do núcleo comum”:

I - No ensino de 1º grau, a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades; b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;  
II - No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

Os Estudos Sociais deveriam, segundo a Resolução nº 8, reproduzir a seguinte programação estrutural: até a 5ª série do 1º grau, deveriam ser trabalhados predominantemente como Atividades e receberiam o nome de “Integração Social”; da 5ª a 8ª série, receberiam a terminologia homônima de Estudos Sociais, seriam executados e denominados como Área de Estudo; enquanto que no 2º grau estariam repartidos em História e Geografia (embora a resolução não mencione, sabemos, a partir do Parecer nº 853/71 que OSPB e EMC eram consideradas disciplinas que compunham os Estudos Sociais também). Uma pergunta que se pode fazer nesse momento é: as *Propostas Curriculares* de 1978, lançadas em Pernambuco, seguem criteriosamente essa organização?

Vale destacar, antes de apresentar essa resposta, que o Parecer nº 853/71, elaborado por Valnir Chagas, é bastante detalhado e parece não deixar dúvidas em relação à organização, estrutura e percurso que as matérias do Núcleo Comum possuiriam. No entanto, ao que tudo indica, ele ainda não foi suficiente para uma parcela de profissionais da educação, que ainda encontraram dificuldades na adaptação do Parecer aos documentos curriculares e prescrições pedagógicas locais. Sabemos disso a partir do texto de outro parecer, o de número 4.833, elaborado também pelo CFE.

Em dezembro de 1975, o CFE publicou o Parecer nº 4.833 motivado por uma demanda, segundo consta no documento, que era “sentida por educadores de todo o País, de documentos adicionais que lhes ajudassem na interpretação correta da doutrina curricular, contida no abalizado Parecer nº 853/71, traçada com maestria pelo eminente Conselheiro Valnir Chagas” (Brasil, 1975, p. 76). A elaboração do Parecer nº 4.833 ficou a cargo, inicialmente, da conselheira Eurides Brito da Silva, e depois passou às mãos da relatora que assinou o texto, a conselheira Terezinha Saraiva.

A professora Terezinha Tourinho Saraiva se encontra, no período de escrita desta tese, trabalhando como assessora da Fundação Cesgranrio, além de realizar consultorias para outras empresas educacionais do Rio de Janeiro. Sua trajetória profissional está ligada diretamente a cargos de gestão educacional, pois ela ocupou o cargo de Secretária da Educação no Rio de Janeiro em duas ocasiões, uma na gestão do governador Carlos Lacerda (1960-1965) e outra, em esfera municipal, no governo do prefeito Marcos Tamoyo (1975-1979). Ela foi conselheira do CFE entre 1970 e 1980. No CFE, uma das suas maiores contribuições foi apresentar esclarecimentos ao Parecer nº 853/71, como relatora do Parecer nº 4.833/75.

Terezinha contou com muito auxílio para a elaboração do Parecer nº 4.833/75. O texto introdutório informa que ele foi elaborado pelo CFE em parceria com outras instituições, como o Centro de Recursos Humanos João Pinheiro. Além de uma série de apoiadores, entre eles professores e técnicos educacionais da cidade do Rio de Janeiro, o que faz sentido a partir da informação de que a conselheira Terezinha ocupava o cargo de Secretária da Educação da cidade nesse mesmo período. Cita-se, ainda, no Parecer nº 4.833/75, Cybele Rebello, Sêrvula de Souza Paixão, “todos da Secretaria de Educação e Cultura do Município do Rio de Janeiro, o Engenheiro Aloysio P. Boynard, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro” (Brasil, 1975, p. 77). Importante mencioná-los para registrar que o documento recebe oficialmente a contribuição de vários atores e instituições públicas, mas ainda podemos questionar se ele é o resultado do pensamento particular da relatora, à semelhança do que ela atribui ao Parecer nº 853/71, elaborado por Valnir Chagas e apenas aprovado pelas pessoas citadas como elaboradoras.

Um dos elementos mais significativos do Parecer nº 4.833/75 se refere à perspectiva de Currículo apresentada nele. Segundo seus elaboradores, após a instituição da LDB de 1971, os professores brasileiros precisaram encarar um processo de “transição, sob o ponto de vista didático-pedagógico. Antes, acostumado aos rígidos ‘programas de ensino’, o professor vê-se agora com liberdade de planejar, ele próprio, o currículo pleno para os seus alunos” (*Idem*, p. 80). Consideramos este argumento o conteúdo principal do Parecer, cujas afirmações se sustentam atribuindo às “práticas educacionais tradicionais” os fatores que dificultavam a implementação da nova LDB:

No momento em que o currículo seja entendido como algo a ser planejado pelas equipes de cada escola, em função de seus alunos, da comunidade em que se insere, de seus recursos humanos e materiais, no momento em que, a partir de um diagnóstico, objetivos sejam determinados com precisão, conteúdos sejam realmente selecionados e escolhidas as melhores formas de trabalharem esses conteúdos considerando os

objetivos propostos; no momento em que a avaliação da relação ensino-aprendizagem, elemento de controle de qualidade, se fizer em função dos objetivos e no momento em que, submetido a contínua avaliação, o currículo for constantemente redigido, será possível admitir-se que esteja em processo a atualização do ensino e a preocupação nacional expressa na Lei n.º 5.692/71 de "atualização e expansão" (*Idem*, p.82).

Desse modo, percebemos que o objetivo do Parecer n.º 4.883/75 era demonstrar que a distribuição e organização da educação brasileira e dos Currículos Escolares, instaurados pela LDB de 1971, dependiam da autonomia e do trabalho de "atualização" dos profissionais da educação. Manifestando-se como uma ferramenta aliada desses profissionais, o Parecer faz cobranças e apresenta direcionamentos para que os professores, diretores, secretários de educação e outros profissionais assumissem o controle da execução desse projeto educacional. Para os autores, não se podia esperar novos resultados com as mesmas práticas. Assim, caso não se transformassem as atitudes e se aceitassem as mudanças os currículos continuariam sendo "conjuntos de compartimentos estanques, alheios ao aluno e raramente compatíveis com as finalidades e objetivos previstos pela legislação vigente". (*Ibidem*)

Com a intenção de ser mais compreensível, o Parecer n.º 4833/75 apresentou uma tabela de organização para detalhar a distribuição dos conteúdos e das competências de cada indivíduo, grupo e órgão da educação:

Tabela 1 — "Distribuição dos Conteúdos" no ensino de 1º e 2º grau

DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS		
Matéria	Competência	Nível de Influência
— O núcleo comum — O artigo 1.º	Conselho Federal de Educação	Nacional
— A parte diversificada (optativa pelo estabelecimento)	Conselho Estadual de Educação	Regional
— Conteúdos selecionados de acordo com as características específicas da ambiência	Estabelecimento (Diretor + Professor)	de Escola
— Dosagem de acordo com a capacidade do aluno	Professor de Turma — Currículo Pleno	de Aluno

Fonte: Brasil (1975, p. 77)

Este é um panorama detalhado da hierarquização das atribuições, órgãos e funções de cada agente envolvido no processo educacional dos 1º e 2º graus das décadas de 1970 e 1980.

O foco principal do organograma é a distribuição dos conteúdos, cuja arquitetura demonstra que as recomendações do CFE se restringiam ao "Núcleo Comum" dos Currículos. A seleção final dos conteúdos, segundo o esquema, ficaria a cargo da escola e dos professores. Pode-se considerá-la uma organização flexível, ao ponto de favorecer que escolas localizadas na mesma rua, no mesmo bairro ou cidade, conseguissem estabelecer conteúdos totalmente diferentes, por exemplo. Os limites, nesse caso, seriam os fundamentos estabelecidos no Parecer nº 853/71 sobre a carga horária, os sequenciamentos das matérias do Núcleo Comum e sua apresentação em atividades, áreas de estudos e disciplinas. (Lourenço, 2007; Santos, 2011).

Por fim, reforçamos os indícios, encontrados nesses Pareceres e na Resolução, que o CFE e a LDB não foram os responsáveis por estabelecer os conteúdos específicos das aulas de Estudos Sociais do período. Oficialmente, ao contrário disso, os discursos apresentados, nas diretrizes e orientações destinadas ao assunto, defendem a autonomia dos professores e das Secretarias Estaduais de Educação na adaptação dos conteúdos e atividades para as realidades específicas de sua região e estudantes.

O entrecruzamento entre as afirmações encontradas no Parecer nº 4.833/75 e a historiografia produzida em relação ao Ensino de História demonstra, contudo, que não foram garantidas condições estruturais para que os professores de História pusessem em prática a autonomia de planejamento defendidas pelas diretrizes federais. Nas *Propostas Curriculares* do 2º grau, por exemplo, a SEE-PE atribuía ao professor de História a função de “proceder às diversas adaptações, selecionando, acrescentando, sempre de acordo com a sua realidade” (Pernambuco, 1978b, p. 26). Ou seja, admitia-se adaptar, selecionar e acrescentar o que estava sendo determinado pela Secretaria e seus documentos, mas não há oportunidades expressas para que os educadores alterassem, não utilizassem ou planejassem por conta própria seus conteúdos.

A LDB e as prescrições do CFE não determinavam os conteúdos, mas isso não implicava em total liberdade para os professores ensinarem o que quisessem em suas aulas de Estudos Sociais e História. Também não significava que esses profissionais fossem vistos como os mais relevantes no processo educacional, apesar do que se apresentou na TABELA 1.

A historiadora Selva Guimarães Fonseca (1994, p. 63) realizou diversas pesquisas acerca das condições dos professores de História e Estudos Sociais durante as décadas de 1970 e 1980. A partir de entrevistas com professores e análises de currículos de São Paulo, ela concluiu que havia um preconceito generalizado em relação aos profissionais da Educação Básica. Para Fonseca “o ato pedagógico de conhecer resume-se, desta forma, a reproduzir, copiar, verbalizar, memorizar mecanicamente e acumular informações”, isto é, cabia aos

intelectuais, das Universidades e das Secretarias de Educação, a função de planejar, teorizar e fundamentar as práticas que os professores apenas reproduziram em sala de aula.

### 3.2.2 A batalha dos professores universitários de História contra os Estudos Sociais

Apesar da ideia de liberdade defendida pelos documentos e pareceres federais, a historiadora Maria do Carmo Martins (2002) considera que a questão dos Estudos Sociais passou a receber mais atenção e oposição dos professores universitários quando foi publicada a portaria nº 790, em 1976. Por meio dessa portaria, o MEC estabelecia que era obrigatório o diploma de licenciatura em Estudos Sociais para os educadores que ministrassem aulas dessa disciplina no 1º e 2º grau. Antes desse decreto, de acordo com a autora, os Estudos Sociais mantinham-se como um assunto importante somente para os idealizadores das décadas anteriores e para os professores da disciplina. A portaria nº 790, no entanto, afetaria diretamente os cursos superiores de História e de Geografia, bem como os profissionais já formados anteriormente que seriam considerados inaptos para lecionar na Educação Básica. Por isso, um número considerável de professores universitários organizou-se contra a Portaria e em defesa da extinção dos Estudos Sociais.

Devido à forte oposição e luta, principalmente da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da ANPUH que viram as exigências do documento como um ataque direto às Ciências Humanas, a portaria nº 790 acabou sendo modificada pelo MEC e a exclusividade para profissionais com diploma em Estudos Sociais foi revogada. Não se pode, no entanto, afirmar que essa alteração tenha sido resultado de uma ação excepcional de recuo do MEC e da Ditadura Militar perante a impopularidade e o posicionamento contrário de grupos civis. A década de 1970 apresentava outros exemplos de luta contra o governo autoritário dos militares, conforme analisamos no capítulo anterior, principalmente, os movimentos pela Anistia expostos nas pesquisas do historiador Pedro Fagundes (2019).

Além disso, as instituições de ensino superior tinham uma relação peculiar com o Regime de Exceção e seus projetos políticos. É necessário lembrar que o processo de transformações curriculares e estruturais direcionado para a Educação Básica, durante a década de 1970, insere-se em um cenário de perseguições políticas, torturas e desaparecimentos. Essa dinâmica foi acompanhada por expulsões e prisões políticas de alunos e professores, aposentadorias compulsórias, intervenções na administração e indicação autoritária de reitores nas universidades.

O historiador Rodrigo Patto Sá Motta (2014, p. 16) analisou as normas voltadas para os institutos universitários, estabelecidas pelos militares durante a Ditadura. Ele avaliou que há elementos nesses procedimentos que oferecem a oportunidade de perceber as ambiguidades e paradoxos dessa experiência autoritária na educação e nas outras áreas sociais. Na sua leitura:

Sob o influxo da cultura política brasileira, os governos militares estabeleceram políticas ambíguas, conciliatórias, em que os paradoxos beiravam a contradição: demitir professores que depois eram convidados a voltar, para em seguida afastá-los novamente; invadir e ocupar universidade que ao mesmo tempo recebiam mais recursos; apreender livros subversivos, mas também permitir que fossem publicados e que circulassem.

Para Motta, a análise de algumas ações dos militares sugere “um jogo de acomodação que não se enquadra na tipologia binária resistência versus colaboração” (*idem*, p. 13). Para defender sua tese, de que era possível identificar nas práticas do regime de exceção elementos da tradição conciliatória da “cultura política brasileira”, ele cita Gilberto Freyre, José Honório Rodrigues e Roberto DaMatta e o brasilianista Philippe Schmitter. Segundo ele, esses intelectuais desenvolveram interpretações da cultura brasileira como marcadas pela “flexibilidade, a recusa de definições rígidas e a negação dos conflitos, que são evitados ou escamoteados por meio de ações gradativas, moderadas, conciliatórias e integradoras” (*Ibidem*).

Nesse cenário, a luta organizada contra os Estudos Sociais se tornou mais forte e efetiva, reunindo professores, de escolas e universidades, e estudantes do 2º grau. Esse movimento se voltou para os Estudos Sociais como uma forma de lutar contra toda a centralização decisória e administrativa das políticas educacionais implantadas pela Ditadura Militar. Um exemplo notável da mudança é evidenciado em um Simpósio Nacional da ANPUH. Em 1977, foram divulgadas algumas pesquisas sobre os Estudos Sociais e a questão foi tema central de uma mesa redonda intitulada “História e o problema dos Estudos Sociais”. Não é possível encontrar nos anais desse evento nenhum artigo ou discurso sobre os Estudos Sociais diretamente. Mas a Moção nº 7, assinada por cerca de 60 educadores, entre eles o então presidente da Associação, Eurípedes Simões de Paula, Déa Fenelon e Antonio Torres Montenegro, apresenta um resumo dos pontos que agregaram os movimentos de oposição a essa disciplina ao longo das décadas de 1970 e 1980. Os professores manifestam-se contra o:

[...] processo de elaboração curricular e imposição definitiva de Estudos Sociais, através da colaboração individual de alguns professores que não representam o pensamento dos profissionais de História. Nós professores universitários de História

através da ANPUH, manifestamos o nosso mais veemente repúdio à implantação de Estudos Sociais e, especialmente à forma como as mesmas vêm sendo encaminhadas sem consulta aos órgãos de representação coletiva. (ANPUH, 1979, p. 122)

Nessa mesma Moção, são apresentados argumentos, elaborados por meio dos debates realizados entre aqueles professores, que se condensam em três pontos: a) os Estudos Sociais possuem caráter exclusivamente ideológico; b) a sua instauração obedece apenas a objetivos quantitativos, desconsiderando as contribuições de especialistas tanto da área de ensino quanto de História; c) seu fracasso já é uma realidade, de acordo com os relatos de experiência dos professores da disciplina na educação básica. Em geral, essas críticas expressam uma síntese das reclamações e requerimentos presentes nos discursos e ações posteriores da ANPUH, dos movimentos sociais que aglutinaram indivíduos e grupos contrários aos preceitos dos Estudos Sociais e das pesquisas sobre o tema no período.

Para completar, adicionamos o problema da desvalorização, má remuneração e perda de carga horária dos professores do 1º e 2º grau (Fonseca, 1994); da reprodução do ensino de uma “História Oficial” em conformidade com os interesses ideológicos (Fenelon, 1984); e das insuficiências e limitações apresentadas nos materiais didáticos e paradidáticos produzidos pelo Estado para essa disciplina (Nadai, 1988).

Resultado de experiências pessoais e de posicionamentos políticos, os discursos e pesquisas apresentados nesse período conservam características fundamentais para entender a desinstitucionalização dos Estudos Sociais no Brasil como consequência dessa resistência contra uma imposição administrativa dos militares. É nesse momento que se organiza uma oposição mais efetiva contra os Estudos Sociais para além do Ensino Superior. Acreditamos que, nesse movimento, se desenvolvem as associações negativas entre os Estudos Sociais e as políticas educacionais da Ditadura Militar.

Contudo, novos estudos têm buscado analisar os Estudos Sociais nas décadas de 1970 e 1980, por outros caminhos. Estes estudos privilegiam, por exemplo, a verificação dos Currículos produzidos em Estados fora do eixo Sul e Sudeste, a exploração dos detalhes presentes na legislação e nas normas direcionadas pelo MEC ligadas àqueles que as produziam, e através de relatos orais de memórias de professores da educação básica. Os resultados dessas pesquisas, inclusive, apresentam novas questões que demonstram como essa dinâmica não pode ser uniformizada e generalizada para todo o Brasil. Os Estudos Sociais se transformaram em uma ferramenta para os militares concretizarem seus projetos políticos autoritários durante os anos 1970, principalmente retirando a autonomia da História e da Geografia. Mas isso não pode

ser considerado como toda a trajetória da disciplina no Brasil. Mesmo nos anos 1970, é preciso detalhar com mais cuidado as práticas e nuances que estabelecem a disciplina, seus currículos e o modo como os professores a conduziram em diferentes territórios e realidades do país.

### 3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DE ESTUDOS SOCIAIS

A seguir, levando em consideração as diretrizes colocadas pelos Pareceres do CFE, investigamos como a SEE-PE desenvolveu a transposição das “matérias-primas” contidas no “Núcleo Comum” para as suas especificidades regionais. Procurando entender as escolhas realizadas pelos autores das *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* através dos sinais apontados pela historiografia do período. Comparamos, ainda, as semelhanças, diferenças, aproximações e distanciamentos em relação ao que é prescrito pelo Estado e seus sistemas de ensino para o Ensino de História atualmente.

Em alguma medida, mencionamos os outros componentes dos Estudos Sociais, como a Geografia, OSPB e EMC, mas o centro de nossas atenções está direcionado para as prescrições da *Proposta Curricular* voltadas ao ensino de História.

#### 3.3.1 Conteúdos e Orientações para o Ensino de História no Currículo de 1º grau

A partir das informações e documentos apresentados até o momento, somos capazes de afirmar que a organização dos conteúdos de História vinculados nas *Propostas Curriculares*, em 1978, representa o pensamento de seus autores e os interesses pedagógicos e políticos da SEE-PE naquele momento.

Dessa afirmação surgem questionamentos intrigantes, que se fundamentam nas análises realizadas anteriormente, em relação aos argumentos e ideias apresentados nas introduções e orientações metodológicas da *Proposta Curricular* do 1º grau. Nela encontramos diversos sinais, e até transcrições diretas, de concepções, de pensadores e dos códigos jurídicos do período. Assim, procedemos da mesma forma que no capítulo anterior, procurando explicitar as inspirações contidas nos discursos apresentados por esse documento.

Três mulheres são apresentadas como as autoras responsáveis pelas *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* do 1º grau, são elas: Maria Madalena Rodrigues dos Santos, que ocupava o cargo de Diretora de Serviços Educacionais; Danizete Maria Serpa Pereira, responsável pelo Departamento de Ensino; e Celene Maria da Fonseca Magalhães, Chefe do departamento de Ensino de 1º grau. Não conseguimos encontrá-las pessoalmente, mas garimpamos algumas informações sobre suas vidas profissionais e acadêmicas, disponíveis no

site de pesquisa da Plataforma Google, e apesar de os dados serem limitados, conseguimos indícios importantes das trajetórias dessas educadoras.

Sabemos que Maria Madalena coordenava, em 2019, um estudo para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) sobre boas práticas de gestão escolar nas escolas brasileiras, mas ela não conseguiu concluí-lo porque, infelizmente, faleceu no mesmo ano, aos 77 anos de idade<sup>60</sup>. Sua formação acadêmica iniciou-se na graduação em Pedagogia da UFPE, depois ela concluiu o mestrado na Universidade Estadual da Califórnia e o doutorado na Universidade George Washington. A educadora visitou vários países a serviço do Banco Mundial e da ONU. A Unesco lamentou a sua morte em nota afirmando que “Maria Madalena acreditava no poder da educação de qualidade como ferramenta para transformar vidas”. “A educadora deixa um legado a ser seguido e um exemplo aos profissionais da área”<sup>61</sup>, completa a nota.

A educadora Danizete Maria Serpa Pereira concluiu o curso de Pedagogia em 1972, e fez mestrado em Educação pela Universidade Estadual da Califórnia, em 1974. Foi professora, na Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE), da disciplina de Prática de Ensino em Educação de Adultos. Danizete faleceu em 2018, enquanto exercia o cargo de técnica em Assuntos Educacionais da UFPE. A única autora citada pelas *Propostas Curriculares* cuja pesquisa realizada na internet não resultou em dados sobre a sua trajetória acadêmica ou profissional foi a da educadora Celene Maria da Fonseca Magalhães, mencionada como chefe do departamento de Ensino de 1º grau, em 1978.

O que averiguamos a partir destas informações é que nenhuma das educadoras era especialista na área de Estudos Sociais ou de qualquer componente que formava-o. Assim, suas orientações para o ensino de Estudos Sociais e seus componentes, provavelmente, se basearam em suas experiências na área de pedagogia e gestão educacional. Embora isso não desvalorize o trabalho delas, aponta para certas limitações, que geralmente são resolvidas por meio de consultas a especialistas e adaptações de modelos existentes.

---

<sup>60</sup>A pesquisa, contudo, foi publicada em 2021 depois de finalizada pelos pesquisadores Luciana Oliveira e Genuíno Bordignon. Ela traça uma análise detalhada sobre os resultados de avaliações externas do SAEB e Olimpíadas Nacionais de diversas disciplinas em vários Estados brasileiros, apresentando propostas de melhoria nos resultados e na elaboração das provas. Ver: SANTOS, Maria M. R; BORDIGNON, Genuíno; OLIVEIRA, Luciana. Educação básica no Brasil: gestões que superam obstáculos. Brasília: UNESCO, 2021

<sup>61</sup>Morre educadora brasileira Maria Madalena Rodrigues dos Santos. Correio Braziliense. Brasília, 25 de nov. de 2019. Disponível em: [https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2019/03/25/interna-educacaobasica-2019,745233/morre-educadora-brasileira-maria-madalena-rodrigues-dos-santos.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2019/03/25/interna-educacaobasica-2019,745233/morre-educadora-brasileira-maria-madalena-rodrigues-dos-santos.shtml) Acesso: 29 de out. de 2021.

Por exemplo, quando observamos a estrutura organizacional determinada, no Currículo da SEE-PE, para as oito séries do ensino de 1º grau, onde são fixados temas centrais para se trabalhar em cada um dos anos letivos, encontramos aproximações estreitas com o pensamento do educador John Michaelis.

John Michaelis foi professor da Escola de Educação da Universidade de Berkeley e teve uma carreira profissional dividida entre as práticas de ensino e atividades diplomáticas na UNESCO, exercendo apoio técnico e financeiro, a partir de 1951, para órgãos educacionais de países como Líbano, Filipinas, Birmânia e Equador. Ao realizar uma análise profunda sobre a obra e vida de Michaelis, em sua pesquisa de doutorado, o historiador Aldaires França (2013, p. 116), considerou que o texto dele é complexo e as ideias apresentadas em seu livro “não se limitou a cultura escolar, mas atravessou os muros escolares e atingiu as escritaninhas dos líderes internacionais”.

Na *Proposta Curricular* de 1º Grau, é indicado como referência bibliográfica um livro de Michaelis, cujo título é *Estudos Sociais para crianças numa Democracia*, publicado, no Brasil, com tradução de Leonel Vallandro pela editora Globo, no ano de 1963. Conforme analisou a historiadora Aldaires França (2013, p. 117), o livro é um esforço de Michaelis para fundamentar uma educação escolar que envolvesse conhecimentos acadêmicos e ideais democráticos, mas com práticas que fornecessem a formação de uma educação cívica e aprendizagens de habilidades sociais. Dessa forma, segundo França, a obra “apresentou-se como um projeto amplo de sociedade que deveria ser realizado por meio da escola”.

Em seu livro, Michaelis organiza uma sugestão para a estrutura do ensino da 1ª até a 8ª série, baseada em temas centrais que guiaram o trabalho dos professores. Os conteúdos, para ele, deveriam ter como ponto de partida a experiência de vida dos estudantes, valorizando inicialmente as suas relações mais próximas, com familiares e dentro de suas casas, até um ponto final onde seriam relacionados os EUA, país de origem do autor, com os outros países do mundo.

Comparando a estrutura recomendada por Michaelis com o arranjo dos principais temas apresentados pela *Proposta Curricular* de 1º grau conseguimos encontrar muitos pontos em comum, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 — Organização dos Estudos Sociais de 1º a 8º série

Temas centrais	Propostas Curriculares de Estudos Sociais para o 1º Grau, 1978:	Estudos Sociais para crianças numa Democracia, 1953:
1º série	Escola e Família	Lar, Escola e Bairro
2º série	A comunidade Local	Nossa Cidade, a Padaria, a Biblioteca, a Polícia, Nossa Roupa, Nossos Lares
3º série	O município	História da Nossa Comunidade, os Bons Americanos
4º série	O estado	Vida em Nosso Estado, Pessoas Famosas
5º série	O Brasil	Regiões dos Estados Unidos, Indústrias, Nossos Vizinhos do Sul, Possessões Americanas, Americanos Famosos
6º série	O Brasil	Europa e Antecedentes Europeus da História Americana
7º série	O mundo	História dos Estados Unidos, os Direitos e Deveres do Cidadão, Nosso Governo, a Constituição
8º série	O mundo	O Crescimento da Democracia, O Governo Americano, A Revolução Industrial, Nossas Relações com Outros Países e Nações Unidas

Fonte: Elaboração própria do autor, a partir de dados de Pernambuco (1978a) e Michaelis (1963).

Averiguamos, na TABELA 2, semelhanças entre o livro de Michaelis e a *Proposta Curricular* de 1º grau. Ambos se baseiam em um processo educacional de afastamento do território familiar para ampliar espaços e relações em um ambiente distante da proximidade local dos estudantes. Este processo inclui uma dimensão temporal, seguindo do tempo presente para o mais pretérito.

A grande diferença que encontramos entre as duas disposições se estabelece na 6ª série, onde o Currículo pernambucano mantém a atenção principal no Brasil, ou seja, o país de origem dos estudantes. Em contrapartida, Michaelis recomenda que se estude e ensine, na 6ª série, informações relacionadas à Europa e suas relações com as origens dos Estados Unidos, local onde estariam os estudantes para quem ele escreveu. Ocorrendo o inverso na 7ª série, pois, para Michaelis, o tema central deveria voltar para o país dos estudantes, à medida que as *Propostas Curriculares* sugerem que os estudos focalizem outros países.

Compreendemos que esta organização também se baseia no que determinava o Parecer nº 853/71, para o qual o ensino de todas as matérias seria estruturando em “círculos concêntricos”, com o conhecimento partindo do mais privado para o mais público ou, em outras palavras, do menos sistemático para o mais sistemático.

Além disso, quando comparamos essa organização curricular com as estabelecidas anteriormente em Pernambuco, constatamos que ela não apresenta grandes mudanças, conforme demonstrou Maria Leopoldina Brito (1993, p. 25). Brito destaca que os assuntos do 1º grau, nos *Programas de Ensino de Pernambuco*, em 1955, também seguiam uma organização de conteúdos que partiam do que era mais próximo geograficamente dos estudantes para o mais distante, com a seguinte organização: “1ª série - O Escolar, suas relações com a Família e a Escola; 2ª série - O Escolar, suas relações com o Bairro e a Cidade; 3ª série - O Município, suas relações com a Capital e o Estado; 4ª série - O Estado, suas relações com a Região e o País; 5ª série - O País, suas relações com o Continente e o Mundo”.

Tampouco encontramos um distanciamento expressivo entre as *Propostas Curriculares* de 1978 e o que a BNCC propõe atualmente para o ensino da área de Ciências Humanas. Para a etapa do Ensino Fundamental (correspondente ao 1º grau em 1978) a BNCC estabelece que nos anos iniciais sejam valorizadas e problematizadas as experiências individuais trazidas pelos alunos de seus espaços familiares e locais. Pois, considera que:

Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país.

(...)

Progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, o ensino favorece uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas (Brasil, 2018, p. 355-356)

Em outras palavras, o Ensino de História organizado a partir da realidade cotidiana dos estudantes não é uma exclusividade das *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* de 1º grau, mas um fundamento estabelecido e valorizado, desde pelo menos a metade do século XX até os dias hoje, pelas instituições educacionais brasileiras e pelos professores de História. Selva Guimarães Fonseca (1994, p. 65) chegou a definir que este era um “esquema universal” nos Currículos de Estudos Sociais (neste caso, a autora se concentrou na área de História). Ela percebeu esses elementos nos documentos de “São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e demais estados do Nordeste”. Segundo a autora, esta é uma característica, inclusive, anterior à década de 1970, e que persistia na década de 1990, período em que ela realizava a sua pesquisa, como um esquema “pretensamente objetivo, neutro e insubstituível”. Ressaltamos,

ainda, que esse é um esquema baseado na teoria piagetiana de desenvolvimento da inteligência humana, detalhada em páginas anteriores.

A historiadora Arlette Gasparello (2001, p. 89), por outro lado, considerou que a ênfase na História regional ou local, comum nos currículos de história dos anos 1970 e 1980, acabava por “dificultar a apreensão do processo histórico na complexidade de seu movimento e de seus conflitos”. No entanto, acreditamos que se existia a ausência de complexidade e de exposição de conflitos na dinâmica histórica, nesse período, ela era resultado de muitos outros elementos e não apenas da ênfase no Ensino de História Regional.

Quando analisamos os conteúdos e os objetivos estabelecidos para o ensino de História em Pernambuco entre a 5ª e a 8ª série (reforçamos que a partir da 5ª série o programa curricular já separa a História da Geografia e estas da OSPB e EMC), conseguimos perceber essa falta de complexidade e de um discurso que apresentasse as contradições, as desigualdades ou as lutas existentes na trajetória histórica de Pernambuco, do Brasil ou do mundo.

Em páginas anteriores, analisamos outros aspectos das *Propostas Curriculares*, procurando não as apresentar a partir de um discurso da falta. Isto é, no sentido da omissão, da insuficiência ou do descumprimento de um padrão exigido para o que seria um “Currículo Perfeito”. Reforçamos que não trabalhamos com essa perspectiva de Currículos, ou de qualquer outro elemento sócio-histórico, completo e ideal.

Nesse sentido, a seguir, apresentamos na íntegra os conteúdos de História de cada uma das séries finais do 1º grau. Ou seja, analisamos os tópicos e assuntos que deveriam ser trabalhados pelos professores de Estudos Sociais da 5ª série até a 8ª série, etapa em que as Áreas de Estudos se tornavam independentes e os estudantes teriam aulas de História separadas das de Geografia e EMC. Optamos por retratar esses conteúdos integralmente devido à nossa dificuldade para encontrá-los. Além disso, desejamos dar a oportunidade aos interessados de produzir conclusões e análises diferentes das que conseguimos realizar neste estudo.

Conforme verificamos abaixo, na FIGURA 1, os conteúdos da 5ª série seriam delimitados a partir do espaço territorial do Brasil. Apesar disso, antes de partir diretamente para os estudos do Brasil, as *Propostas Curriculares* de 1º grau recomendaram o trabalho com conceitos básicos da ciência histórica, como forma de introdução ao que seriam os documentos e os períodos da História. Em seguida, os professores deveriam fazer, segundo o documento, uma breve “contextualização” de como a Europa se encontrava no século XV. Dessa forma, os assuntos seguiriam um trajeto que acompanhassem a história do Brasil “da Colônia a Reino”.

Figura 1 — "Conteúdo Programático" para o ensino de História na 5ª série da Proposta Curricular de 1978:

<p><b>Brasil : de Colônia a Reino</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Introdução ao Estudo da História           <ul style="list-style-type: none"> <li>. conceito</li> <li>. documentos</li> <li>. períodos</li> </ul> </li> <li>— A Europa no Século XV e suas Características           <ul style="list-style-type: none"> <li>. econômicas</li> <li>. políticas</li> <li>. sociais</li> </ul> </li> <li>— Os Descobrimentos Marítimos           <ul style="list-style-type: none"> <li>. da América</li> <li>. do Brasil</li> </ul> </li> <li>— O Período Pré-Colonial           <ul style="list-style-type: none"> <li>. posse e ocupação da terra</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Brasil Colônia           <ul style="list-style-type: none"> <li>. a organização política</li> <li>. a sociedade colonial</li> <li>. a influência religiosa</li> <li>. o panorama cultural</li> <li>. os aspectos econômicos</li> <li>. os transportes</li> <li>. a expansão territorial</li> </ul> </li> <li>— Brasil Reino Unido           <ul style="list-style-type: none"> <li>. expansão e progresso</li> <li>. movimentos revolucionários               <ul style="list-style-type: none"> <li>nativistas</li> <li>libertadores</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
---	---

Fonte: Pernambuco, 1978a, p. 19.

Um dos principais objetivos do Ensino de História na 5ª série, de acordo com o Currículo, era desenvolver nos estudantes a capacidade de “identificar as causas e consequências” do “descobrimento do Brasil” e das suas estruturas políticas, econômicas e culturais “herdadas” de Portugal. Ou seja, a trajetória cronológica, escolhida pelo documento, começa com a identificação das características presentes na Europa do Século XV como “fatores explicativos” que resultaram no “descobrimento do Novo Mundo”. Esse percurso seria finalizado com as “consequências da vinda da Família Real para o Brasil”, que, por sua vez, teria motivado os movimentos revolucionários da Independência.

Não realizamos uma análise criteriosa dos conteúdos, mas sublinhamos algumas considerações sobre sua apresentação, com base na historiografia. Para isso, inspiramo-nos em recomendações da pesquisadora uruguaia Ana Zavala (2014). Zavala destaca as potencialidades que o Ensino de História prático fornece para as pesquisas de História na Educação Básica. Destacamos, para nossos objetivos, a sua concepção de que os Currículos e os Livros Didáticos de História precisam receber uma análise que considere as tradições historiográficas que interferiram em sua produção. Para ela, o estudo dos conteúdos e textos desses documentos é importante, mas precisa vir acompanhado da preocupação com quais outros textos, autores e questões historiográficas estes Currículos e Livros dialogavam.

Por exemplo, nas *Propostas Curriculares* de 1º grau, intriga-nos a opção por iniciar sua estruturação, na 5ª série, pela História do Brasil, mas dar destaque para as instituições europeias

como ponto inicial dessa trajetória. Outra questão que identificamos nessa organização é a ausência de menção aos povos indígenas. Os termos “descobrimientos, posse e ocupação” parecem ter sido escolhidos para camuflar ou esconder toda a população autóctone do Brasil, suavizando o processo de invasão e extermínio realizado pelos portugueses. Além disso, as características e estruturas elencadas para se referir ao período colonial, ao privilegiar as macroestruturas, não identifica os negros africanos ou sequer o trabalho escravo como motor econômico do período.

É necessário lembrar, entretanto, que essa apresentação de conteúdos possui ligação com o modelo de temas prescritos para o Ensino de História do Brasil desde os anos 1930. Momento em que o projeto educacional de Getúlio Vargas atribuía à disciplina escolar de História a função de formar nos estudantes um “espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional” (Brasil, 1936, p. 13). Conforme a historiadora Kátia Abud (1997, p. 35) analisou, havia nos conteúdos e nas orientações curriculares, ao longo do século XX, uma preocupação em estudar as “origens” do Brasil, com o ponto de partida sendo a História de Portugal e de seus projetos de navegação pelo Oceano Atlântico.

Contudo, a omissão dos negros e indígenas, na *Proposta Curricular*, impressiona por dois motivos principais. O primeiro está associado à tradição historiográfica e educacional que se construiu em torno do que se considerava ser a genealogia do povo brasileiro. Isto é, a ideia da miscigenação “harmoniosa” do português, do negro e do índio. Este pensamento ganhou força, desde o século XIX, por influência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e por meio de sua reprodução nos discursos de intelectuais e escritores românticos, nas primeiras décadas do século XX. Kátia Abud (*idem*, p. 36) também identificou, nos currículos e livros didáticos dos anos 1960, a existência de um discurso que se preocupava em edificar a sociedade brasileira como “singular, com aspectos que lhe são característicos e que se origina dos três povos”.

O segundo motivo demonstra, em certa medida, a tênue relação entre a produção historiográfica e as políticas elaboradas para o Ensino de História nesse período. Durante a década de 1970 houve intensas transformações nos temas e metodologias das pesquisas históricas, com o desenvolvimento de estudos historiográficos que privilegiavam as minorias, a escravidão, os trabalhadores entre outros. (Bittencourt, 1997; Nadai, 1994)

Nestas circunstâncias, em comparação aos Currículos de outros Estados, a *Proposta Curricular* da SEE-PE se distanciava do que havia sido apresentado no Currículo de São Paulo. Pois, de acordo com Selva Fonseca (1994, p. 73-81), os conteúdos apresentados no Currículo

de São Paulo, para a 5ª série, também possuíam uma lógica evolutiva que associava o desenvolvimento da civilização no Brasil com o processo de invasão portuguesa. Fonseca, no entanto, esclarece que os conteúdos do documento paulistano não deixavam de fazer menções às contribuições dos negros e indígenas, ainda que eles fossem vistos como inferiores, exercendo “influências” pontuais sobre nossa língua, alimentação e religiosidade. Por outro lado, as Propostas pernambucanas se aproximam muito do Currículo de História de Minas Gerais, pois, em ambos, a lógica do progresso condicionado aos portugueses se mantém e não existem menções expressas aos indígenas nem aos negros.

Tanto o Currículo de Minas Gerais quanto as *Propostas Curriculares* de Pernambuco privilegiavam os acontecimentos políticos e institucionais para elaborar a organização de seus conteúdos. Apesar de não ter utilizado exatamente as mesmas palavras, as temáticas de estudo foram estabelecidas na mesma ordem. Ou seja, seguindo da Introdução ao Estudo da História para as Grandes Navegações do século XVI, passando por um aprofundamento do “sistema político e administrativo da Colônia” e finalizando no que se considerava ser a desestruturação do Mundo Colonial brasileiro.

A historiadora Thais de Lima e Fonseca (2006, p. 46) realizou entrevistas com pessoas que haviam cursado o 1º e 2º grau em Minas Gerais, e que formaram, segundo ela, suas concepções sobre a História por meio das aulas de Estudos Sociais, durante as décadas de 1970 e 1980. A autora concluiu que existia entre essas pessoas uma ideia de que a História era o “estudo exclusivo do passado com intuito de se conhecer a origem das coisas, o começo de tudo, a busca da verdade e dos fatos, das verdadeiras explicações sobre os acontecimentos considerados mais importantes da história humana”. Considerações que nos fazem refletir sobre o funcionamento das aulas de Introdução aos Estudos de História.

Para Elza Nadai (1994, p. 156), a incorporação de conteúdos ligados aos métodos historiográficos nos Currículos brasileiros começa a se estabelecer exatamente nos anos 1970, fruto das discussões realizadas pelos historiadores nas Universidades durante as décadas de 1950 e 1960. No entanto, a historiadora alerta que isso não significou uma mudança efetiva na relação dos estudantes de 1º e 2º grau com a História, pois, para ela, os conteúdos ainda eram direcionados “para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista”.

Contudo, essa forma de conceber a História e o passado já recebia críticas contundentes desde, pelo menos, a década de 1940 com filósofos como Walter Benjamin (1996), por exemplo. Benjamin defendia, entre outras questões, que o papel do historiador seria justamente o de desfazer essa visão mecanicista do progresso construído em torno de uma versão uniforme,

regular e homogênea da História, para que, “escovando a contrapelo” os acontecimentos do passado, fosse possível demonstrar as contradições, os conflitos e as exclusões contidas nesse “progresso”. Outras críticas também eram realizadas na mesma época em que os Currículos eram lançados, nos anos 1970, como as elaboradas por Michel Foucault (2022, p. 18), cuja sugestão era, entre outras, “rir das solenidades da origem”, ou seja, produzir uma visão historiográfica que superasse a ideia de causa e consequência, dominante no século XIX.

Para Selva Fonseca (1994, p. 71), se determinava, desde os primeiros anos de escolarização no Brasil, uma relação dos estudantes com uma História “exótica”, com terras e pessoas distantes, em um tempo passado, com aventuras de heróis e vilões. Constituindo-se, segundo a autora, um afastamento quase definitivo entre os estudantes e as práticas sociais históricas do seu mundo, pois eles se formavam como meros espectadores de uma História mecanicista e produzida pelos “grandes homens”, somente nos espaços políticos institucionais. Nesse modelo educacional, para Fonseca, o "cidadão comum" não é auxiliado a desenvolver a concepção de que possui a capacidade de interferir na História. Essas práticas auxiliavam os projetos da Ditadura Militar que mantinha os estudantes passivos, “ajustando-se”, como descreve as *Propostas Curriculares* de 1º grau e a LDB de 1971, diante das grandes mudanças que os fossem decretadas.

O historiador Luis Fernando Cerri (2003, p. 123), ao analisar o projeto educacional dos militares, conseguiu traduzir a maneira como os Currículos de Estudos Sociais do período se organizavam

(...) a história nacional aceita pelo regime tinha como missão mostrar continuidade e unicidade: as diversidades não podem servir para colocar a ordem atual em xeque ou em crise, e, portanto, não podem ser assumidas como rupturas, fraturas, contradições insanáveis. Pelo contrário, a lógica da narração é integrativa e redutora: conta-se tudo o que é possível de redução à ordem de construir de alguma forma a nação. Não se imaginando a existência de utopias, essa história unívoca e unilinear tem um caráter claramente político, de formar cidadãos panglossianos, para os quais, parafraseando Voltaire, não estamos no melhor dos mundos, senão no melhor dos mundos possíveis, já que a história, ao invés de um campo de incessante luta entre projetos distintos que resultaram em vencedores e vencidos, ao invés do campo do imprevisível e do incontrolável, aparece como o império da regularidade e da soma aritmética de fatos que não têm o que fazer além de resultar no presente conhecido, que por sua vez inscreve o rumo do futuro.

Ou seja, segundo o autor, o que se apresenta nos conteúdos dos Currículos de Estudos Sociais, durante o governo dos militares, é um esquema com a finalidade de promover a manutenção da hierarquia e do arranjo político-social que mantinha o sistema ditatorial. Os

“cidadãos panglossianos”, mencionados pelo autor, seriam assim os assistentes e as testemunhas passivas, dominados pelo otimismo, mesmo em condições desfavoráveis ou até mesmo prejudiciais a eles próprios. Assim, no ensino programado para a História, não poderia haver espaço conflitos. Buscava-se demonstrar que o passado resultou no presente daqueles estudantes e o futuro também já estaria pré-determinado, independentemente das ações deles. Luis Cerri (*idem*, p. 124) considera que havia uma divisão do sujeito histórico em dois grupos, nessas práticas de Ensino de História, de um lado, existiam os sujeitos que conduzem a história e, de outro, os que colaboram, passivamente, com os que conduzem.

Há, nesse sentido, um delineamento de uniformização do tempo e dos acontecimentos históricos, com a construção de um percurso estabelecido mediante um processo pré-definido e inabalável. Assim, os assuntos escolhidos para a 6ª série complementavam a linha do tempo da História do Brasil, estabelecida na 5ª série, com a indicação de estudo do Império e da República no Brasil, sendo o ponto de finalização o Golpe Civil-Militar de 1964. Conforme conferimos a seguir:

Figura 2 — “Conteúdo Programático” para o ensino de História na 6ª série da Proposta Curricular de 1978

Brasil: do Império à República	O Brasil República
<p style="text-align: center;"><b>O Brasil Monarquia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Primeiro Reinado               <ul style="list-style-type: none"> <li>. a política das Cortes</li> <li>. a consolidação da Independência</li> <li>. a Constituição de 1824</li> <li>. a abdicação</li> </ul> </li> <li>— Regências :               <ul style="list-style-type: none"> <li>. características políticas</li> <li>. movimentos revolucionários</li> </ul> </li> <li>— Segundo Reinado               <ul style="list-style-type: none"> <li>. política interna e externa</li> <li>. desenvolvimento econômico e cultural</li> <li>. movimento abolicionista</li> <li>. movimento republicano</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— República Velha               <ul style="list-style-type: none"> <li>. a organização do novo sistema político</li> <li>. as revoltas internas</li> <li>. a política exterior e a questão dos limites</li> <li>. o progresso econômico: expansão e aparecimento de cidades</li> <li>. a emigração</li> <li>. o movimento cultural de 1922</li> </ul> </li> <li>— Segunda República — o governo de Vargas               <ul style="list-style-type: none"> <li>. as transformações políticas</li> <li>. as reformas sociais</li> <li>. as indústrias de base</li> <li>. a política externa</li> </ul> </li> <li>— República Nova               <ul style="list-style-type: none"> <li>. volta à legalidade política</li> <li>. o desenvolvimento do país</li> <li>. a política externa</li> <li>. a mudança de 1964</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Pernambuco, 1978a, p. 20-21.

Observando essa organização de conteúdos da 6ª série do 1º grau, percebemos que a História do Brasil continua sendo apresentada por meio de uma concepção teleológica. Apesar da identificação do movimento abolicionista, ainda se nota a ausência da história dos negros e dos indígenas. Além disso, parece faltar pessoas nessa história, à exceção de Getúlio Vargas, nenhum outro nome é citado em todo o panorama que se fez da História do Brasil na 5ª e na 6ª série. No texto dos Objetivos propostos para o ano letivo, o Currículo cita os nomes dos imperadores D. Pedro I e seu filho D. Pedro II, mas eles não são incluídos nos conteúdos.

Chamou-nos atenção, nos objetivos propostos para 6ª série, a relação direta que existe entre dois deles, quando o documento estabelece como meta que os estudantes analisem “a política adotada por D. Pedro II, relacionando-a com o progresso do país nessa fase”, para logo em seguida estabelecer que o professor deveria abordar a Proclamação da República “como consequência de um processo de evolução política” (Pernambuco, 1978a, p. 18).

Identificamos novamente a preocupação em compor uma narrativa histórica conectada a causas e consequências. Como se o presente fosse o único resultado possível dentro da equação das “causas e consequências”. Ou como disse Cerri (2003, p. 147), “ao invés do campo do imprevisível e do incontrolável, [a História] aparece como o império da regularidade e da soma aritmética de fatos que não têm o que fazer além de resultar no presente conhecido”.

Outro trecho dos objetivos, apresentados pela *Proposta Curricular* de 1º grau, indica que os estudantes da 6ª série deveriam “identificar os fatores que concorreram para a queda da ditadura no Brasil”, o qual se relaciona diretamente com o subtópico “volta à legalidade política”. O Objetivo e o Subtópico se referem ao Estado Novo, do presidente Getúlio Vargas. Mas a organização de conteúdos, conforme a FIGURA 2, defini-o como “Segunda República - o governo Vargas” e os seus subtópicos não demarcam ruptura do regime democrático nesse período. Em outras palavras, a partir desses pontos, concluímos que os estudantes deveriam identificar, nos conteúdos, as causas que levaram ao fim da “Segunda República”. No entanto, na descrição dos objetivos do documento, Vargas é retratado como um ditador.

Para finalizar essa trajetória, a “Nova República” é o último conteúdo do ano letivo da 6ª série. E o subtópico final é a “mudança de 1964”, um termo bastante engenhoso para mencionar os acontecimentos de 1964 sem tomar partido entre os opositores do regime e os militares. Realizamos uma análise mais criteriosa deste conteúdo e seus subtópicos no quinto capítulo.

Nos conteúdos elencados para a 6ª série, encontramos inesperados sinais de atritos, resistência ou uma oposição à lógica de homogeneidade linear da História do Brasil. Em

menções aos “movimentos revolucionários”, durante a Regência, ou o “movimento abolicionista”, no fim do Segundo Reinado, e as “revoltas internas”, ao longo da denominada República Velha. Mas tudo isso parece se integrar ao percurso como uma espécie de “mal necessário” para que a próxima fase se iniciasse, pois na análise dos objetivos não encontramos nenhuma problematização destes acontecimentos. Segundo Cerri (2003), essa é uma característica comum nos Currículos desse período, pois “o regime era capaz de conciliar, no início dos anos 70, a Inconfidência com a Independência, Tiradentes com D. Pedro I, o neto da rainha que foi algoz dos alferes, sob o ícone da Independência do Brasil”.

Este tipo de ensino visava, conforme analisamos, um afastamento dos cidadãos da esfera política, fazendo com que os sujeitos permanecessem conformados com as (im)possibilidades que lhes eram impostas, numa verdadeira atitude de “ajustamento”. Além disso, destacamos o distanciamento que se efetivou na 5ª e 6ª série da História Regional e Local dos estudantes, os quais teriam estudado, de acordo com a TABELA 2, sua Cidade (na 3ª série) e seu Estado territorial (na 4ª série). Todavia, não se articula mais esse conhecimento com a História nacional. Essa situação se distancia da produção historiográfica do período que, de acordo com o historiador Carlos Mathias (2011, p. 45), promovia diversas pesquisas relacionadas à importância da vinculação entre o Ensino da História e o cotidiano dos estudantes.

Identificamos a preocupação em estabelecer conexões entre a História do Brasil e a Europa, principalmente com Portugal, no esquema de conteúdos da 5ª e 6ª série. Mas questionamos por que essa preocupação não se mantém nas séries seguintes, pois os temas apresentam a História do Mundo, priorizando a Europa, mas não realizam nenhuma ligação com a História do Brasil. Vejamos os conteúdos da 7ª série:

Figura 3 — "Conteúdo Programático" para o ensino de História na 7ª série da Proposta Curricular de 1978

Pré-História — Idade Antiga — Idade Média — A Pré-História . a rocha na fabricação de utensílios . a coleta e a vida nômade  . a agricultura e a vida sedentária . o fogo e os metais . o aparecimento da roda  — Idade Antiga . civilizações orientais egípcia, mesopotâmica, persa e hebráica . civilizações clássicas grega e romana	. localização espaço - temporal . características físicas políticas econômicas sociais religiosas  — Idade Média . as invasões bárbaras . as instituições feudais e suas características política social econômica . o papel da igreja . a decadência do feudalismo
--	---

Fonte: Pernambuco, 1978a, pp. 21-22.

Conforme apontou Itamar Freitas (2013, p. 190), a separação do estudo das Histórias do Brasil e do Mundo só se tornou realidade no Brasil a partir da década de 1940, quando o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, instituiu-a através da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942). Antes disso, a História do Brasil e das Américas, articulava-se como uma espécie de suplemento, de anexo da História Geral, cuja função era basicamente analisar os acontecimentos políticos e sociais da Europa.

A concentração de conteúdos e objetivos direcionados para a 7ª e 8ª séries em torno da História da Europa Ocidental, visualizada na *Proposta Curricular de Estudos Sociais* do 1º grau, novamente não se configura como uma exclusividade desse Currículo. Vale destacar que, em suas referências, o documento sinaliza uma série de outros Currículos de Estudos Sociais como fonte de inspiração, entre eles os de Alagoas (1972), Paraná (1973), Rio Grande do Sul (1972), Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

As temáticas e questões apresentadas pelos Currículos elaborados pelas Secretarias de Educação de São Paulo e Minas Gerais, do mesmo período, exibem fundamentalmente a mesma arrumação. Uma organização que pode ser considerada como padrão brasileiro de Currículo de História. A historiadora Adriana Medeiros (2021, p. 180) esclarece que, desde a oficialização da disciplina escolar de História, na estrutura curricular estabelecida pelo Colégio D. Pedro II,

em 1837, se percebe uma tradição de sobrevalorizar a trajetória histórica da Europa em detrimento da brasileira. Tradição que parece não ter sido rompida nem com a BNCC promulgada recentemente. Um padrão de organização que pode ser utilizado como argumento para defender a ideia de Ivor Goodson (2018, p. 96) de que os currículos escolares, sobretudo os prescritos, são frutos de uma “tradição inventada” ao longo do tempo que se adequa ou se contrapõe às transformações sociais e políticas.

Figura 4 — “Conteúdo Programático” para o ensino de História na 8ª série da Proposta Curricular de 1978

<p>Idade Moderna e Idade Contemporânea</p> <p>Idade Moderna</p> <p>— Preparação da Idade Moderna</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· as grandes invenções</li> <li>· mudanças operadas no mundo</li> <li>· o Renascimento</li> <li>· causas</li> <li>· principais características</li> <li>· a Reforma Religiosa</li> <li>· características mais importantes</li> <li>· conseqüências</li> </ul> <p>— Tempos Modernos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· a Revolução Comercial</li> <li>· o mercantilismo</li> <li>· as novas classes sociais</li> <li>· o Absolutismo Monárquico</li> <li>· desenvolvimento</li> <li>· decadência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· a Revolução Intelectual</li> <li>· o iluminismo</li> <li>· o desenvolvimento científico</li> </ul> <p>Idade Contemporânea</p> <p>— A Era Revolucionária</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· a Revolução Francesa</li> <li>· repercussões políticas e sociais</li> <li>· Napoleão Bonaparte</li> <li>· política exterior</li> <li>· o Congresso de Viena</li> <li>· as Colônias Latino-Americanas</li> <li>· sua independência</li> <li>· a Revolução Industrial</li> <li>· as doutrinas sociais e econômicas</li> </ul> <p>— Os Grandes Conflitos Mundiais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· a Primeira Guerra</li> <li>· causas</li> <li>· conseqüências</li> </ul>
--	---

Fonte: Pernambuco, 1978a, p. 23.

Dessa forma, a *Proposta Curricular* de 1º grau mantinham uma estrutura clássica dos Currículos de História brasileiros, cuja divisão obedecia a uma separação cronológica onde a História Geral era apresentada na forma da periodização quadripartite: Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Averiguamos, nesse caso, as prescrições de conteúdos da 7ª série voltadas para a “Pré-História, Idade Antiga e Idade Média”, enquanto os conteúdos da 8ª série visavam detalhar as “Idade Moderna e Idade Contemporânea”. Da mesma forma, a História do Brasil também era representada por divisões periódicas baseadas em marcos da história política institucional, como “Brasil Colônia, Império e República”.

Como já alertamos, não há a preocupação, nas duas últimas séries do 1º grau, de se realçar nenhum conteúdo relacionado à História do Brasil ou de Pernambuco. O que nos faz

questionar se durante as aulas de História destas etapas não haveria nenhuma relação entre a História ensinada e a História vivida pelos estudantes.

De acordo com Elza Nadai (1994, p. 150), nos documentos educacionais de História do período, abordagens sobre as Américas e a África são praticamente inexistentes. Reiteramos essa análise quando observamos a estrutura da *Proposta Curricular* para o ensino nas 7ª e 8ª séries. Outra historiadora que analisou os Currículos da época foi Conceição Cabrini (1986, p. 21) e ela avalia que, em regra, os conteúdos eram finalizados na década de 1940, isto é, com a “2ª Grande Guerra Mundial”. O Currículo menciona assuntos que estabelecem relações com a década de 1960, quando se refere à História do Brasil, na 6ª série, mas nos conteúdos elencados para a 8ª série, cujo ponto de finalização são os “Grandes Conflitos Mundiais”, se confirma o limite identificado por Cabrini.

Em resumo, a organização e as escolhas de conteúdos apresentadas para as duas últimas séries do 1º grau, de certa maneira, repetem o que foi realizado nas primeiras, modificando apenas os espaços geográficos privilegiados. De forma que, para avaliar essa organização, procederíamos de modo muito semelhante ao que fizemos anteriormente. Afinal, a concepção de História representada por estas sugestões de conteúdos reforça a ideia de causas e consequências, numa trajetória progressiva, sem pessoas, sem mencionar as desigualdades e explorações produzidas nessa trajetória.

### 3.3.2 Conteúdos e Orientações para o Ensino de História no Currículo de 2º grau

Diferente do 1º grau, a *Proposta Curricular de Estudos Sociais* do 2º grau possui uma seção de apresentação denominada de “fundamentação”, cuja função é, basicamente, alertar os professores para as particularidades do público com o qual se lida nesta fase da formação escolar. Essa seção tem quase 10 páginas e nelas as autoras responsáveis, Celene Maria da Fonseca e Maria Angelita de Souza, dissertam sobre a importância com que os professores devem tratar as singularidades dos adolescentes. Segundo elas, os estudantes dessa fase vivem um momento de “transformações de ordem biológica, psíquica e social que provocam no adolescente comportamentos contraditórios”. Por isso, “o adolescente é um ser que necessita de apoio, compreensão, afeto, estímulo e amizade”. (Pernambuco, 1978b, p. 11-12).

Celene Maria Fonseca já foi citada acima porque também ficou encarregada de escrever parte da Proposta do 1º grau. No entanto, sobre Maria Angelita de Souza não foi possível encontrar nada relacionado à sua trajetória profissional ou pessoal, exceto que seu nome é

homenageado no título de uma escola municipal no município de Moreno, localizado na Zona da Mata pernambucana.

As primeiras páginas do Currículo estabelecem, também, considerações sobre as circunstâncias sociais e culturais dos estudantes do 2º grau. Podemos avaliar a dimensão do valor que estas informações e questões possuem nesse documento a partir da comparação com o número de páginas destinadas à fundamentação, objetivo e conteúdo de todos os componentes de Estudos Sociais – Geografia, História, OSPB e EMC - que juntos totalizam 19 páginas.

Essa relevância se sustenta na análise do Relatório da Educação de 1975-76, produzido, no início da gestão de Moura Cavalcanti, para definir as metas das Políticas Educacionais do seu governo. Nele se estabelece que “passada a fase aguda de carência de escolas – fase das filas dos pais em frente à escola e dos exames admissionais ao ginásio – atinge-se, no momento, o estágio de vencer os déficits acumulados em determinados locais e superar as taxas de crescimento da população” (Pernambuco, 1976, p. 12). A preocupação em definir estratégias específicas para os estudantes do 2º grau ainda pode ser explicada nos números apresentados ao fim da gestão de Cavalcanti. Em 1978, segundo as pesquisadoras Maria das Graças de Oliveira, Lia Costa e Vera Canuto (2006, p. 204), houve um acréscimo de 15 mil alunos, só no 2º grau, em comparação ao ano de 1975. As pesquisadoras identificam, ainda nesse momento, ampliações da oferta de vagas e de construção de escolas em Pernambuco que, comparados a outros períodos, são expressivos.

Contudo, apesar do mencionado investimento, Maria das Graças de Oliveira, Lia Costa e Vera Canuto destacam que a taxa bruta de pessoas em idade escolar que iniciavam e concluíam o 2º grau em Pernambuco, em 1978, ainda era de apenas 18,1%. Em larga medida, atribuíam-se a esse baixo índice de conclusão o alto número de evasão escolar e de reprovação. Nesse sentido, a ampliação das vagas resolveu o problema da oferta, mas revelou, por outro lado, que o maior desafio consistia em manter os estudantes frequentando a escola e capacitados para avançar nos ciclos de formação. Circe Bittencourt (*op. cit.* p. 14) refletiu sobre essas questões da seguinte maneira:

O poder público da década de 1970, paradoxalmente, havia contribuído para o crescimento do público escolar, crescimento que se revestiu de transformações radicais não apenas do ponto de vista numérico, mas qualitativo. Grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente. A entrada de alunos de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade pela chegada improvisada e forçada a centros urbanos, dentre do intenso processo migratório do campo para a

cidade e entre estados – principalmente do Nordeste para o Sul -, colocou em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo.

O poder público da década de 1970, paradoxalmente, havia contribuído para o crescimento do público escolar, um crescimento que se revestiu de transformações radicais do ponto de vista quantitativo. Grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a frequentar as escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente. A entrada de alunos de diversas idades e experiências, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados – sobretudo do Nordeste para o Sul -, colocou em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo.

Em outras palavras, o que se percebe nas reflexões da *Proposta Curricular* e de Bittencourt é que existia, pelo menos em Pernambuco e em São Paulo, um problema com a trajetória de formação dos estudantes. A transformação das estruturas educacionais surgiu em razão da busca por ampliar a oferta de estudos para uma parcela da população, mas isso impôs novos desafios a representantes políticos e educadores. Buscavam-se estratégias que conseguissem promover o desenvolvimento educacional de um grupo de estudantes que, até então, pareciam não ter sido considerados nas Políticas Educacionais porque não frequentavam esses espaços.

Antes de analisar os conteúdos e objetivos dessa Proposta, consideramos necessário sublinhar dois outros componentes importantes: os historiadores responsáveis pelo segmento de História em conjunto com os livros indicados nas suas referências bibliográficas. Avaliamos que essas informações são fundamentais para compreender as dimensões pedagógicas e historiográficas, seus limites e suas relações com aquele momento histórico. Além disso, pode-se constatar que os conteúdos em si são um dos elementos de menor importância nesse documento.

Segundo a historiadora Maria do Carmo Martins (2002, p. 24), os Currículos brasileiros, da década de 1970, foram frutos de uma busca por legitimação dos militares. Eles buscavam isso através da participação, na elaboração dos documentos, de profissionais vinculados às universidades e/ou reconhecidos em suas áreas de conhecimento. Como exemplo principal, a autora analisa o *Guia Curricular de Estudos Sociais* paulista, de 1975, que teve a coordenação assinada pelas historiadoras Joana Neves, Elza Nadai e Maria de Lourdes Janotti. Fizemos algumas referências, em nossa pesquisa, às análises sobre Estudos Sociais de Elza Nadai. Nadai,

em 1975, ano de assinatura do Currículo paulista, defendeu sua Dissertação de Mestrado, na USP, sendo orientada por, também autora do documento, Maria de Lourdes Janotti. E Joana Neves havia estudado na mesma turma de graduação de Elza Nadai. Todas as três possuem longas carreiras profissionais como professoras e pesquisadoras até hoje<sup>62</sup>.

Similarmente, os coordenadores da área de História, na *Proposta Curricular de Estudos Sociais* do 2º grau são: Antônio Torres Montenegro e Michel Zaidan Filho. Ambos concluíram a graduação em Filosofia na Universidade Católica de Pernambuco, em 1974, mas cursaram suas pós-graduações nos departamentos de História de Universidades em São Paulo. Montenegro e Zaidan possuem uma trajetória profissional na área de História que os torna reconhecidos nacionalmente, atualmente eles lecionam na UFPE. Ao serem consultados para descrever a experiência de criar essa *Proposta Curricular*, ambos, infelizmente, afirmaram que não tinham muitas lembranças sobre essa produção. Em resumo, Montenegro afirmou que uma das poucas lembranças que possui é em relação à equipe pedagógica da SEE-PE, que o convidou para elaborar o Currículo, cujas ideias e propostas pareciam bastante produtivas e comprometidas com uma educação de qualidade. Zaidan, por outro lado, atribui a Montenegro a responsabilidade pela maior parte da criação do Currículo, uma vez que nesse intervalo ele não conseguia se envolver com dedicação ao projeto, pois estava ocupado com sua pós-graduação. Segundo Zaidan, Montenegro teria alterado alguns trechos do Currículo que foram considerados radicais pela equipe da SEE-PE<sup>63</sup>.

Assim como Martins (2002), Elaine Lourenço (2007) fez considerações sobre os historiadores e historiadoras que participaram da elaboração dos Currículos de Estudos Sociais

---

<sup>62</sup>Joana Neve passou boa parte das décadas de 1980 e 1990 se dedicando em estudar a trajetória do Ensino de História no Brasil e na Paraíba e aposentou-se como docente da UFPB em 1996, destacamos os livros didáticos que ela escreveu com Elza Nadai e a sua tese de doutorado intitulada “O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político? 1961-1970; 2010”. Maria de Lourdes Janotti é professora da USP desde 1964 e atualmente leciona no Programa de Pós Graduação em História desta instituição, também faz parte do Conselho Editorial da revista História Oral, da Associação Brasileira de História Oral e possui uma vasta produção acadêmica nas áreas de História do Brasil Império e República, Historiografia Geral e Brasileira e Ensino de História. Elza Nadai é uma das historiadoras mais conhecidas na área de Ensino de História devido a sua dedicação, desde a década de 1970, com a teorização e formação desse campo de estudos, destacamos os seus artigos publicados em anais de eventos e em livros.

<sup>63</sup>Antonio Torres Montenegro atualmente é Professor Titular de História do Brasil do Departamento de História da UFPE e coordena o Laboratório História e Memória da Universidade Federal de Pernambuco e do Tribunal Regional do Trabalho 6ª Região (LAHAM). Montenegro possui vários livros, artigos e orienta pesquisas relacionadas aos acontecimentos históricos no Brasil e em Pernambuco durante as décadas de 1960 e a Ditadura Militar, o seu último livro lançado, em 2019, tem o título “TRAVESSIAS: padres europeus no Nordeste do Brasil (1950-1990)”. Michel Zaidan Filho atualmente é professor titular da pós-graduação de Direito, na UFPE, e mantém uma atividade profissional conectando questões da área de História, de Ciência Política e de Ciências Sociais, pesquisando e divulgando conteúdos acadêmicos ligados a temas como Democracia, Comunismo, Filosofia da História, Teoria Política, entre outros, destacamos o mais recente livro lançado por ele, em 2022, com o título “Histórias do sindicalismo no Brasil e outros ensaios”.

durante a década de 1970. Elaine reflete que o principal objetivo do governo militar ao convidar esses profissionais era afastar as críticas em torno de seus documentos pedagógicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, uma estratégia de controle sobre o que seria ensinado nas escolas. Dessa forma, concluímos que as escolhas de António Montenegro e Michel Zaidan possuíam objetivos de formalizar esta *Proposta Curricular de Estudos Sociais* como um Currículo de História elaborado por especialistas da área.

O outro destaque, antes dos conteúdos, se direciona à indicação das referências bibliográficas presentes nos Currículos de Estudos Sociais. Nesse aspecto, o documento de Pernambuco, apesar das semelhanças encontradas anteriormente na seção de 1º grau, é bem diferente do que o de São Paulo. Vale lembrar que uma das maiores críticas feitas pelos historiadores que analisaram o Guia Curricular de São Paulo, entre eles Cerri (2003), Fonseca (1994), Lourenço (2007), se relaciona à falta de indicações bibliográficas para os professores, pois só havia nele os conteúdos, sugestões de atividades e os objetivos. Enquanto na *Proposta Curricular* da SEE-PE, encontramos uma página inteira de referências a diversos livros escritos por historiadores e intelectuais.

Ressaltamos, além disso, um dos questionamentos, realizados no segundo capítulo, sobre a ausência de Paulo Freire na bibliografia das *Propostas Curriculares* a despeito das fortes evidências de sua influência no texto. Atribuímos essa ausência aos processos judiciais que os militares impuseram contra Freire, cujo teor, talvez, impedisse as autoras de incluí-lo na lista de referências.

No entanto, Montenegro e Zaidan parecem não ter se preocupado com isso quando escolheram, para colocar na bibliografia de História do documento, dois livros de Caio Prado Jr, *Evolução política do Brasil e outros estudos* e *História econômica do Brasil*, além de um de Celso Furtado, *Formação econômica do Brasil*. Prado Jr e Furtado tinham enfrentado a perseguição dos órgãos de segurança do Regime Militar. Celso Furtado era considerado inimigo público do Estado desde 1964, e foi forçado ao exílio. E Prado Jr, inclusive, havia enfrentado a prisão política por 3 anos, em 1971. Além deles, encontramos menções a Nelson Werneck Sodré, com o livro *Razões da Independência*; Francisco Teixeira e sua obra *Estudos de História do Brasil – Vol.1*; Octavio Ianni: *O Colapso do populismo no Brasil*; entre outros. Estes intelectuais enfrentavam relações complicadas com os militares, mesmo assim estavam sendo citados como referências no Currículo de Estudos Sociais da SEE-PE.

De maneira geral, o discurso desses intelectuais, citados na bibliografia do documento, sobre a História do Brasil, se concentrava em elaborar críticas contra as visões tradicionais das

“origens” da sociedade e das estruturas político-econômicas do país. Nem todos podiam ser classificados como historiadores, pois Caio Prado Jr era sociólogo e Celso Furtado economista, por exemplo, mas suas obras tiveram grande divulgação e influência entre os historiadores do período. José Roberto do Amaral Lapa (1981, p. 85-88), considera que, nas décadas de 1950 e 1960, os principais estudos sobre a História do Brasil não foram produzidos por historiadores, mas acabaram por “inaugurar” um novo modo de fazer e pensar a História do país, inspiradas no materialismo histórico. Essa nova produção, segundo Lapa, se vinculou ao debate de questões ligadas ao que teria sido a “formação do sistema capitalista brasileiro”, preocupado em definir as relações de produção, as desigualdades sociais, as lutas de classes e explorações mercantilistas, assim por diante.

A presença dos textos ou da influência de intelectuais como Karl Marx, Celso Furtado e Caio Prado Jr nas referências da *Proposta Curricular* do 2º grau, no entanto, instituiu um desvio nos padrões de Currículos de Estudos Sociais do período. Uma vez que, segundo as análises dos historiadores Jaime Pinsky (1988), Circe Bittencourt (2008a) e Carlos Mathias (2011), não havia mais espaço nos currículos escolares de História, após o golpe de 1964, para uma prática de ensino que não representasse os interesses dos militares. Esses Currículos deveriam estar alinhados, segundo eles, com as didáticas de Ensino de História do século XIX, privilegiando nomes, datas e limitados pela cronologia.

Consideramos que essas relações entre a produção acadêmica sobre a História do Brasil, os livros indicados nas referências bibliográficas das *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* pernambucana e seus conteúdos podem ser interligados a partir de uma parte do texto de introdução, presente no segmento de História, onde se afirma que:

Como instrumento científico de compreensão da realidade social, a História não deve restringir-se a uma visão factual, particular do passado. A História do Século XX retira sua fecundidade científica da totalidade, da multirrelação dos fenômenos, numa perspectiva global. Daí porque não mais faz sentido uma História de "aspectos secundários meramente episódicos e factuais". Mas sim a que vise "uma abordagem ampla dos processos históricos, ao nível de evolução social, econômica, política e cultural" dos povos. (Pernambuco, 1978b, p. 38, grifos no original)

A partir deste parágrafo, é possível identificar a maneira pela qual os autores pensavam a História, sua função e seus objetivos. Iniciando ao definir o que a História não deveria ser, critica-se a maneira que a História foi praticada no século XIX, priorizando eventos específicos para produzir uma versão factual. Em contraposição, a “História do Século XX”, a qual os autores defendem, possuía a capacidade de apresentar uma versão mais científica da “realidade

social” por meio da associação dos diversos fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais. Essa perspectiva é, inclusive, reafirmada na conclusão deste texto de introdução, quando se defende que “Em síntese, a História, para responder às necessidades da sociedade atual deverá ser analítica e globalizante” (*ibidem*).

Estas características do documento também constituem um distanciamento do que muitos estudiosos - entre eles Fonseca (2003); Vesentini (1982); Carlos Mathias (2011), que refletiram sobre o Ensino de História nos anos 1970 - consideraram como padrão nesses documentos. Infelizmente, não foi possível comparar a Proposta da SEE-PE com os Currículos de Estudos Sociais de outros estados do Brasil, como fizemos com o de 1º grau. Isso deve-se a dois motivos: 1) não tivemos como analisar os programas curriculares dos outros estados; 2) os estudos realizados sobre eles, por outros pesquisadores, se limitam a analisar os conteúdos e objetivos somente do 1º grau.

Na *Proposta Curricular de Estudos Sociais*, a apresentação dos conteúdos dos 3 anos do 2º grau é feita de forma abrangente. As frases utilizadas são globalizantes, integrando diversos eventos históricos, nacionais e internacionais. Uma organização oposta ao modo como os conteúdos do 1º grau foram apresentados. Os autores do documento do 2º grau optaram por harmonizar os temas de História em frases sintéticas, conforme podem ser conferidas a seguir:

Tabela 3 — Organização dos conteúdos de História para o 2º grau

<p>O surgimento do capital industrial e a sua expansão sobre o Brasil e as regiões subdesenvolvidas do globo.</p> <p>A Revolução Francesa e a difusão, no mundo, de suas doutrinas econômicas, políticas e sociais.</p> <p>O processo de emancipação política do Brasil e das demais nações da América Latina.</p> <p>As aristocracias fazendeiras e os interesses do capital industrial.</p> <p>A modernização do Brasil e a Proclamação da República.</p>
<p>A Guerra Mundial de 1914-1918 e a retração dos mercados mundiais.</p> <p>As mudanças sociais no Brasil e na América Latina: o tenentismo, a urbanização, a politização dos setores médios e proletários, o conflito entre elites.</p> <p>A crise do capitalismo mundial e sua repercussão nos países latino-americanos.</p> <p>A Guerra Mundial de 1939-1945 e a afirmação da indústria no Brasil e em demais países da América Latina.</p>
<p>A hegemonia dos E.E.U.U. no mundo pós-guerra e a reordenação das relações internacionais.</p> <p>O financiamento das economias em desenvolvimento.</p> <p>O surgimento das nações socialistas e suas consequências no mundo contemporâneo.</p>

Fonte: Pernambuco, 1978b, p. 39.

Não existe, no documento, uma divisão de conteúdos por série, no entanto, há a separação de três grandes blocos de temáticas, cuja divisão deve corresponder aos três anos letivos do 2º grau. Nessa estrutura, os estudantes do 1º ano deveriam aprender, segundo a *Proposta*, a realizar conexões e comparações entre as Revoluções Industrial e Francesa, ocorridas na Europa, e o “processo de emancipação política” que se desenvolveu na América Latina e no Brasil durante o século XIX. Dentre os objetivos, os autores afirmam ser importante que os estudantes fossem capazes de “relacionar os fatores externos e internos de industrialização da América Latina e sua consequência” (Pernambuco, 1978b, p. 38). Além de transmitir vestígios de um pensamento historiográfico em busca de causas e consequências, comum durante o século XIX, esse objetivo também sugere que as escolhas dos conteúdos finais do 1º ano (“A modernização do Brasil e a Proclamação da República”) seguem a lógica da modernização do Brasil como causa da instituição da República.

A História dos países latino-americanos foi pouco explorada na *Proposta Curricular* do 1º grau, mas, por outro lado, encontramos nos conteúdos sugeridos para o 2º grau uma preocupação constante em relacionar o Brasil e sua dinâmica histórica com os países da América. Aos alunos do 2º ano, os conteúdos recomendados para estabelecer as fronteiras iniciais e finais do ano letivo são as Guerras Mundiais de 1914 e 1939, respectivamente. O interesse por esses conflitos internacionais se relaciona com as suas repercussões fora da Europa.

Já no 3º ano, os estudantes precisariam, de acordo com os objetivos da *Proposta Curricular*: “Estabelecer relação entre a expansão do capital financeiro no início da segunda metade do Século XX e as mudanças político-econômicas ocorridas na América Latina” (Pernambuco, 1978b, p. 38). Finalidade que transparece na TABELA 3, onde se prescreve que os professores de Estudos Sociais ensinassem a “hegemonia dos EEUU”, constituída ao fim dos conflitos mundiais, e as alterações ocorridas com o “surgimento das nações socialistas”.

A partir das frases integradoras apresentadas na *Proposta Curricular* do 2º grau, os autores parecem ter conseguido garantir uma amplitude de objetos e questões para que os professores tivessem diversas possibilidades de atividades práticas em sala de aula. Contudo, não se preocuparam, aparentemente, em estabelecer uma relação de aproximação com as experiências e aprendizados que os estudantes teriam construído ao longo da trajetória de estudos no 1º grau.

Quando comparamos a organização dos conteúdos de História do 1º e 2º graus encontramos algumas diferenças. Uma das que consideramos mais problemáticas é a carência,

na *Proposta Curricular* do 2º grau, de tópicos que examinassem ou relacionassem os conteúdos do Brasil e do Mundo com os acontecimentos anteriores ao século XVIII. Pois da forma como se arquitetou as temáticas, privilegiou-se as dinâmicas históricas a partir da Industrialização e da Revolução Francesa, o que rompe com quase metade dos conteúdos abordados durante a formação do 1º grau. Entendemos que, talvez, essa tenha sido uma escolha realizada pelos autores para que fosse possível desenvolver um estudo mais aprofundado sobre as questões contemporâneas. Elza Nadai (1988, p. 2) defende que:

O conteúdo dos Estudos Sociais é selecionado em função das necessidades imediatas e práticas dos alunos, podendo ser retirado das várias ciências sem a preocupação formal de vinculá-lo a nenhuma em particular. O conteúdo é selecionado em função de problemas específicos que os Estudos Sociais ajudavam a identificar e encaminhavam para soluções direcionadas por uma visão pragmática: a vida em uma sociedade democrática.

Considerando as temáticas e a construção das frases que apresentam os conteúdos da *Proposta* de 2º grau, podemos reconhecer uma tentativa de interligar os assuntos aos prováveis problemas cotidianos dos estudantes. No entanto, se esse era o objetivo principal, para impor limitações aos temas relacionados à História de antes do século XIX, acreditamos que a definição dos conteúdos poderia ter sido mais associada ao ambiente e à historicidade dos(as) alunos(as). Não identificamos uma referência explícita à História de Pernambuco, do Nordeste, nem à História do Brasil após 1945. Essa é uma crítica que corresponde ao questionamento de Eloisa Höffling (1987) sobre as organizações "super estruturantes" da História que ela identificou nos livros didáticos de Estudos Sociais. Organizações que, para ela, dificultariam a sensação de pertencimento dos estudantes à história e à prática de uma cidadania ativa.

Diferente da organização do 1º grau, a *Proposta* do 2º grau não separou o estudo da História do Brasil da História do Mundo. Ao contrário, o que percebemos, na construção das frases no documento do 2º grau, é um projeto de associação das experiências históricas nas diversas regiões do planeta.

Constatamos, na nossa análise, que a maior preocupação dos autores desse Currículo de 1978 não está no conteúdo, mas na elaboração de análises críticas por parte dos estudantes, conforme encontramos, no texto de introdução:

Nessa faixa etária, os educandos já estão aptos a exercitar muito mais a inteligência do que a memória, muito mais o criticismo do que a aceitação passiva dos dados. Logo, os instrumentos didáticos, a serem usados, devem consistir preferencialmente

em análises teóricas e exercícios práticos, intercalados com a leitura de trechos da historiografia nacional internacional mais moderna. (Pernambuco, 1978b, p. 37)

De alguma maneira, para nós, esta reflexão se relaciona com as recomendações, competências e habilidades, estabelecidas para a Área de Ciências Humanas, na BNCC de 2018, conforme se encontra na competência nº 1, indicada para o Ensino Médio, na BNCC:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (Brasil, 2018, p. 570)

Consideradas as diferenças históricas entre os dois textos, é possível identificar uma diretriz comum entre eles que se instaura no objetivo de gerar estratégias para que os estudantes pratiquem um estudo mais crítico, ativo e científico. Mais uma vez, é preciso declarar que essa associação não se define com um juízo de valor, ao contrário, ela nos ajuda a refletir que houve diversas mudanças no Ensino de História das últimas décadas, mas que também existe a manutenção de alguns elementos.

#### 3.4 ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS É ENSINO DE HISTÓRIA?

Esse capítulo teve o objetivo principal de analisar as *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* pernambucanas em conjunto com a apreciação da trajetória dessa disciplina escolar no Brasil. De forma complementar, realizamos, sempre que possível, uma conexão entre questões atuais do Ensino de História, sobretudo os debates que derivam das mudanças impostas pelas BNCCs. Fizemos questão de ressaltar, ainda, as análises empreendidas por historiadores e especialistas sobre a temática. Nesse momento, com o intuito de concluí-lo, abordamos alguns pontos que procuram articular os tópicos desenvolvidos ao longo do texto.

Primeiramente, retomamos uma análise que fizemos, no capítulo anterior, a respeito do título dos Currículos da SEE-PE promulgados em 1978. O motivo dessa retomada é dialogar com uma análise de Maria do Carmo Martins (2002, p. 22) sobre as denominações dos Currículos brasileiros entre os anos de 1970 e 1990. Havia um sentido associado, segundo Martins, entre os títulos e as práticas autoritárias dos militares durante a Ditadura. Por isso, ela sugeriu um contraste entre os “guias curriculares”, da década de 1970, e as “propostas curriculares”, lançadas, segundo ela, nas décadas de 1980 e 1990, já em um ambiente democrático. Para Martins, “pode-se afirmar que o *guia* pressupunha um professor mais

dependente do programa, carente de orientação direta. Já as *propostas* pressupõem negociações sobre o sugerido, o professor pode ser considerado mais autônomo e capacitado para promover os ajustes entre o que está sendo sugerido e a realidade no qual ele se insere”.

Tendo em vista o diagnóstico de Martins e as nossas análises, sobretudo as comparações entre os *Guias* de São Paulo e as *Propostas* da SEE-PE, consideramos que os documentos do 1º e 2º graus de Pernambuco, em 1978, alternam os elementos pressupostos pela autora. A Proposta do 2º grau, por exemplo, defendia que sua organização favorecia uma “flexibilidade” para que os professores pudessem utilizar os conteúdos sugeridos (Pernambuco, 1978b, p. 26). Enquanto a Proposta do 1º grau, por outro lado, limitava os profissionais da educação com sua estrutura menos maleável, em que conteúdos e objetivos eram bem determinados, sem muito espaço para grandes modificações. Dessa forma, podemos refletir que as *Propostas Curriculares de Estudos Sociais*, lançadas em Pernambuco, demarcam uma transição entre os Currículos presumidos por Martins, isto é, uma combinação entre os Guias da década de 1970 e as Propostas da década de 1980.

Procuramos abordar os Estudos Sociais afastando um julgamento de valor sobre sua trajetória no Brasil. Voltamos ao debate sobre a carga negativa que esta disciplina parece enfrentar a partir de uma síntese, elaborada pela historiadora Ieda Viana, sobre o que seriam as principais versões historiográficas sobre a temática. Segundo Viana (2014, p. 13), existem duas avaliações principais sobre os Estudos Sociais: 1) uma congrega o grupo de historiadores e especialistas que considera que a disciplina promoveu o “esvaziamento de conteúdos oriundos da ciência de referência”. Para estes estudiosos, entre eles Déa Fenelon, Selva Fonseca e Circe Bittencourt, a instituição dos Estudos Sociais teria afastado o contato entre a produção historiográfica (isto é, os debates sobre os seus métodos, suas fontes e objetos de pesquisas) e o Ensino de História nas instituições de Educação Básica; 2) O segundo bloco de análises sobre os Estudos Sociais, de acordo com Viana, não considera que houve uma separação total entre as produções acadêmicas das ciências de referência que compunham a disciplina, mas sim “permanência dos referenciais teórico-metodológicos tradicionais”. Neste último bloco, Viana agrupa as historiadoras Maria Schmidt, Marlene Cainelli e Elza Nadai que avaliam os conteúdos e objetivos presentes nos Currículos de Estudos Sociais como uma continuidade do pensamento historiográfico hegemônico no período, caracterizado por uma perspectiva linear, evolucionista e factual da História.

Por meio da análise dos conteúdos e dos objetivos expressos nas *Propostas* de Pernambuco, conseguimos encontrar aspectos que corroboram um pouco as duas correntes

historiográficas assinaladas por Ieda Viana. Não concordamos com a ideia de “esvaziamento” dos conteúdos de História nos Estudos Sociais. No entanto, consideramos que os afastamentos entre o pensamento historiográfico do período e a forma como as temáticas foram apresentadas nos documentos sustentam o argumento de que houve um distanciamento entre a produção acadêmica da “ciência de referência”, no caso a História, e os desígnios curriculares para o seu ensino em sala de aula.

Aproveitamos também o reaparecimento do nome de Elza Nadai, citada por Viana, para sublinhar um ponto importante referente aos autores e coordenadores responsáveis pelas áreas de História nos Currículos de Estudos Sociais. Pois observamos que Elza Nadai e Antonio Montenegro participaram da elaboração dos segmentos de História desses Currículos e se posicionaram, em algumas oportunidades, contra os Estudos Sociais também. No caso de Nadai, ao escrever um artigo sobre o tema, em 1988, enquanto Montenegro assinou uma “Moção” organizada pela ANPUH contra a disciplina, o que pode dar a impressão de uma incongruência por parte deles. No entanto, para nós, isto representa um sinal comum em profissionais em busca de uma melhoria de suas práticas.

Além dessas questões, precisamos destacar os vínculos encontrados entre as *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* e o texto publicado para a área de História nas BNCCs do Ensino Fundamental e Médio. Alguns pontos, como a organização dos conteúdos em círculos concêntricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e do 1º grau, aproximaram-se entre as Propostas e a BNCC. Essas aproximações ajudam a validar os raciocínios de alguns estudiosos a respeito da temática. A historiadora Thais Nívia de Lima e Fonseca (2006, p. 56), por exemplo, entende que:

O regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no Ensino de História na escola fundamental e média do país. No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança tradicional de longa data, a orientá-lo. Isso significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais figuravam agora os principais personagens do novo regime.

Esta concepção poderia ser incluída naquele conjunto de perspectivas historiográficas propostas por Ieda Viana. Nesse caso, Thais Fonseca faria parte do grupo, junto a Elza Nadai, Maria Schmidt e Marlene Cainelli, que encontram permanências no Ensino de Estudos Sociais de uma História tradicionalista. Contudo, este capítulo apresentou indícios de que muitos dos

elementos que caracterizariam o Ensino de Estudos Sociais, dos anos 1960 e 1970, ainda podem ser encontrados nas BNCCs do Ensino de História atual.

Apresentamos pesquisas de historiadores e especialistas, como Thiago Nascimento (2019), Margarida Dias de Oliveira (2013), Elza Nadai (1988) e Beatriz Boclin (2009), cujas reflexões procuram combater os maniqueísmos em torno da história dos Estudos Sociais no Brasil. Entendemos, através dos documentos e análises realizadas nesse capítulo, que são necessários muitos estudos ainda para dar conta da complexidade de experiências dos Estudos Sociais no Brasil. Mas foi possível perceber que não se pode atribuir à essa disciplina o papel de grande vilão do Ensino de História, sendo fundamental, ainda, manter separada a institucionalização da disciplina, os seus Currículos e as práticas efetuadas em sala de aula.

No entanto, antes de finalizar o capítulo, reiteramos que, ao dar relevância para estas novas abordagens e análises sobre os Estudos Sociais, não estamos procurando defender que a disciplina, imposta pelos militares na década de 1970, resultou em algo positivo para o Ensino de História. Alertamos que o projeto dos militares, ao instituir e utilizar os Estudos Sociais na educação brasileira, era enfraquecer o ensino e estudos das Ciências Humanas, sobretudo a criticidade promovida pelo ensino e aprendizagem da História (Silva, Fonseca, 2010).

## 4 OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: O QUE MUDA APÓS A DITADURA MILITAR?

Brasil, ó Pátria querida!  
 Terra grande varonil,  
 Por ti darei minha vida,  
 Fitando teu céu cor de anil...  
 (...)  
 Brasil! Brasil! Brasil!  
 Palavra de não tem par  
 Terra santa, de encantos mil  
 És meu doce e eterno Lar.  
 O teu grande Presidente,  
 Sabe bem te governar  
 Quer levar-te para frente,  
 Querendo a todos ajudar<sup>64</sup>

### 4.1 "TUDO COMEÇOU EM 1985..."

1985 é o ano que marca, em termos político-eleitorais, o fim da Ditadura Militar no Brasil. Essa demarcação se estabeleceu por conta da posse, em 15 de março daquele ano, de José Sarney - primeiro presidente civil desde o Golpe Civil-Militar de 1964. Entretanto, há contestações historiográficas sobre esse marco temporal. Os historiadores Marco Antonio Villa (2014) e Daniel Aarão Reis Filho (2014), por exemplo, costumam defender que a Ditadura no Brasil se encerrou em 1979. Ambos, segundo Carlos Fico (2017, p. 58), estabelecem suas avaliações com base em leituras políticas pouco embasadas em documentos. Todos eles, por outro lado, concordam quanto à complexidade dos acontecimentos entre a Anistia (1979) e a posse de Sarney (1985).

O título acima é motivado por uma expressão utilizada no texto de apresentação do Currículo de História da SEE-PE lançado em 1986. Entretanto, ao contrário dessa ideia, um de nossos objetivos neste capítulo é indicar que nada começou, muito menos terminou, em 1985. Conforme já afirmamos no capítulo anterior, pensamos, em acordo com Foucault (2022), que os acontecimentos não possuem uma origem, determinista e causal, de onde resultariam consequências pré-estabelecidas, em uma equação que sempre geraria o mesmo desfecho histórico. Inclusive, o próprio Currículo pernambucano estabelece dúvidas sobre a procedência de sua criação, quando afirma:

---

<sup>64</sup>Este poema foi retirado de uma seção A quem escreve o direito de escrever, do Jornal Educação Informa. Quem o escreveu foi a aluna Débora Maria de Oliveira, de 15 anos, que cursava a 8ª série do 1º Grau. Ver mais em: PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Jornal educação informa, ano II, nº 12, junho de 1981. Fundo SEE-PE. APEJE, Caixa 30.

Tudo começou em 1985, mas teve mesmo sua origem nos encontros sobre o Plano Estadual de Educação 79/83, quando professores e técnicos reunidos para definição da política estadual de educação, levantaram a necessidade de revisar os conteúdos de ensino. (Pernambuco, 1986, p. 5)

Neste sentido, acompanhamos o processo de transformações políticas dos anos 1980 e 1990 por meio, ainda, dos Currículos de História. Em outras palavras, este capítulo examinou os documentos publicados pela SEE-PE nos anos de 1986 (*Perfis de Saída*) e 1992 (*Coleção Professor Carlos Maciel*). Além desses Currículos, foi preciso lidar com uma série de questões complexas do momento em que eles são produzidos. Exploramos, de modo conciso, as eleições parlamentares de 1978; a promulgação da lei da Anistia e seus efeitos em Pernambuco; o governo de Marco Maciel e seus feitos na área educacional; as eleições diretas para governador do ano de 1982, já com a presença dos exilados políticos, como Miguel Arraes e Francisco Julião; a gestão de Miguel Arraes de 1986 a 1990; entre outras temáticas.

#### 4.1.1 “Começou em 1985, mas teve início em 1979”

Conforme referenciado anteriormente, o Currículo de História de 1986 (escreveremos, ao longo do texto, como ele foi intitulado pela SEE-PE - *Perfis de Saída de História*) identificava como ponto de partida da sua construção a elaboração do PEE de 1979. Curiosamente, esta informação revela que a partir de 1979 já existia a intenção de substituição das *Propostas Curriculares* de 1978, apenas um ano depois da publicação daquele documento.

Entretanto, desde o segundo capítulo, consideramos apropriada a leitura das pesquisadoras Maria das Graças de Oliveira, Lia Costa e Vera Canuto (2006, p 10-24) sobre as políticas educacionais dos anos 1970 a 1990. Segundo elas, os planejamentos e ações na área educacional sofriam alterações à medida que havia troca de governadores. Sendo estas alterações grandes ou pequenas, a depender do alinhamento político da nova gestão política com a anterior. Entre 1978 e 1979, muitas transformações ocorreram em Pernambuco e no Brasil, incluindo o início da administração de Marco Antônio Maciel como governador. Apesar de Maciel ainda ter sido escolhido pelos militares, sua gestão se diferenciou bastante da anterior, de Moura Cavalcanti.

A administração de José Francisco de Moura Cavalcanti, que iniciara em 1975, estava se encerrando em 1978. No mês de maio daquele ano já se sabia quem sucederia Moura Cavalcanti no Palácio das Princesas. Não foi realizada ainda, por um historiador, uma pesquisa detalhada sobre a gestão de Moura Cavalcanti. O que conseguimos aferir sobre esse período e

sua gestão, costuma ser baseado no livro de memórias (escrito pelo próprio Moura Cavalcanti) matérias jornalísticas e avaliações de outros memorialistas do período.

Em 15 de março de 1979, Marco Maciel substituiu Moura Cavalcanti no cargo de Governador. Duas semanas antes, Moura apresentara um pronunciamento à Assembléia Legislativa de Pernambuco (ALEPE) contendo uma autoavaliação de seu governo. Moura Cavalcanti destacou, no seu discurso, os seus feitos na área educacional, onde, segundo ele, houve um aumento de 140.000 no número de estudantes matriculados e 1800 salas de aula foram inauguradas. Em outras áreas, Moura também apresenta dados para fundamentar seu argumento de que se empenhou “por uma sociedade mais justa”<sup>65</sup>.

Contudo, as reportagens jornalísticas do período concentravam-se mais nas potencialidades e incógnitas do novo governo, de Marco Maciel, do que em avaliar a trajetória de Moura Cavalcanti como governador. Desde o mês de junho de 1978, quando foi anunciado pelo Governo Federal o nome de Marco Maciel, as páginas dos jornais pernambucanos publicavam ponderações sobre as transformações que ele promoveria. O que pode fundamentar a avaliação do memorialista Luciano Simões (1983, p. 39). Segundo Simões, “Moura havia realizado uma excelente administração. Mas não fez apropriação política de seu trabalho. Nem as placas das obras do governo tinham o seu nome”.

Podemos associar o julgamento que Simões realiza sobre o baixo capital político acumulado por Cavalcanti à sua tentativa de se tornar Senador. O nome de Moura Cavalcanti era bastante mencionado no segundo semestre de 1978, não para avaliar sua gestão, mas por conta de seu projeto de concorrer nas eleições que ocorreriam em 15 de novembro daquele ano. Contudo, antes mesmo de oficializar sua campanha, Moura desistiu.

O motivo da desistência de Moura foi a candidatura do ex-governador Cid Sampaio, também para o cargo de senador. O projeto de Cid, contudo, provocou controvérsias dentro do seu partido, o ARENA, e no MDB. Os jornais publicavam constantemente as declarações de políticos sobre o caso. O deputado Carlos Veras, por exemplo (cujo discurso conhecemos no segundo capítulo, quando ele defendia a posse de Moura para governador) disse que a candidatura de Cid Sampaio chegou em momento inoportuno, pois a maioria do ARENA já havia se comprometido com a campanha de Moura. Enquanto Assis Pedrosa, deputado do MDB, acusava Cid Sampaio de ser como um camaleão, pois ele se adaptava aos grupos

---

<sup>65</sup>Este é o título escolhido pelo Diário de Pernambuco (2 de março de 1979, capa) para sintetizar o discurso de Moura Cavalcanti. Disponível em: [https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_15&pagfis=131671](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_15&pagfis=131671). Acesso: 25 Mar 2023.

políticos que estavam no poder para conseguir seus cargos<sup>66</sup>. Assis Pedrosa fazia referência ao apoio que Cid Sampaio havia recebido, em 1958, na sua campanha para governador do Partido Comunista e de políticos como Gregório Bezerra e Miguel Arraes<sup>67</sup>.

Apesar dos conflitos, ou por conta deles, Cid Sampaio não conseguiu ser eleito senador. O cargo ficou com Nilo Coelho, ex-governador também, durante os anos de 1967 e 1971. Cid Sampaio, Nilo Coelho (ambos do ARENA) e Jarbas Vasconcelos (MDB) disputaram o cargo de senador. Jarbas conquistou praticamente o dobro de votos (cerca de 650.000) de Nilo Coelho (cerca de 370.000), mas não conseguiu ser eleito porque a coligação do ARENA teve mais representação no Estado.

Moura Cavalcanti, que pareceu, segundo Luciano Simões, fazer campanha para Jarbas Vasconcelos nessa eleição, deixou o cargo de governador em março de 1979. Abandonou, depois disso, o universo político institucional, pois não tomou posse em nenhuma outra função administrativa nem se envolveu em disputas eleitorais até seu óbito em 1994. Conseguimos avaliar essa trajetória de Moura Cavalcanti a partir dos raciocínios de Michel Foucault (2022) acerca do poder. Pois, segundo Foucault, os poderes não se configuram como uma propriedade, um objeto, uma posse que seria possível manter ou transferir para outros. Ao contrário disso, precisamos conceber o poder em exercício para entendê-lo, em sua prática, dentro de um espaço de possibilidades e condicionamentos. Nesse caso, Moura Cavalcanti, ao tentar se tornar senador, apesar de estar ocupando o cargo de governador, não conseguiu operar dentro da dinâmica política que as eleições de 1978 lhe impuseram.

#### 4.1.2 Marco Maciel, Anistia e "Educação para o Futuro"

Sem perder o contato com o passado, estas questões nortearão os estudos da escola, objetivando a formação da consciência do futuro. O estudo da História e do mundo contemporâneo terá o sentido de iluminar o futuro, o qual deverá ser o objeto de dedicação e reflexão intensivas, sob pena da educação estar fugindo do seu papel. (Pernambuco, 1980, p. 29)

O texto acima poderia ser trecho de um Currículo de História. No entanto, ele está presente no PEE proposto, para os anos de 1980 a 1983, pela equipe do governador Marco Maciel. Embora não tenha apresentado um documento específico para o Ensino de História, os

<sup>66</sup>Durante os meses de maio, junho e julho as páginas de política do Diário de Pernambuco estão ocupadas por essas questões.

<sup>67</sup>Para entender essa integração entre políticos de esquerda e direita em Pernambuco sugerimos a dissertação de Taciana Santos: SANTOS, Taciana Mendonça. Alianças políticas em Pernambuco: A(s) Frente(s) do Recife 1955-1964. Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife, 2009.

documentos publicados pela SEE-PE, durante a gestão de Marco Maciel, expressam constantemente avaliações sobre questões relacionadas ao tempo e à História.

De uma maneira geral, o PEE lançado em 1980 possui um discurso que propõe a superação dos problemas através da aplicação de um projeto de futuro. O Secretário de Educação, Joel de Holanda, utilizou as seguintes palavras para resumir o documento:

A elaboração do plano propriamente dito tomou por base três grandes pressupostos: o da educação como instrumento de política social; o do planejamento educacional como exercício e prática participativa; e o da educação antecipativa, ou seja, uma educação voltada para o futuro (Pernambuco, 1980, p. 6)

É possível averiguar, nos pressupostos declarados pelo secretário, que, além do programa de futuro, o plano foi elaborado a partir de uma perspectiva de participação e seu objetivo seria servir como ferramenta de política social. Neste sentido, a política educacional da gestão de Marco Maciel se esforçava para constituir-se como inovadora no sentido de estimular a “participação” e apresentar um plano de futuro.

Analisando o discurso do documento, a pesquisadora Vera Canuto (2006 pp. 218-222) avaliou que o PEE dialogava com um debate nacional sobre Políticas Públicas participativas, não apenas no âmbito educacional. Contudo, Canuto ressalta que as propostas de execução das metas projetadas pelo PEE eram inviáveis de cumprir até 1983, além de ser, segundo suas palavras, muito idealista. A pesquisadora reconhece o esforço da equipe da SEE-PE em elaborar um Plano que estimulava a colaboração da comunidade escolar, mas considera que sua estratégia ignorou problemas mais concretos da estrutura educacional pernambucana daquele período.

Em resumo, para Vera Canuto, o PEE de 1980 possuía um discurso otimista sobre o futuro, entretanto esse otimismo ignorava as adversidades do presente. Corroborando essa leitura da pesquisadora, podemos apresentar o seguinte trecho como exemplo. O pressuposto básico adotado pelo documento quanto à sociedade brasileira do futuro é o de que:

à médio prazo, o país superará o ciclo de dificuldades econômicas e de transição política e, até o final deste século: será uma nação democrática com instituições mais estáveis; avançará no seu esforço de desenvolvimento econômico, atenuando as desigualdades sociais no contexto de um regime capitalista de produção; assimilará a maioria dos conhecimentos científicos e avanços tecnológicos contemporâneos; terá traços culturais mais homogêneos, “urbanos” e “modernos”  
(aspas no original, Pernambuco, 1980, p. 19)

Nessas e em outras passagens do PEE, encontramos um discurso que cita os problemas do passado ou do presente, mas apenas para vislumbrar os acontecimentos vindouros. A educadora Silke Weber (1981, p. 19), em pesquisa que comparava os PEEs lançados em Pernambuco entre 1976 e 1984, também concluiu que nesse projeto, de 1980, prevaleceram “as aspirações e anseios pessoais e de grupos, elaborados em relação a um futuro próximo ou longínquo, tendo como referência imagens, modelos de alvo, performances, projetos realizados e/ou formulados em outros contextos sociais”. Para Weber era necessário que o eixo central das políticas educacionais se deslocasse das intencionalidades do que “deveria ser a escola pública no Estado, para o que é a realidade educacional concreta”.

Consideramos, contudo, que essas convicções de um futuro próspero, que figuram como certezas no discurso do PEE de 1980, interligam-se com as expectativas geradas após mudanças políticas e legislativas do período em que ele foi construído. Essas mudanças decorrem da assinatura da Lei da Anistia, promulgada em agosto de 1979; o retorno do pluripartidarismo, decretado em dezembro de 1979; além das promessas feitas em 1980 de que, em 1982, as eleições para governadores seriam decididas através do voto direto. Esses acontecimentos estabelecem uma série de transformações no Brasil e em Pernambuco. Destacamos, nesse momento, a promulgação da Anistia e seus efeitos.

Do ponto de vista historiográfico, são constituídas três principais maneiras de avaliar a Anistia de 1979. Existem os historiadores e estudiosos que privilegiam a análise a partir das forças armadas, mediante uma perspectiva que os considera controlando todo o processo de Redemocratização (Fico, 2017; Kinzo, 1988); em contraste, há aqueles que defendem que a Anistia só foi decretada por conta de pressões das organizações coletivas, da imprensa, dos artistas e do conjunto de mobilizações sociais realizadas em torno dela, ou seja, deste ponto de vista, as forças armadas teriam apenas reagido a estas exigências sem conseguir ditar os rumos do processo (Fagundes, 2019; Greco, 2003; Silva, 2020); e por fim, encontram-se os estudiosos que analisam a Anistia de 1979 como um pacto de conciliação, entre o exército e seus opositores (Lemos, 2002; Teles 2019; Rodeghero, 2020; Reis Filho, 2010).

Rodrigo Motta (2014), conforme analisamos no capítulo anterior, considerou que o modelo de gestão empregado pelos militares se estabeleceu sem fugir das peculiaridades do que, para ele, é a cultura política conciliatória brasileira. A partir das fontes históricas que utilizamos e de nossas leituras, abordamos a Anistia de 1979, e os desdobramentos produzidos por ela em Pernambuco, através da perspectiva de um projeto de conciliação. No entanto, é preciso destacar que esse projeto não se estabeleceu de maneira equilibrada. Consideramos que

a proposta de conciliação foi organizada e controlada pelos militares e políticos que ocupavam as instituições de governo, conforme encontramos nos discursos do General Presidente João Figueiredo, cujas falas na ocasião eram sempre semelhantes a seguinte: “quero, de fato a confraternização dos brasileiros. (...) é uma reconciliação para a construção deste país e não para a sua destruição”<sup>68</sup>.

Os conflitos e acordos estabelecidos em Pernambuco, ligados à Anistia, podem ser apreendidos através de uma série de estudos. Dentre eles, mencionamos o livro do projeto *Marcas da Memória*, organizado por Antonio Montenegro, Maria Paula Araújo e Carla Rodeghero, que contém resultados de pesquisas sobre o assunto e cataloga 40 entrevistas com pessoas que participaram da luta pela Anistia em Pernambuco, Piauí e Alagoas<sup>69</sup>. Além disso, citamos as pesquisas de Jonatha Soares<sup>70</sup>, cuja análise priorizou a cobertura jornalística realizada pelo *Diário de Pernambuco* durante o processo de Anistia; e o estudo de Thiago Soares<sup>71</sup>, que enfatizou as pichações realizadas pelos muros da cidade do Recife.

Comparando o PEE com as atitudes e discursos produzidos após a Anistia de 1979, encontramos um conjunto de maneiras de se relacionar com o tempo baseadas na convicção teleológica de um futuro ideal. Uma conduta que não é, para sermos justos, exclusividade desse período. Nossas preocupações, nossos planos, prognósticos e idealizações interferem em nossas práticas e em nossos pensamentos. Admitindo isto, podemos considerar a relevância do estudo da temática para o entendimento das dinâmicas sociais de uma comunidade, de um período, de uma sociedade. Inclusive, muitos estudiosos<sup>72</sup> já se debruçaram sobre essas questões e demonstraram o seu potencial, ainda pouco explorado pelas ciências, principalmente a História.

Para o historiador alemão Reinhart Koselleck (2014), por exemplo, a dinâmica histórica está sujeita às tensões entre experiências pessoais ou coletivas e as expectativas de futuro. Para fundamentar suas ideias ele desenvolveu os conceitos de “espaço de experiência” e de

---

<sup>68</sup>Diário de Pernambuco, 24 de agosto de 1979, p. 2. Disponíveis em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_15&pagfis=80113](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_15&pagfis=80113)

<sup>69</sup>Marcas da memória : história oral da anistia no Brasil. Organizadores: Antonio T. Montenegro, Carla S. Rodeghero, Maria Paula Araújo. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

<sup>70</sup>SOUZA, Jonathan S. A esperança equilibrada: a campanha pela anistia política (1978 - 1979). Dissertação de Mestrado. Recife: PPGH/UFPE, 2018.

<sup>71</sup>SOARES, Thiago N. Gritam os Muros: Pichações e ditadura civil-militar no Brasil. Curitiba: appris, 2018.

<sup>72</sup>Entre outros, ROUGEMENT, Denis. História do amor no ocidente. 2ªed. São Paulo: Ediouro, 2003; PRIORE, Mary Del. História do amor no Brasil. São Paulo: Contexto, 2005. ERTZOGUE, Marina Haizenreder & PARENTE, Temis Gomes (Orgs.). História e sensibilidades. Brasília: Paralelo 15, 2006; CHAUI, M. Sobre o medo. In: CARDOSO, S. (Org.). Os sentidos da paixão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. COSTA, J. F. Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. DELUMEAU, J. História do medo no ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. FARGE, Arlette. Lugares para a História; trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

“horizonte de expectativa”, cuja combinação seriam responsáveis por guiar os pensamentos e as ações dos sujeitos. Essas categorias de análises precisam ser consideradas, ainda, junto a outras questões que interferem na vida cotidiana. O Brasil, por exemplo, possui uma população predominantemente pobre que, talvez, estivesse mais preocupada com as necessidades materiais mais imediatas nesse período. Mas, defendemos o uso desses conceitos para refletir as possibilidades apresentadas pela Anistia. Baseado nas concepções de Koselleck, François Hartog (2013) propôs que, durante os anos 1980, houve a intensificação de um processo de instabilidade e incertezas nas maneiras como os indivíduos se relacionavam com o tempo histórico. Segundo Hartog, nesse período, ocorria uma crise no “Regime de Historicidade Moderno”, pois se desenvolveu uma supervalorização dos interesses e acontecimentos imediatos e atuais, ficando o passado condicionado pelo seu uso prático no presente.

Por fim, o futuro é incontrollável. Das expectativas criadas no final dos anos 1970 com a institucionalização da Anistia, pouco se concretizou. Embora as práticas democráticas no país tenham se tornado mais participativas ao longo dos anos 1980, os problemas econômicos herdados dos ditadores militares dificultaram a ampliação dos direitos sociais. Paul Ricoeur (2007, pp. 459-462) avalia as anistias, praticadas ao longo da História, como esquecimentos comandados pelas instituições estatais. Para ele, “considerada no seu projeto confesso, a anistia objetiva a reconciliação entre cidadãos inimigos, a paz cívica”. No caso do Brasil, podemos perceber como esse objetivo foi alcançado. Contudo, esse delineamento de esquecimento dos crimes cometidos pelos agentes do Estado tem sido questionado ao longo dos anos.

A historiadora Carla Rodeghero (2020, p. 357) apresentou os modos como, nos anos 2010, a lei da Anistia de 1979 foi utilizada pelas instituições judiciárias brasileiras para absolver indivíduos condenados por mortes e desaparecimentos pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. Houve também uma solicitação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ao Supremo Tribunal Federal (STF), em abril de 2010, para que os ministros julgassem se a manutenção da jurisprudência do perdão aos “crimes conexos” (os quais incluíam estupro, abuso de autoridade, desaparecimento forçado, torturas, entre outros) não contrariava os princípios da Constituição de 1988. Entretanto, por maioria de sete votos a dois, a Anistia continuou sendo considerada válida. Segundo o ministro Cesar Peluso, esse código jurídico “é fruto de um acordo de quem tinha legitimidade social e política para, naquele momento histórico, celebrá-lo”. Mais do que a condenação jurídica de torturados, a sociedade brasileira e suas instituições precisam enfrentar os desafios criados pelas demandas do presente em relação à Ditadura Militar. Sobretudo questionar por que a lei da Anistia continua justificando

um esquecimento que ao invés de promover conciliações fabrica conflitos, informações falsas e/ou manipuladas que põem em perigo a Democracia do país.

#### 4.2 “PERFIS DE SAÍDA”, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA

Me dá, me dá  
Me dá o que é meu  
Foram vinte anos  
Que alguém comeu  
(Eu Quero - Samba Enredo de 1986.  
Escola de Samba Império Serrano)

Havia projetos de alteração dos Currículos Escolares no PEE de 1980, mas não foram apresentados, durante a gestão de Marco Maciel, documentos que substituíssem as *Propostas Curriculares* de 1978. Somente no fim do mandato do governador Gustavo Krause, em 1986, é que foram publicados os *Perfis de Saída*, responsáveis por estabelecer um novo parâmetro curricular oficial para o Ensino de História em Pernambuco.

Há poucas páginas, mencionamos os propósitos do PEE de 1980. Um deles estabelecia como objetivo aumentar a participação dos trabalhadores da educação, que não faziam parte dos setores administrativos da SEE-PE, no planejamento das políticas públicas e dos documentos educacionais.

Não por acaso, a maior parte das páginas da seção de apresentação do *Perfil de Saída* de 1986 foi destinada ao processo participativo da construção desse documento. Em resumo, é mencionada a participação de centenas de professores em três “Seminários de Currículo”, realizados durante o ano de 1985. Segundo o documento, nestes seminários eram apreciadas propostas que haviam sido debatidas em reuniões nas escolas. A dinâmica dos Seminários de Currículo ocorria, de acordo com o documento, com os professores debatendo “os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, para cada série de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> do 1<sup>o</sup> grau. Ora os professores se agrupavam por disciplina, ora discutiam no conjunto da escola” (Pernambuco, 1986, p. 6).

Observando a estrutura política e institucional em que o PEE de 1980 e os *Perfis de Saída* de 1986 foram lançados, é difícil encontrar semelhanças que justifiquem a ligação entre os dois documentos, já que tanto os Governadores quanto os Secretários de Educação eram diferentes. Conforme apresentamos anteriormente, o Governador em 1980 era Marco Maciel e

o que assina o Perfil de Saída, em 1986, é Gustavo Krause. Já os Secretários de Educação eram respectivamente, Joel de Holanda<sup>73</sup> e Alexandre Kruse Grande Arruda<sup>74</sup>.

Contudo, a presença das educadoras Marilene de Carvalho Ferraz e Maria da Conceição Bizerra na equipe de elaboração dos dois documentos cria um elo entre eles. Marilene Ferraz estava encarregada, em 1980, com mais 10 pessoas, da Diretoria de Desenvolvimento e Normas do Departamento de Planejamento da SEE-PE. No ano de 1986 ela é mencionada no *Perfil de Saída* ocupando, sozinha, o cargo da Diretoria de Serviços Educacionais da SEE-PE. Em pesquisas realizadas na internet, descobrimos que Marilene de Carvalho Ferraz defendeu, em 1989, uma Dissertação de Mestrado cujo título é *O Curso Noturno, o Aluno Trabalhador e o Conhecimento Escolar, na visão dos Professores*, orientada pela professora Silke Weber, no Centro de Educação da UFPE.

Maria da Conceição Bizerra dividia, em 1980, a Diretoria de Desenvolvimento e Normas Departamento de Planejamento com Marilene Ferraz. Já em 1986 ocupava, sozinha, a Coordenação do Departamento de Ensino da SEE-PE. Conseguimos mais informações sobre Maria Bizerra, principalmente em relação a sua atuação como professora e pesquisadora. Atualmente, ela leciona na Universidade Católica de Pernambuco, onde também concluiu seu curso de Graduação em Pedagogia, no ano de 1974. Maria Bizerra cursou mestrado em Educação Planejamento e Política Educacional pela UFPE, em 1992. Em 2008, conseguiu o título de Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Em seu Currículo Lattes, a educadora registra que realiza pesquisas nas áreas de Didática, Planejamento de Ensino e Gestão Educacional.

Somente elas duas, o Secretário de Educação (Alexandre Kruse), e a Diretora da Divisão do Ensino de 1º grau (Gilvaneta Pessoa de Albuquerque) são citados como membros da SEE-PE no *Perfil de Saída* de 1986. Ao final do documento, no entanto, registra-se o nome de dezenas de “professores elaboradores”, com suas respectivas cidades de origem, da capital e interior do Estado. Por outro lado, o PEE de 1980, ao registrar a “equipe técnica” de

---

<sup>73</sup>Joel de Holanda ficou conhecido também como professor de economia. Ele se formou em economia pela Universidade Federal de Pernambuco, onde também fez seu mestrado. Ele atuou em diversos órgãos públicos e lecionou na Fundação de Ensino Superior de Pernambuco e na Universidade Federal de Pernambuco. Sua trajetória política começou pelo Partido Democrático Social (PDS), pelo qual foi eleito deputado estadual por Pernambuco em 1982. Ele ocupou os cargos de Secretário da Educação no governo de Marco Maciel, e de Secretário do Trabalho no governo de Joaquim Francisco, Além disso, elegeu-se senador por Pernambuco em 1995. Ver mais em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/holanda-joel-de>

<sup>74</sup>Encontramos poucas informações sobre ele. Sabemos que entre os anos de 1979 e 1985, Alexandre Kruse foi Delegado Regional do Trabalho e Emprego em Pernambuco. E em 1986 assumiu o cargo de Secretário da Educação. Ver mais em: <https://www.sinait.org.br/site/noticia-view?id=5131%2Falepe-faz-homenagem-postuma-ao-auditor-fiscal-do-trabalho-alexandre-kruse>

elaboradores, assinala um número maior, mencionando cerca de 20 pessoas, que ocupavam algum cargo na SEE-PE.

É importante destacar essas informações para indicar que as aproximações entre o PEE, de 1980, e o *Perfil de Saída de História*, de 1986, não ocorrem por coincidência, mas por interesses de indivíduos e grupos políticos com propósitos e pensamentos semelhantes. Além disso, ressaltamos que a busca por mais participação política foi uma demanda muito cobrada durante a elaboração desses documentos.

Na década de 1980, houve um aumento da participação de diversos segmentos da sociedade que se organizaram para defender seus interesses, criando comitês de fábrica, de bairro, de combate à inflação, entre outros. Foi nesse período também que surgiu o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Campanha pelas Diretas Já. Em oposição à ideia difundida de que os anos 1980 foram uma “década perdida”, por conta dos problemas econômicos, Daniel Aarão (2014, p. 110), avalia que este período foi “ao contrário, altamente relevante para o avanço democrático do país, com a irrupção de múltiplos movimentos sociais: trabalhadores, mulheres, negros, índios, camponeses sem terra”.

O Movimento das Diretas Já representou de maneira expressiva a vontade de participação da população brasileira no período. Esse movimento, que reivindicava eleições diretas para presidente da República, mobilizou milhões de pessoas em diversas cidades do país, entre 1983 e 1984. As manifestações ocorriam em favor da aprovação de uma Emenda Constitucional, organizada pelo deputado federal Dante de Oliveira (PMDB-MT), cuja proposta era a alteração dos artigos 74 e 148 da Constituição Federal de 1967.

O Deputado Dante de Oliveira apresentou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) em 2 de março de 1983. Alguns dias depois, em 31 de março, durante as festividades realizadas pelo governo federal para comemorar a “Revolução de 1964”, ocorria o primeiro ato público em favor da PEC, no Município de Abreu e Lima, em Pernambuco<sup>75</sup>. Não muito expressiva em termos de quantidade de pessoas, essa manifestação iniciou uma série de outras em Pernambuco e no Brasil. Até o dia 25 de abril de 1984, data da votação parlamentar da PEC, ocorreram diversas manifestações pela sua aprovação, as mais expressivas são as de São Paulo e Rio de Janeiro, contando com milhões de pessoas.

A PEC, contudo, não obteve o quórum necessário para ser aprovada. Embora a maioria dos parlamentares tenha votado a favor, era preciso o apoio de dois terços do total dos

---

<sup>75</sup>«Diretas Já: quando o povo cansou de esperar». Jornal do Senado. Senado.gov.br. 11 de setembro de 2006.

deputados. Apesar disso, Marcos Napolitano (1995, p. 218) considera que, pensando no movimento para além dos resultados eleitorais, as manifestações das Diretas Já marcaram uma nova fase na história política do Brasil. Segundo ele, nesse momento, “novos referenciais de ação coletiva foram experimentados, foram afirmados novos valores éticos-políticos, toda a herança política brasileira foi repensada”. Para o autor, a confluência de políticos conservadores e líderes de esquerda, o apoio da imprensa e de variados setores da sociedade às Diretas Já estabeleceu uma forma de lutar por direitos e por mais participação que demonstrou, entre outras coisas, a desestruturação do regime militar.

Essas reivindicações por mais participação, segundo Murilo Gaspar do (2018), não surgiram precisamente nos anos 1980. Elas podem ser notadas nas lutas dos movimentos estudantis, da década de 1960, difundindo-se nos anos posteriores entre os diversos grupos sociais, devido ao crescimento da insatisfação com a estrutura e as práticas políticas da Ditadura Militar. Gaspar do ressalta que, por conta dessas reivindicações, se estabeleceu na elaboração da Constituição de 1988, a grande preocupação de garantir os direitos sociais e aprimorar a qualidade da participação nos serviços públicos. Essas melhorias vieram por meio de diversas estratégias, tais como conselhos e conferências municipais de políticas públicas, audiências públicas e o orçamento participativo.

As Diretas Já, assim, podem ser associadas aos objetivos e às justificativas utilizadas pelos autores do PEE, de 1980, e o *Perfil de Saída*, de 1986. Estes documentos destacam, constantemente, o projeto de elaboração coletiva e a participação de vários grupos sociais em seu processo de construção. Para o historiador Marcelo Magalhães (2006, p. 50), essa estratégia de construção curricular se tornou comum durante os anos 1980 e 1990:

As reformulações curriculares dos anos 1980 e 1990 tentaram romper com a ideia de impor um “pacote” diretivo à escola. Em função disto, as Secretarias de Educação procuraram construir suas propostas pela via do diálogo com os professores das redes, através de reuniões e de escolhas de representantes docentes. Esta mudança foi significativa, já que o professor, em alguns casos, deixou de ser entendido apenas como transmissor de conhecimento e passou a desempenhar o papel de co-autor, apesar da impossibilidade de mobilizar todos os docentes

Com o intuito de fundamentar a opção pela construção coletiva do documento, os elaboradores dos *Perfis de Saída* registraram a seguinte argumentação, no fim da seção de apresentação:

A ideia de definir conteúdos de forma participativa significa fundamentalmente, a preocupação de não repetir erros anteriores - enviar para as escolas documentos

prontos, sem estimular o debate sobre a função social e política da escola, a coresponsabilidade das decisões curriculares. (Pernambuco, 1986, p. 8)

Esta, como será possível observar nas próximas páginas, é apenas a primeira das expressões de discordância que o *Perfil de Saída* registrará contra os documentos educacionais anteriores. Neste caso, há nas palavras reproduzidas do Perfil de Saída uma referência direta às *Propostas Curriculares* de 1978. Isto é, o resgate realizado em relação ao desenvolvimento dos três “Seminários de Currículo” e da participação dos profissionais na definição dos conteúdos são apresentados com a finalidade de evitar falhas cometidas anteriormente. As falhas atribuídas às Propostas Curriculares se referem à ausência de cooperação com os professores da Educação Básica na sua construção, pois elas teriam sido enviadas já finalizadas para as escolas.

Nos capítulos anteriores, analisamos os textos das *Propostas Curriculares* de 1978 e vale lembrar que, no documento para o ensino de 2º grau, os seus autores defendiam que inovavam ao permitir que o professor flexibilizasse os conteúdos propostos “num trabalho de adaptar à sua realidade escolar o que lhe é proposto pelo sistema” (Pernambuco, 1978b, p. 26). Em outras palavras, este trecho sustenta as críticas realizadas pelo Perfil de Saída às Propostas, pois revela a falta de envolvimento dos professores na sua construção, cabendo a eles apenas realizar a “adaptação” dos conteúdos e objetivos. Além disso, a menção, no fim dos *Perfis de Saída de História*, aos dezesseis “representantes dos professores elaboradores”, incluindo suas cidades e respectivos Departamentos Regionais de Educação, também são uma contraposição às Propostas Curriculares de História, apresentadas com apenas dois professores elaboradores.

Neste sentido, percebemos, mais uma vez, a multiplicidade de abordagens referentes aos conceitos de Democracia, Cidadania e agora Participação que são operacionalizadas durante a Redemocratização dos anos 1970 e 1980. No segundo capítulo, através da análise das leis educacionais criadas pelos militares e das *Proposta Curriculares*, averiguamos que o objetivo de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a cidadania, expressos nos discursos dos documentos, não implicava o envolvimento destes estudantes nas escolhas políticas. Esse modelo de educação podia até valorizar a liberdade individual, mas exigia que os indivíduos obedecessem à ordem, às autoridades e à disciplina militar, sem expressar críticas, discordâncias ou oposições às medidas do governo.

Embora os *Perfis de Saída*, em 1986, continuem utilizando os mesmos princípios e orientações curriculares das Propostas Curriculares de 1978, pois a LDB de 1971 continuava em vigência, podemos notar a diferença de sua utilização no trecho:

Centrado em conteúdos que instrumentalizem o cidadão para uma prática social crítica, o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e outras tantas, assume um caráter político levando o aluno a perceber-se como um ser que faz a história do país. Os conteúdos atualizados, trabalhados de forma sistematizada, obedecendo a uma sequência pedagógica, e submetidos a uma análise crítica, devem ser utilizados como meios para o atingimento dos objetivos específicos da escolaridade: formar para a "cidadania consciente", "preparar para o trabalho" e a "auto realização". (Pernambuco, 1986, p. 11, aspas no original)

Nas *Propostas Curriculares* mencionava-se o estudante que se “ajustava” ou se “integrava” às condições sociais existentes. Mas, no trecho acima, encontramos, em outro Currículo pernambucano, oito anos depois, a referência a um ensino que deveria fazer com que os alunos se concebessem como indivíduos que fabricam e interferem na História brasileira.

Os *Perfis de Saída* são lançados em 1986 voltados para os estudantes da 5ª a 8ª série. Sua função era apresentar novos temas e objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Diferentemente das *Propostas Curriculares*, os *Perfis de Saída* não apresentam um referencial teórico ou uma justificativa pedagógica para seus conteúdos, menciona apenas que “optou-se por privilegiar "o que ensinar", deixando as pistas metodológicas a cargo de outros documentos” (Pernambuco, 1986, p. 5, aspas no original). Infelizmente não encontramos esses outros documentos que detalham as suas escolhas teóricas e metodológicas. Apreciamos com mais detalhes as indicações de conteúdos direcionados para o Ensino de História, conforme procedemos nos capítulos anteriores, e, sempre que possível, interligamos o Perfil com a historiografia e com a legislação educacional do período.

#### 4.2.1 Por um ensino de História Polêmico

Sem uma fundamentação teórica demarcada, o *Perfil de Saída de História* opta por apresentar alguns esclarecimentos curtos, antes de designar os conteúdos e objetivos propostos para cada série do 1º grau; neste caso, há diretrizes apenas para as aulas da 5ª a 8ª série.

É possível sintetizar as ideias apresentadas para as escolhas de conteúdos, neste documento, através da determinação que ele fez para que os professores de História não fugissem do que os autores consideram como temas polêmicos. Segundo o documento, trabalhar temas polêmicos em História é uma forma de desenvolver o pensamento crítico e a compreensão da complexidade da dinâmica social.

Entendemos que os “temas polêmicos”, segundo o *Perfil de Saída de História*, são aqueles que envolviam conflitos, controvérsias, divergências ou disputas entre diferentes

grupos, perspectivas ou interesses, e que gerariam debates intensos em sala de aula. Nesse sentido, as questões que se destacavam naquele momento e que mereciam uma abordagem privilegiada nas aulas de História eram as seguintes:

- o estudo da História partindo da realidade objetiva do aluno, como seja, partindo da sua história individual para o conhecimento da História/ ciência, dos grandes movimentos humanos que a construíram;
- o estudo do índio como verdadeiro dono da terra brasileira, personagem presente na história do Brasil, não como elemento folclórico, mas participante ao longo de todo o processo, com profunda significação para o estudo das relações sócio-políticas e econômicas, que se desenrolam ainda hoje na sociedade brasileira;
- a desmistificação do descobrimento do Brasil, enfocando-o como invasão, uma vez que território brasileiro, à chegada dos portugueses não era um espaço desabitado, estava ocupado por uma população indígena socialmente organizada. A ocupação da terra pelos europeus não ocorreu de forma pacífica e sem derramamento de sangue, como o querem fazer crer os "antigos" manuais de História do Brasil;
- a introdução do negro no processo de trabalho no Brasil, gerada não pela preguiça indígena, mas como fruto do comércio triangular;
- a despersonalização do herói como condutor da História;
- a ênfase aos movimentos populares no Brasil;
- a análise crítica do processo de independência do Brasil. (Pernambuco, 1986, p. 77)

Percebemos, assim, como o projeto de recorrer aos “temas polêmicos” da História estava associado ao objetivo de defender uma prática educativa que valorizasse a diversidade cultural brasileira, incentivasse e enfatizasse a participação popular nos acontecimentos históricos, declaradamente contrário ao discurso eurocentrista presente na História brasileira. Ao comparar essas temáticas com as prescritas pelas *Propostas Curriculares* de 1978, encontramos em comum o ponto de partida: a história individual e local. Entretanto, localizamos muito mais pontos que distanciam estes Currículos, principalmente a questão dos negros e indígenas. Questionamos, ainda, a ausência de temáticas ligadas à Ditadura Militar como um dos temas polêmicos no período, todavia, essa discussão foi realizada no capítulo seguinte.

Mais uma vez, torna-se fundamental aliar a História política à História do Ensino de História. Pois, a década de 1980 produziu transformações tanto no campo político-institucional, quanto nas áreas da Educação e do Ensino de História. Os debates em torno dos Estudos Sociais, durante o período de 1970, geraram desdobramentos substanciais no Ensino de História. Nesse sentido, ao longo da década de 1980, os professores de História, do Ensino Superior e da Educação Básica, dedicaram-se a apresentar ideias e práticas para substituir o ensino de Estudos Sociais. Junto a essa luta, eles buscavam integrar as novas abordagens metodológicas, as novas problemáticas e o uso das fontes diversificadas propostas pela Historiografia do período. Thiago Nunes Soares (2020, p. 185) realizou um estudo sobre a luta de professores e estudantes da

UFPE contra a Ditadura Militar e os seus efeitos na educação. Segundo suas análises, por meio de reportagens publicadas no Diário de Pernambuco, é possível identificar alguns pontos centrais unificavam os protestos e as resistências entre integrantes da UFPE contra os militares, entre eles, “ensino público, gratuito e de qualidade, crítica à implantação do curso de Estudos Sociais e reivindicação de melhorias na estrutura física do prédio do CFCH”. Destacamos, nesse sentido, os Estudos Sociais sendo criticado por pessoas que não eram da área de História.

Margarida Dias Oliveira (2003, p.48) considera que a década de 1980 transformou o Ensino de História em um objeto de pesquisa para os historiadores brasileiros. Uma vez que, segundo ela, foi nesse período que temas como a formação dos professores de história, as escolas como universo de produção de saberes históricos e as metodologias de ensino começam a ser tratadas “como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral”. Ademais, de alguma forma, podemos associar as discussões e interrogações realizadas durante esse período às questões atuais que intrigam e instigam as investigações sobre o Ensino de História no Brasil. (Cunha, 2010).

Os historiadores Déa Ribeiro Fenelon e Marcos Antônio da Silva são considerados responsáveis por divulgar e estabelecer muitas das principais demandas do Ensino de História durante a década de 1980. Déa Fenelon realizou um pronunciamento durante o XI Simpósio Nacional da ANPUH, de julho de 1981, em que questionava as práticas realizadas pelos professores de História, ao abordar os acontecimentos e os discursos produzidos sobre eles. Conforme conseguimos apreender do pronunciamento, Fenelon (2012, p. 8) defendia que “se queremos avançar nesta perspectiva temos de nos considerar como “produtores” nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas”.

Em outra passagem de seu pronunciamento, Déa Fenelon (*idem*, p. 19) critica a forma como o conhecimento histórico vinha sendo apresentado aos estudantes, em todos os níveis do ensino, ou seja, como uma informação “pronta e acabada, cheia de verdades absolutas”. Por estas e outras reflexões, Marcos Antônio da Silva (1990, p. 11) cita Fenelon como uma de suas inspirações, ao escrever *Vivências da Contramão*. Marcos Silva se refere à Fenelon como autora de “escritos corajosos e pioneiros”. Para ele, Fenelon é responsável por levar o Ensino de História praticado “no 1º e 2º graus para um patamar acadêmico e associativo de respeito crítico e incentivo aos agentes sociais trabalhadores de História se fazerem presentes a cada momento, política e intelectualmente”.

Para Marcos Silva, Déa Fenelon precisou de coragem para questionar o Ensino de História praticado ao longo da década de 1970, para os autores do Currículo de 1986, publicado pela SEE-PE, era preciso ensinar os temas polêmicos em sala de aula. Nos capítulos anteriores, acompanhamos como a disciplina de Estudos Sociais se tornava um tema relevante nos encontros promovidos pela ANPUH, nos finais dos anos 1970. Nesse momento, destacamos o pronunciamento de Déa Fenelon no simpósio nacional realizado em 1981, na Paraíba; e a publicação do livro *Repensando a História*, organizado por Marcos Silva (1984), como resultado do encontro regional da ANPUH, em São Paulo, ocorrido no ano de 1982.

Essa produção historiográfica que “repensou” o Ensino de História repercutiu na construção do Currículo de História lançado em 1986. Apesar de não serem referenciados na Bibliografia dos *Perfis de Saída*, encontramos grande conexão entre estes textos e o primeiro “tema polêmico” destacado pelos autores do Currículo de Pernambuco. Isto é, para os autores do documento, era necessário enfrentar a problemática de conceber o estudo da História “partindo da realidade objetiva do aluno, como seja, partindo da sua história individual para o conhecimento da História/Ciência, dos grandes movimentos humanos que a construíram”.

Os artigos publicados no livro *Repensando a História*, direta ou indiretamente, giram em torno da defesa de que as práticas dos professores do 1º e 2º graus deveriam ser consideradas como geradoras de teorias e metodologias historiográficas e/ou objetos de estudo da academia. Em análises como as de Heloisa de Faria Cruz<sup>76</sup> e de Sidinei José Munhoz<sup>77</sup>, defende-se que os professores dos 1º e 2º graus não são incluídos nas pesquisas da tradição historiográfica brasileira. Em textos, como os publicados na seção intitulada *Experiências*, são propostas sugestões de trabalhos em salas de aula, a partir de exemplos vivenciados pelos professores da educação básica, como trabalhos de campo, método retrospectivo, ensino por meio de textos e ensino por temáticas. Destacamos, em especial, o artigo de Izabel Andrade Marson<sup>78</sup>, que apresenta um projeto de Ensino de História do Brasil com o sugestivo título: *Controvérsias na História do Brasil*. Em que Marson divulga, sem muitos detalhes dos conteúdos, a aplicação do projeto que foi realizado em Escolas Técnicas Federais de Natal, Belo Horizonte, Vitória e Recife no ano de 1980.

---

<sup>76</sup>CRUZ . Ensino da História, da reprodução à produção de conhecimento. In: Marcos Antônio da Silva. (Org.). *Repensando a História*. 1ed.São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984, v. 1, p. 25-30.

<sup>77</sup>MUNHOZ, Sidnei José. Para que serve a História ensinada nas escolas? In: SILVA, MARCOS A. dá (org.). *Repensando a História*. 1ed.São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984, v. 1, p. 65-68.

<sup>78</sup>MARSON, Izabel Andrade. um projeto de renovação do ensino de História. *Controvérsias na História do Brasil: uma experiência controversa*. (In): In: SILVA, MARCOS A. dá (org.). *Repensando a História*. 1ed.São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984, v. 1, p. 135-141.

Refletindo sobre os outros pontos polêmicos apontados pelos autores do *Perfil de Saída*, em 1986, por se tratar de questões ligadas à História do Brasil, podemos associá-los à participação de algum dos professores autores no projeto publicado no artigo de Izabel Marson. No entanto, com mais segurança, somos capazes de encontrar as inspirações dos autores em alguns dos livros registrados como referência no próprio Currículo.

Por exemplo, no livro *O que é História?*, mencionado nas referências bibliográficas do Perfil de Saída, Vavy Pacheco Borges produz um texto que procurou, segundo ela, ser uma introdução aos métodos e teorias da História, tanto para um público geral quanto para um estudante do curso superior de História. O objetivo maior do livro, segundo Vavy, é despertar o interesse e a curiosidade dos leitores pela História e promover uma reflexão crítica sobre sua produção no Brasil. Embora não seja o ponto principal da obra, há um capítulo específico sobre a História do Brasil, onde a autora afirma:

é uma história conservadora, do branco vencedor em sua democracia racial. Seu desenrolar é mostrado sem contradições, incruento, quase sem derramamento de sangue, seja na conquista do território nacional, seja na escravidão, na conquista da independência e posterior organização do país durante o período da Regência etc. A sociedade brasileira aparece como um todo equilibrado, em que o "povo" surge de forma imprecisa e esporádica.

(...) Não se fala da destruição das tribos indígenas pelos portugueses e o fato de os bandeirantes saírem para aprisioná-las é elogiado como um grande feito de conquista territorial. Não se explicam os quilombos negros, onde se refugiam os negros escravos à procura da liberdade. (Borges, 1993, p. 76-77)

Podemos avaliar as aproximações entre este pequeno trecho do livro de Vavy Pacheco Borges, publicado pela primeira vez no ano de 1980, com pelo menos cinco dos sete temas polêmicos apresentados pelo *Perfil de Saída de História*. Ou seja, as referências que o Currículo da SEE-PE realiza aos problemas encontrados no Ensino da História do Brasil estão contempladas no discurso de Vavy Borges. O objetivo de deslocar o eixo central, do Ensino de História sobre o Brasil, da Europa para os indígenas e os escravizados africanos é compartilhado pelos textos do Perfil e de Borges. Além disso, há, em ambos, uma concepção de História que se opõe a uma perspectiva de evolução sócio-histórica pacífica.

Também nas referências do *Perfil de Saída*, consta o livro *A Herança Colonial da América Latina*<sup>79</sup>, escrito por Stanley e Bárbara Stein, publicado em 1977. Um livro que, segundo Maria Lúcia Bretano (1983, p. 111), se constituiu, naquela época, como a visão crítica

<sup>79</sup>STEIN, Stanley J. & Stein, Barbara. A herança colonial da América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

que faltava aos estudiosos no Brasil para “quebrar a historiografia oficial e desnudar o saque feito ao Novo Continente, desde o seu descobrimento”. Consideramos que muitos dos argumentos defendidos no discurso do Currículo sobre a “invasão, ocupação e exploração”, encontram fundamentos e inspirações no texto de Stanley e Bárbara.

Vale ressaltar, novamente, que consideramos essa busca pelas tradições historiográficas dos Currículos de História da SEE-PE fundamentais para compreendê-los com efetividade. Esta prática está baseada na proposta de Ana Závala (2014, p.176) de investigar as produções de historiadores, professores e estudantes, a partir do entrecruzamento com as ideias historiográficas em que circulam. Basicamente, segundo a autora:

es que al entender el texto del manual como una configuración intertextual se configura una potente herramienta de análisis al servicio de los profesores de historia, que seguramente lo será también para algunos investigadores. Pensar en leer los manuales con los ojos puestos en la intertextualidade es en algún sentido algo novedoso, y en otro no tanto

Ou seja, essa ferramenta investigativa permitiu-nos descobrir conexões entre os currículos, os condicionamentos políticos e pedagógicos dos períodos em que são lançados, mas também com as ideias historiográficas em difusão no Brasil.

Neste sentido, Selva Guimarães Fonseca (1990;1994), em diversas oportunidades, afirma que os currículos de 1970 já não representavam mais as demandas exigidas pela sociedade brasileira na década de 1980, pois já haviam sido “superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente” (1994, p.86). No próximo tópico, analisamos comparativamente alguns Currículos publicados na década de 1980 com o *Perfil de Saída* de 1986.

#### 4.2.2 “Ao final, o aluno deverá sair”: os conteúdos de História propostos pelo Perfil de Saída

Nesse momento, analisamos os conteúdos propostos pelo *Perfil de Saída de História*. A coleção de Perfis de Saída, lançada em 1986, pela SEE-PE o contemplou apenas as séries finais do 1º grau. Ou seja, os assuntos e premissas apresentados pelo documento abrangem somente da 5ª a 8ª série.

Em todos esses quatro anos letivos, os conteúdos são antecedidos dos Objetivos que as aulas de História devem satisfazer naquela etapa do 1º grau justamente com a frase do título desta seção. Conforme ocorre na apresentação dos conteúdos da 5ª série, da seguinte maneira: “Ao final da 5ª série o aluno deverá sair: analisando aspectos administrativos e econômicos do

Brasil/Colônia; identificando as causas e consequências da ocupação do Nordeste; destacando as crises do sistema colonial brasileiro (...)” (Pernambuco, 1986, p. 79).

Apesar de se apresentar como contrário às práticas de Ensino de História anteriores, conseguimos identificar que os autores do *Perfil de Saída* reproduzem em seus objetivos, para o ensino da 5ª série, a concepção tradicional da História como resultado de causas e consequências. Destacamos, além disso, a ideia de que os estudantes deveriam concluir as séries do 1º grau com um “Perfil”, programado por este Currículo. Ou seja, existia nesse Currículo a idealização de que todos os estudantes precisavam cumprir objetivos mínimos a fim de formar um conjunto de características especificadas. Encontramos essa concepção em um dos pareceres elaborados durante a década de 1970, apreciados nos capítulos anteriores. Assim, uma década antes dos Perfis de Saída, o parecer nº 4833 de 1975 sugeria que:

É, entretanto, admissível, compreensível e desejável, que a administração escolar garanta o nível mínimo de conhecimentos que todos os alunos, ao concluírem uma série ou grau de ensino, devam obter. Este trabalho justifica-se no atual estágio, quando se sabe que, no Brasil, a formação dos professores é extremamente diversificada. (Brasil, 1975, p. 85)

Essa afinidade do *Perfil de Saída* com o parecer nº 4833 demonstra, ao mesmo tempo, uma preocupação com a diversidade de alunos e professores e um desígnio de padronização. Contudo, talvez, esta seja a única aproximação do documento com as legislações educacionais anteriores.

Encontramos, ainda no *Perfil de Saída de História*, o seguinte argumento: “Nossa proposta tem um caráter formativo, na medida em que procura garantir uma visão correta da História” (Pernambuco, *idem*, p. 75). Essa defesa de uma “visão correta de História” demarca claramente a intenção e a vontade dos autores. Segundo Arlette Medeiros Gasparello (2001, p. 79), nesse período, os currículos se distanciaram do modelo estadunidense e se aproximaram do europeu. Gasparello considera que, ao examinar os currículos, documentos e legislações, os teóricos europeus os desvinculavam “do caráter neutro ligado a uma visão convencional, que o percebia como um mero veículo de transmissão desinteressada do conhecimento social”.

Acreditar que é produtor de uma “visão correta da História” também sugere a condição de que todas as outras são erradas. Mais precisamente, o *Perfil de Saída* identifica o que, para seus autores, é uma ideia errada de História. Neste caso, os elaboradores sustentam a tese de que “os desvios tecnicistas” das práticas educacionais anteriores geraram barreiras “para que o indivíduo adquira a consciência de suas possibilidades e necessidades e passe a agir sobre o

Mundo” (Pernambuco, 1986, p. 76). Podemos considerar essa argumentação como uma crítica direta às *Propostas Curriculares de Estudos Sociais*, de 1978, por dois motivos, e ambos já foram abordados nos capítulos anteriores. O primeiro se relaciona com os autores tecnicistas utilizados nas Propostas, para fundamentar suas escolhas pedagógicas e didáticas. O segundo se refere à ideia de que a função dos Estudos Sociais era “adaptar” os estudantes aos meios sociais em que viviam, enquanto o Perfil de Saída almeja que os alunos ajam para “transformá-lo”.

Nas escolhas dos conteúdos, o *Perfil de Saída de História* também procurou se diferenciar das *Propostas Curriculares de Estudos Sociais*. Pois, a distribuição nas Propostas determinava uma divisão espacial e temporal para as quatro séries finais do 1º grau, definindo o estudo da “História do Brasil” para as 5ª e 6ª séries, enquanto nas 7ª e 8ª os assuntos partiriam para a “História do Mundo”. Ao passo que, o Perfil estabeleceu que os estudantes da 5ª, 6ª e 7ª séries iriam estudar conteúdos relacionados ao Brasil e somente na 8ª série que se aproximariam dos assuntos ligados a outros países.

As prescrições de conteúdos, recomendadas pelo *Perfil de Saída*, que privilegiavam o estudo da História do Brasil em três das quatro séries finais do 1º grau, representam uma maneira bastante singular de organização curricular. Esta organização não encontra correspondência com outros documentos daquele período. Contudo, a década de 1980, segundo Circe Bittencourt (2007, p. 12), precisa ser analisada considerando a “heterogeneidade” de suas concepções e documentos curriculares. Para a historiadora, os projetos pensados e oficializados nos currículos prescritos daquele período introduziram novos conteúdos ou fontes históricas, além disso reelaboraram métodos e práticas educativas no Ensino de História.

Selva Guimarães Fonseca (1994) examinou os documentos curriculares de História de São Paulo e Minas Gerais, oficializados por suas respectivas Secretarias de Educação estaduais no ano de 1986. Ela mencionou, na sua análise, a participação dos professores de 1º e 2º graus na elaboração desses Currículos. Mas o ponto de destaque de sua investigação foi o contraste que os documentos apresentavam entre si, em relação aos conteúdos, organizações e concepções históricas. Esses Currículos são publicados no mesmo ano do Perfil de Saída e contaram com a participação dos professores na sua construção também, contudo, como veremos a seguir, esses são um dos poucos pontos em comum entre eles.

Destacamos que a correspondência do ano de lançamento desses três Currículos não pode ser atribuída a uma simples coincidência. Em novembro de 1986, o Conselho Federal de

Educação publicou uma Resolução<sup>80</sup> que reformulava a distribuição das matérias do núcleo comum do 1º e 2º graus. Essa resolução, assim como os Currículos de História lançados em São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco, vinha sendo delineada há alguns anos. Ela é responsável por aprovar definitivamente a separação da História e da Geografia dos Estudos Sociais, a partir da 5ª série do 1º grau<sup>81</sup>. Portanto, o *Perfil de Saída* já não utilizou o termo Estudos Sociais na definição de suas prescrições curriculares para História e Geografia, provavelmente, por causa dessa normativa.

Os conteúdos sugeridos pelo Perfil de Saída para a 5ª série foram os seguintes:

Tabela 4 — Conteúdos para o ensino de História na 5ª série do Perfil de Saída de 1986

<p>1- INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA            Importância            Conceituação            Fontes históricas            Periodização            O homem como agente da História - A Pré-história</p>	<p>3 - A OCUPAÇÃO EFETIVA DO BRASIL: O AÇÚCAR E O INÍCIO DA COLONIZAÇÃO            A organização administrativa da Colônia;            A exploração da mão-de-obra africana: a resistência negra;            A expansão da pecuária nordestina</p>
<p>2 - PERÍODO PRÉ-COLONIAL            Os verdadeiros donos da terra:            o índio            A expansão comercial europeia            A posse da terra pelos portugueses</p>	<p>4 - A OCUPAÇÃO DO NORDESTE PELOS HOLANDESES            A Insurreição Pernambucana</p>
	<p>5 - A CRISE DO SISTEMA COLONIAL            A Guerra dos Mascates            A Inconfidência Mineira            A Conjuração Baiana</p>

Fonte: Pernambuco, 1986, p. 80.

É possível encontrar uma grande semelhança nos primeiros conteúdos escolhidos, para a 5ª série, pelas *Propostas Curriculares* e pelo *Perfil de Saída*. Isto porque, o objetivo de começar a 5ª série com um plano de “Introdução ao Estudo da História” é compartilhado por estes dois Currículos da SEE-PE. Apesar das diferenças nos termos (por exemplo, as *Propostas* nomeiam de “conceito, documentos, períodos” os seus subtemas, enquanto o *Perfil de Saída*

<sup>80</sup>BRASIL. Resolução nº 6/86, de 6 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. In: RANGEL, Mary. Currículo de 1º e 2º grau no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

<sup>81</sup> Contudo, é importante destacar que os Estudos Sociais nunca foram totalmente extintos. No Brasil, nenhuma lei, decreto ou resolução pôs fim ao Ensino de Estudos Sociais. Lembro que em 1995, eu estudei, até a 5ª série do Ensino Fundamental com livros de Estudos Sociais. Ou seja, as duas disciplinas mantiveram-se concomitantes nos currículos e nas práticas escolares por um período longo.

edita os termos para “Conceituação, Fontes Históricas, Periodização”) ainda é possível identificar a aproximação entre eles.

De um modo geral, a temática e o período selecionado pelos dois documentos curriculares são os mesmos: A América Portuguesa do início da Colonização até o Império de D. Pedro I. Porém, a abordagem escolhida para apresentar os conteúdos é totalmente diferente. As *Propostas*, em 1978, privilegiam os aspectos estruturais da Colonização Portuguesa, buscam as “origens” das práticas sociais no Brasil nas práticas sociais de Portugal e, como destacamos no capítulo anterior, não mencionam em nenhum momento os indígenas ou os africanos. Ao contrário, conforme demonstrado na TABELA 4, o *Perfil de Saída*, em 1986, prioriza os acontecimentos locais para abordar a história da colonização portuguesa e faz questão de enfatizar “o índio como verdadeiro dono da terra”, a exploração do trabalho dos africanos escravizados, bem como as suas resistências.

Quando refletimos sobre os pontos polêmicos, declarados no *Perfil de Saída de História* como o seu principal objetivo, averiguamos que cinco dos sete pontos estão contemplados pela indicação dos conteúdos direcionados aos estudantes da 5ª série. Essa predominância nos sinaliza uma proximidade do Currículo com o livro *Ensino de História: Revisão Urgente*, organizado conjuntamente por professoras de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O livro foi publicado também no ano de 1986, com textos escritos por Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria do Rosário da Cunha Peixo, Maria do Pilar de Araújo Vieira, Vavy Pacheco Borges. A obra ainda se mantém relevante para o debate sobre o Ensino de História atualmente, tendo sido várias vezes reeditada até 2005. Todos os argumentos e sugestões construídos pelas autoras são direcionados para os estudantes da 5ª série, estando muito deles relacionados com as prescrições do Perfil de Saída.

Por fim, sublinhamos as relações do *Perfil de Saída* com os currículos contemporâneos a ele, neste caso, de São Paulo e Minas Gerais, analisados por Selva Guimarães Fonseca (1994). Diferentemente do que ocorre com as Propostas de 1978, não existe nenhuma correspondência entre o Perfil de Saída pernambucano e os currículos lançados no mesmo ano dele. Para os estudantes da 5ª série, a estrutura e os conteúdos prescritos pelos três Currículos de História, inclusive, são todos diferentes.

A SEE de São Paulo havia estruturado o 1º grau em três ciclos de três anos e os autores do Currículo de História optaram por organizar os conteúdos através de eixos temáticos. De acordo com Fonseca (*Op. Cit.* p. 203), o Ensino de História a partir de eixos temáticos foi escolhido, em São Paulo, por conta das experiências empreendidas em outros países, sobretudo

na França. Nesta configuração, o segundo ciclo englobava a 3ª, 4ª e 5ª série. E, para a 5ª série, o Currículo de História de São Paulo sugeria que os estudantes apreendessem a temática do Trabalho ao longo do tempo no Brasil e no Mundo.

Por outro lado, em Minas Gerais, foi publicado um Currículo de História que, segundo a análise realizada por Fonseca (1994, pp. 92-109), se fundamentava em uma historiografia marxista produzida no Brasil. Não conseguimos ler o documento de Minas Gerais ou de São Paulo por completo para contestar ou concordar totalmente com as avaliações de Fonseca. Contudo, os títulos dos conteúdos dos Currículos, apresentados pela autora, permitem uma análise comparativa dessas informações. A organização geral dos conteúdos de História, proposta pelos autores do Currículo de Minas Gerais, segue um plano que, resumidamente, estabelece temas ligados a outros países na 5ª e 6ª série, enquanto nas 7ª e 8ª os assuntos estão voltados para a História do Brasil.

Na 5ª série, os conteúdos indicados pelo Currículo de História de Minas Gerais são, de acordo com Fonseca (*Op. Cit.* p. 101): “O homem e a sociedade. O homem fóssil. As comunidades Primitivas: Estudo de Caso – o indígena brasileiro. As sociedades antigas: o modo de produzir dos egípcios e incas; e dos gregos e romanos”. Destaca-se, neste modelo, a informação relacionada à antiga sociedade americana dos Incas, que não é citada nos outros Currículos, bem como o “estudo de caso” incluído nos conteúdos de sociedades primitivas. Avaliamos, além disso, que a escolha do termo “indígena brasileiro”, ao invés de apenas “índio” conforme escrito no *Perfil de Saída* da SEE-PE, representa um cuidado historiográfico do Currículo de Minas Gerais que está relacionado com debates protagonizados pelos povos indígenas durante os anos 1980. Segundo Francis Mary Rosa (2015), o grande sinal de mudança promovido nesse período apresenta-se nos discursos oficiais do governo federal que altera o termo “índio” para “povos indígenas” na Constituição de 1988.

Prosseguimos essa análise comparativa com os conteúdos das outras séries do 1º grau. E o *Perfil de Saída* estabelece que os estudantes da 6ª série deveriam estudar:

Tabela 5 — Conteúdos para o ensino de História na 6ª série do Perfil de Saída de 1986

<p>1- A EVOLUÇÃO CAPITALISTA NA EUROPA</p> <p>A dependência portuguesa em relação à Inglaterra</p> <p>A transmigração da Corte portuguesa</p> <p>A "Revolução "Pernambucana de 1817.</p> <p>2- O PROCESSO DE SEPARAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL DE PORTUGAL</p> <p>A influência dos ideais franceses e americanos</p> <p>A Independência e a formação do Estado Brasileiro</p> <p>A problemática da Constituinte</p> <p>A Confederação do Equador</p> <p>A Abdicação</p> <p>3 - O PERÍODO REGENCIAL</p> <p>A Crise Política</p> <p>Os movimentos Populares</p>	<p>A Maioridade</p> <p>A expansão da economia cafeeira</p> <p>A imigração europeia</p> <p>4- O SEGUNDO IMPERIO</p> <p>A política interna</p> <p>O Parlamentarismo</p> <p>Os partidos políticos</p> <p>O processo abolicionista</p> <p>A política externa</p> <p>A Guerra do Paraguai e a interferência inglesa</p> <p>O isolamento do Brasil no contexto mundial</p> <p>5- A PRODUÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DO BRASIL: DA COLONIA AO IMPERIO</p> <p>A influência e dominação europeia</p> <p>A produção regional.</p>
--	--

Fonte: Pernambuco, 1986, p. 82.

Outra vez, os conteúdos do *Perfil de Saída* estabelecem vínculos e distanciamentos com os das *Propostas Curriculares*. As Propostas de 1978 sistematizaram o Ensino de História na 6ª série com o título sintético “Brasil: do Império à República” devido ao intuito de apresentar aos estudantes a trajetória dos acontecimentos do Brasil partindo do Primeiro Reinado e finalizando, conforme as palavras das Propostas, na “mudança de 1964”. Sob outra perspectiva, o Perfil de Saída, em 1986, determina que os estudantes da 6ª série precisavam aprender a História dos governos imperiais brasileiros com mais profundidade e reserva o ano letivo inteiro para o assunto. Temas locais, que não aparecem nas Propostas, também recebem visibilidade na lista de conteúdo do Perfil de Saída, como a Revolução de 1817 e a Confederação do Equador.

Do mesmo modo, é possível averiguar uma valorização de conteúdos relacionados a questões culturais, neste caso sublinhamos: “A influência dos ideais franceses e americanos” no processo de Independência brasileiro e “A Produção Artístico-Cultural do Brasil: da Colônia ao Império”, figurando no último conteúdo do ano. Esses temas são abordados com o objetivo de cumprir o planejamento arquitetado pelos autores do Perfil de Saída. Dentre as seis metas estipuladas para a 6ª série, havia exigência de que os estudantes conseguissem finalizá-la “(...)

apontando a influência da dominação europeia, na cultura e na produção do Brasil” (Pernambuco, 1986, p. 81)

A introdução de conteúdos explicitamente culturais, no Perfil de Saída, constitui-se como sinalização de influências das práticas historiográficas brasileiras da década de 1980. De acordo com as análises de Jurandir Malerba (2009), a produção acadêmica de História da América Latina encontrava-se saturada, nesse período, pelas correntes historiográficas da Europa que privilegiavam temas culturais e sociais. Para entender esta predominância, conectamos a análise de Malerba com a dos historiadores Aline Andréia Nicolli e Carlos José de Farias Pontes (2019, p. 44) sobre as mudanças teórico-metodológicas ocorridas durante os anos 1980 no Brasil, pois, de acordo com eles esse período é marcado:

pela difusão do pensamento de historiadores da Nova História Francesa, da Nova Esquerda Inglesa, da Nova História Cultural e da Escola de Budapeste. Nomes de historiadores consagrados como Jacques Le Goff e Pierre Nora, da Nova História, Edward Thompson, Eric Hobsbawm e Christopher Hill, da Nova Esquerda Inglesa, e Michel de Certeau e Pierre Bourdieu, entre outros, da Nova História Cultural, apontam para um ensino de História com novas abordagens, novas temáticas e novos métodos; e Agnes Heller, representando a Escola de Budapeste

Por meio dos conteúdos apresentados pelo *Perfil de Saída*, conseguimos vislumbrar um movimento historiográfico que se conecta no Brasil e em outras partes do mundo. Os temas culturais, presentes no documento, representam, neste sentido, uma ligação com a Terceira Geração da Escola dos Annales francesa, a qual buscava destacar as mentalidades, as culturas, as representações, as práticas e as experiências dos diferentes grupos sociais ao longo do tempo. (Burke, 1991)

No entanto, os Currículos de História de São Paulo e Minas Gerais servem como modelos mais representativos dessas mudanças no Ensino de História da década de 1980. Lembramos que em São Paulo o Ensino de História estava estruturado em Eixos Temáticos, cujos pressupostos também serão utilizados pelos PCNs de História, na década de 1990. O Currículo de História de São Paulo promoveu, para Fonseca (1994, p. 93-94), uma tentativa de aliar as “problemáticas da Historiografia Social Inglesa e da Nova História Francesa”. Segundo ela, a escolha dos eixos temáticos representou a influência dos historiadores franceses, enquanto a organização dos eixos temáticos, em torno de temas trabalhistas e do cotidiano, estava relacionada à Historiografia Social Inglesa.

A fim de desenvolver estas questões, utilizaremos os conteúdos sugeridos pelo *Perfil de Saída* para a 7ª série do 1º grau:

Tabela 6 — Conteúdos para o ensino de História na 7ª série do Perfil de Saída de 1986

<p>1 - QUESTÃO REPUBLICANA O problema religioso O problema militar</p> <p>2- A ORGANIZAÇÃO DO ESTADO REPUBLICANO A Constituição de 1891 A Consolidação do regime As revoltas sociopolíticas: Revolução Federalista Canudos Contestado O fenômeno do Juazeiro Organização econômica</p> <p>A inversão de capital estrangeiro – consequência da 1ª Guerra Mundial: A crise econômica [1929] Organização política: Os poderes políticos O poder oligárquico A crise das oligarquias Os movimentos operários O tenentismo A tentativa de emancipação cultural A Semana de Arte Moderna</p>	<p>3 - REVOLUÇÃO DE 1930 E O ESTADO NOVO O governo de Getúlio (1930-1945) Autoritarismo Populismo A ideologia nazifascista O desenvolvimento da indústria pesada</p> <p>4- A DEMOCRATIZAÇÃO A Constituição de 1946 O desenvolvimento industrial A mudança da capital e a construção de Brasília A questão trabalhista</p> <p>5- O GOVERNO MILITAR O autoritarismo e o centralismo político O crescimento da dívida externa O "milagre econômico" O processo de "abertura política" - a participação popular</p> <p>6- A NOVA REPÚBLICA Os novos partidos A reforma econômica e a Constituinte</p>
--	---

Fonte: Pernambuco, 1986, p. 84.

Averiguamos, a partir da TABELA 6, que os conteúdos propostos pelo *Perfil de Saída* para a 7ª série, circundam os acontecimentos do século XX no Brasil. Iniciando com o processo de desenvolvimento da República, na década de 1890, os conteúdos concluem com a Nova República, cujo marco temporal era o fim da Ditadura Militar, em 1980. Em razão da escolha de reservar um ano letivo inteiro para esses temas, essa organização não se aproxima em nada dos outros Currículos.

Para a 7ª série, os Currículos de São Paulo e Minas Gerais propunham outra sistematização de conteúdo. Em São Paulo, permanecia a seriação por blocos, sendo o terceiro, e último, composto pela 6ª, 7ª e 8ª série. No qual, o currículo paulista estabelecia o seguinte eixo temático “o Trabalho – Terra-Propriedade/Cidade-Fábrica: resistências cotidianas”, definindo como ponto inicial dessa abordagem “as comunidades indígenas na América” e o ponto final “o surgimento dos blocos Capitalistas e Socialistas” para se referir aos conflitos da Guerra Fria. Em um sentido amplo, cronologicamente, o Currículo de São Paulo e o *Perfil de Saída* compartilhavam um mesmo período histórico, isto é, o século XX, mas esta aproximação não se mantém na escolha dos títulos dos conteúdos.

Quando observamos o Currículo de História de Minas Gerais, de 1986, e as *Propostas Curriculares* da SEE-PE, não localizamos aproximações de conteúdos, muito menos cronológicas com o *Perfil de Saída* de 1986. Uma vez que, em Minas Gerais as prescrições de conteúdos para a 7ª série buscavam englobar o processo de “Crise do Sistema Colonial” e de “Independências nas Américas”. Enquanto as Propostas Curriculares, em 1978, decidiam por encerrar os temas ligados ao Brasil na 6ª série, definindo que na 7ª os estudantes iriam conhecer os acontecimentos da “Pré História-Idade Antiga-Idade Média”, sem nenhuma relação mais com o Brasil.

A composição de conteúdos prescrita pelo *Perfil de Saída*, para a 7ª série, era diferente de todos os outros documentos curriculares do período. Contudo, é preciso lembrar que, neste período, poucos currículos de História se harmonizavam em conteúdos e objetivos. Ressaltamos a avaliação de Circe Bittencourt (2007) sobre os Currículos de História da década de 1980, em que a autora identifica que a maior característica em comum entre estes documentos é justamente a ausência de características que os homogeneizem. Além dela, destacamos a proposta de periodização do Ensino de História no Brasil realizada por Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p. 86), onde ela classifica os anos 1980 como o momento de “reconstrução do código disciplinar da história”.

Portanto, a década de 1980 é um período de grande diversidade para o Ensino de História e seus documentos curriculares no Brasil. Essa condição estabelece barreiras para a construção de modelos de análises, impondo a necessidade de realização de investigações específicas e cuidadosas em cada documento, a fim de evitar uniformizações imprecisas. Como exemplo, citamos as constatações efetuadas pela historiadora Maria de Lourdes Monaco Janotti (2013, p. 44) sobre os Currículos de História de São Paulo nos 1980. Segundo Janotti, houve um “repúdio da História Política” e uma “ênfase dada aos conteúdos da História Imediata e da História do Tempo Presente”. No entanto, esta análise não se adequa ao que observamos na TABELA 6, a qual demonstra uma proeminência de títulos de conteúdos centrados no universo político institucional.

Para finalizar, vamos analisar os temas prescritos pelo *Perfil de Saída* para a 8ª série:

Tabela 7 — Conteúdos para o ensino de História na 8ª série do Perfil de Saída de 1986

<p>1 - AS CIVILIZAÇÕES ORIENTAIS E CLÁSSICAS.</p> <p>A produção da cultura</p> <p>A organização do espaço de acordo com essa produção</p> <p>A crise do Sistema Escravista</p>	<p>4 - O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA</p> <p>Características</p> <p>Relações sociais de produção</p> <p>Iluminismo e Liberalismo</p>
<p>2 - O MODO DE PRODUÇÃO FEUDAL</p> <p>Características</p> <p>Relações sociais de produção</p> <p>A atuação da Igreja</p> <p>A transição do Feudalismo para o Capitalismo</p>	<p>5 - O MODO DE PRODUÇÃO SOCIALISTA</p> <p>Características</p> <p>Relações sociais de produção</p>
<p>3 - O MERCANTILISMO E A FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL</p> <p>A produção artístico-cultural</p> <p>A expansão colonial</p>	<p>6 - O MUNDO ATUAL: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES</p>

Fonte: Pernambuco, 1986, p. 86.

Há nessa organização de conteúdos, pelo menos duas questões evidentes. Uma é a escolha de não trabalhar com temas diretamente relacionados ao Brasil. Nesse caso, o *Perfil de Saída* repete o que consideramos como impreciso nas *Propostas Curriculares* de 1978. Ambos os Currículos, quando abordam os temas sobre o Brasil interligam-os aos acontecimentos mundiais, porém ao tratar de conteúdos de outros países esses documentos não se preocupam em correlacioná-los com o Brasil ou com as experiências cotidianas dos alunos.

A outra questão destacada é a sistematização e o ordenamento dos conteúdos, cuja relação se estabelece como uma progressão de estruturas políticas e econômicas. Os temas escolhidos, para a 8ª série, procuram abordar uma espécie de evolução histórica das formas de produção e organização social, desde as “Civilizações Orientais e Clássicas” até o “Mundo Atual”. Ainda reproduzindo um percurso cronológico eurocentrado, os conteúdos apresentados pelo *Perfil de Saída* destacam aspectos culturais, como o papel da Igreja Católica na legitimação do “Modo de Produção Feudal”, o “Renascimento” e o “Humanismo”, o “Liberalismo” e o “Iluminismo”, além de realçar as crises que, segundo sua abordagem, determinaram as transições políticas e econômicas.

Para os autores do *Perfil de Saída*, a “visão correta da História”, que eles propunham fornecer com a sua organização curricular, seria garantida através “do estudo da evolução social, das modificações estruturais e conjunturais, ou seja, de todo o processo de transformação da natureza e da sociedade” (Pernambuco, 1989, p. 75).

Vale destacar, nesse processo de “evolução social”, orquestrado pelos conteúdos apresentados no *Perfil de Saída*, o conceito de Modo de Produção. Esta é uma ideia central na teoria materialista da História, que busca entender a organização econômica e social de uma sociedade em diferentes períodos históricos. Ela se baseia na ideia de que as mudanças estruturais dos modos de produção são impulsionadas por contradições internas que levariam a transformações, como a transição do feudalismo para o capitalismo, citada no Perfil de Saída. Esse conceito, no entanto, não foi utilizado por este documento ao prescrever os conteúdos para o ensino de temas ligados ao Brasil.

Os autores do Currículo de História de São Paulo, de 1986, e das *Propostas Curriculares* de 1978 não utilizam o conceito de Modo de Produção na organização de seus conteúdos. Embora não mencionem diretamente o conceito, no Currículo de História de Minas Gerais, de 1986, existem diversas características baseadas na teoria marxista do materialismo histórico. Por meio de termos sinônimos (como formas de produção, relação de produção, forças produtivas, entre outros) os autores do Currículo de História de Minas Gerais produziram uma abordagem histórica que privilegiava concepções marxista.

Para Edgar De Decca (1988, p. 76), uma tendência que marcou a historiografia brasileira, a partir dos anos 1980, foi a crítica aos modelos evolucionistas na construção das narrativas históricas. Contudo, segundo De Decca, para tentar se distanciar da história considerada tradicionalista, muitos historiadores recorreram aos conceitos do materialismo históricos “na suposição de que uma história dos modos de produção não estaria comprometida, com aquela concepção evolucionista”. Alguns anos depois das observações realizadas por De Decca, quando analisou o Currículo de Minas Gerais, Selva Fonseca (1994, p. 106) encontrou um quadro semelhante ao que De Decca descreveu. Fonseca concluiu que em Minas Gerais:

os conteúdos propostos revelam a opção dos autores por substituir a cronologia mecanicista anterior pela evolução dos modos de produção. O homem primitivo evolui passando por diversas etapas: as comunidades primitivas, o escravismo, o feudalismo, o capitalismo e caminha para a via socialista

A descrição de Fonseca, poderia servir para caracterizar as escolhas realizadas pelos autores do *Perfil de Saída*, ao menos na apresentação de conteúdos para a 8ª série. No percurso

veiculado no Perfil, das Civilizações Orientais até o Mundo atual, não há espaço para desvios, diferenças ou falhas. O que existe na História das sociedades fora do Brasil, apresentadas pelos temas abordados no documento, é uma exposição de continuidade com um início e um fim pré-determinados.

Em resumo, foi possível verificar que os interesses do *Perfil de Saída*, em defender um Ensino de História polêmico, foram resultados de uma dinâmica peculiar da época. Fruto de discussões iniciadas com a organização dos professores de História em uma direção de confronto às práticas dos Estudos Sociais e estabelecem um campo amplo de novos projetos. Essas ideias se interligavam com pensamentos políticos, educacionais e historiográficos, sendo difundidas por meio de publicações acadêmicas, propostas de renovações curriculares, revistas especializadas, congressos e seminários. Destes diálogos, produzidos durante a década de 1980, foram elaboradas diversas políticas e documentos educacionais que não se limitam aos dois casos mais analisados até agora, o de São Paulo e o de Minas Gerais, que precisam ser explorados através de suas particularidades. Essa cautela é necessária para evitar uma espécie de "Ensino de História do Café com Leite", em comparação com a concepção que limita a história brasileira, dos anos 1898 a 1930, ao revezamento de presidentes paulistas e mineiros.

A seguir, detalhamos as disputas políticas em torno dos projetos educacionais nas décadas de 1980 e 1990. Esse detalhamento foi realizado, sobretudo, a partir do Currículo de História que substituirá os *Perfis de Saída*.

#### 4.3 MIGUEL ARRAES: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NÃO CONCRETIZADO

Nosso voto faz uma esperança a mais  
 Tá voltando Arraes  
 Na face traz os sinais de lutador  
 Vem sem medo ou rancor  
 Mas tá voltando  
 Traz esse voto do Sertão até o cais  
 Ditadura nunca mais  
 Vota no mais capaz  
 Vota em Arraes<sup>82</sup>

No final de 1986, ocorreram eleições para governadores e cargos legislativos. Os versos acima fazem parte da canção de campanha de Miguel Arraes. A letra é uma adaptação, feita por

<sup>82</sup>ROZOWYKWIAT, Tereza. Arraes. 2º ed. Recife: CEPE, 2016. p. 182.

Aluísio Falcão, de uma música composta, em 1979, pelos artistas Maurício Tapajós e Paulo César Pinheiro, enquanto os exilados retornavam para Pernambuco. Escolhemos iniciar utilizando este trecho porque acreditamos que ele representa muito da dinâmica política que envolvia o ano de 1986, essas eleições e Miguel Arraes.

Nas palavras escolhidas para compor a letra da música, encontramos ainda a ideia de esperança em um futuro melhor, embora Arraes tenha fundamentado boa parte de sua campanha em torno do seu passado. A construção de sua imagem política remetia ao golpe de 1964, quando foi deposto do cargo de governador; à cassação de seus direitos políticos e sua expulsão do Brasil; e aos 15 anos de exílio que cumpriu. Contudo, o jingle eleitoral avisava que ele voltara “sem medo ou rancor”. A canção afirma que a vitória de Arraes representa um projeto baseado na ideia de "ditadura nunca mais". Para Aurinéia Maria Oliveira (2004), grande parte da força política mobilizada por Miguel Arraes se fundamentava no seu governo impedido em 1964. Em 1986, para a autora, Arraes prometeu finalizar seus projetos interrompidos pelo golpe militar, apresentados como a concretização dos anseios populares. É importante destacar que essa relação com o tempo passado, expressa por Arraes, entra em confronto com aquela mobilizada por Marco Maciel, em sua campanha e governo, em torno do futuro.

Miguel Arraes havia voltado para Pernambuco poucos dias após a decretação da Anistia, em 1979. Para sua recepção, os seus apoiadores prometeram o “maior comício da história de Pernambuco”. No dia 17 de setembro de 1979, 50 mil pessoas participaram do comício em homenagem ao ex-governador, que mais “parecia um carnaval fora de época”<sup>83</sup>, segundo avaliou o *Diário de Pernambuco*.

Apesar dessa potência política, Miguel Arraes, por uma série de questões, não disputou as eleições para o governo de Pernambuco em 1982. Aquela disputa eleitoral, que marcou o retorno do voto direto para a escolha do cargo de governador, teve como candidatos principais Roberto Magalhães, apoiado pelo ex-governador Marco Maciel, e Marcos Freire, indicado pelo PMDB e apoiado por Arraes. A diferença foi pequena, mas Roberto Magalhães saiu vitorioso. Arraes foi eleito para o cargo de deputado federal, com a maior quantidade de votos, registrada até aquele ano, em eleições proporcionais no estado<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup>Diário de Pernambuco. 15 de setembro de 1979, “Oposição prepara carnaval para Arraes”, p. A-3; 17 de setembro de 1979, “Arraes fala em tom moderado para 50 mil pessoas”, p. capa. Disponíveis em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_15&pagfis=80113](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_15&pagfis=80113)

<sup>84</sup>Para mais detalhes sobre a disputa eleitoral de 1982 e sua dinâmica indicamos a leitura do livro de Luciano Simões (1983), intitulado “a posse na Véspera”.

Com 70 anos de idade, Arraes decidiu disputar o cargo de governador nas eleições de 1986 pelo PMDB. Nesse pleito, Arraes disputou o cargo com José Múcio Monteiro, candidato pelo PFL. José Múcio era o candidato apoiado pelo então governador Roberto Magalhães, do PDS, partido derivado do ARENA, o partido da Ditadura Militar. Múcio defendia a continuidade do modelo econômico e administrativo vigente, baseado na aliança com os grandes grupos empresariais e de latifundiários.

A campanha eleitoral foi marcada por intensos confrontos entre os candidatos e seus apoiadores. José Múcio, candidato do partido que queria manter-se no governo, tinha o respaldo da máquina estatal e dos meios de comunicação mais influentes. Enquanto Arraes contava com o apoio de lideranças populares, como o bispo Dom Hélder Câmara e o sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva. Além disso, Arraes recebia a contribuição de artistas e intelectuais, que expressavam seu apoio de diversos modos. Um desses modos foi evidenciado na pesquisa da historiadora Elizabet Remigio (2016). Em sua pesquisa, Remigio explora a expressão dos conflitos políticos em Pernambuco, durante os anos 1980, através das mensagens e obras artísticas registradas nos muros das cidades de Recife e Olinda.

Segundo Abelardo da Rocha (1987, p. 44), “A eleição de 1986 foi, portanto, mais ideologizada do que a de 1982. O voto de Marcos [Freire] foi o voto contra o regime autoritário. O voto de Arraes foi, sobretudo, o voto pelo direito de cidadania das populações mais pobres”. Compreendemos que associar uma dimensão ideológica ao resultado das eleições, conforme Abelardo da Rocha, poderia explicar a significativa votação recebida por Miguel Arraes, em 1986, em comparação com os votos obtidos por Marcos Freire em 1982, ambos do mesmo partido. No entanto, ao analisar as alianças estabelecidas em 1986, encontramos motivos para discordar dessa perspectiva. Os projetos eleitorais dos dois principais candidatos, Arraes e Múcio, para serem eleitos, buscaram romper os limites da afinidade de ideias e pensamentos políticos. Por exemplo, Francisco Julião, ex-líder das Ligas Camponesas, participou da campanha eleitoral de José Múcio, a fim de conquistar eleitores de outro campo político. Enquanto Miguel Arraes trazia, como vice-governador, Carlos Wilson, ex-membro do ARENA durante a ditadura, com o mesmo objetivo.

Miguel Arraes venceu em 1986, com uma larga proporção de votos. Maria das Graças Oliveira (2006, p. 268) considera essa vitória como uma ruptura “da hegemonia política de um mesmo grupo partidário que, há quatro legislaturas, vinha se revezando no poder”. Conforme sua avaliação, desde a década de 1970 até as eleições de 1986, a política de Pernambuco foi dominada por um mesmo projeto político e Miguel Arraes promoveu a interrupção dele. Tereza

Rozowykwiat (2016, p. 198), no entanto, ao avaliar a estratégia utilizada por Miguel Arraes para vencer a eleição, ao contar com o apoio de grupos políticos antagônicos, concluiu que ela cobrou um preço alto a ele no momento de administrar. Rozowykwiat registra que “dois terços dos deputados estaduais eleitos eram ex-integrantes de partidos conservadores, sem compromissos ideológicos e acostumados a práticas clientelistas”. Para a autora, esse foi um dos principais obstáculos que barraram a realização dos projetos de Arraes.

Contudo, nosso foco não reside na elaboração de uma investigação aprofundada a respeito do governo de Miguel Arraes. Nossa intenção é analisar de que forma a vitória de Arraes irá gerar impactos nas políticas educacionais e quais orientações para o Ensino de História seu governo promoveu ou deixou de promover.

A gestão de Arraes não publicou documentos curriculares para nenhuma disciplina escolar, preservando, assim, as recomendações pedagógicas dos *Perfis de Saída*. Porém, pelo menos duas grandes mudanças nas políticas estaduais de educação são promovidas durante seu governo. Estabelecendo (para lembrar o conceito utilizado nos capítulos anteriores de “continuidades descontínuas”) de um lado, a conservação de práticas participativas e, de outro, a quebra de uma tradição de escolha dos Secretários de Educação.

Acompanhamos, até este momento da pesquisa, os indivíduos que ocuparam o cargo de liderança da SEE-PE desde 1978. Segundo as análises de Maria das Graças de Oliveira, Lia Costa e Vera Canuto (2006), desde pelo menos a década de 1960, os Secretários de Educação eram indicados por conta de uma trajetória política profissional. Ou seja, os secretários já haviam assumido outros cargos políticos na Administração Pública e, após saírem da SEE-PE, se mantinham ativos na vida pública. Por exemplo, o economista e engenheiro mecânico, José Jorge de Vasconcelos Lima, Secretário da Educação de 1975 a 1979, e Secretário de Habitação de 1979 a 1982. Além dele, Joel de Holanda, professor e economista, comandou a Secretaria de Educação, entre 1979 e 1982, e ocupou a Secretaria do Trabalho de Pernambuco durante os anos de 1991 e 1994. Ambos, José Jorge e Joel de Holanda, posteriormente, foram eleitos deputados federais por Pernambuco.

Em contrapartida, a escolha da professora Silke Weber, em 1986, não só interrompe a sucessão de homens nesse cargo, mas também quebra a tradição dos critérios de carreira política. Weber, atualmente é professora emérita da UFPE. Em 1960, concluiu sua graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia do Recife. Em 1966, fez seu mestrado em Psicossociologia pela Ecole des Hautes Études en Sciences e conquistou o título de Doutora em Sociologia pela Université René Descartes, em 1972. Silke Weber ocupou, na administração

pública, somente cargos relacionados ao gerenciamento educacional, todos durante os governos de Miguel Arraes, na prefeitura do Recife (de 1959 a 1962), e na gestão do governo do Estado, por duas vezes, nos anos de 1987 e 1995.

Em 1987, ao assumir o cargo de Secretária da Educação, Silke (1991, p. 18) defendeu que era preciso abandonar a ideia de uma educação voltada para o futuro, em clara referência ao discurso de secretários anteriores, como Joel de Holanda. Na avaliação da Secretária, a nova gestão estabeleceu a “alteração do discurso sobre educação, elaborado pelo menos nos 25 anos anteriores”. Ela apresentou um PEE considerado ousado. O Plano prometia, entre outras coisas, “materializar diretrizes educacionais formuladas na luta social mais ampla, em favor da construção da democracia no País, que tem como fulcro a garantia do acesso dos segmentos sociais majoritários à educação básica de qualidade” (Pernambuco, 1988, p. 7). Com base nesses objetivos, o PEE estabelecia metas centradas em alguns eixos principais: a alfabetização (o documento inclui estatísticas alarmantes sobre a taxa de analfabetismo em Pernambuco na época), o aprimoramento das condições de trabalho dos professores e a promoção de um diálogo efetivo com a sociedade pernambucana.

Este diálogo buscou ser promovido através dos Fóruns Itinerantes. Os Fóruns Itinerantes foram uma série de eventos e reuniões públicas organizadas pelo governo estadual, com o objetivo de promover a participação popular e discutir questões importantes para a população. Os Fóruns aconteceram, de acordo com a propaganda política de Miguel Arraes, como parte de um esforço para aumentar a transparência e a democracia participativa em Pernambuco. Eles percorreram 17 microrregiões do estado, envolvendo cerca de 40 mil pessoas, entre lideranças sociais, sindicais, políticas e religiosas (Weber, 1991; Oliveira, 2006; Silva 1996)

Os Fóruns Itinerantes, especificamente na SEE-PE, conduziram à construção do PEE e avaliações das políticas educacionais postas em prática pelo governo. No total, ocorreram quatro Fóruns voltados para a área educacional. Conforme Maria das Graças Oliveira (2006, p. 274), os dois primeiros Fóruns organizaram o texto do PEE, o terceiro foi realizado para obtenção de contribuições para a LDB nacional, enquanto o quarto teve como proposta ouvir a opinião da população em relação à execução das políticas educacionais.

Na apresentação do PEE, a SEE-PE afirma que esta dinâmica dos Fóruns Itinerantes permitiu que “pela primeira vez, no Estado de Pernambuco, fosse estimulada a formulação de propostas que vinculassem uma dada realidade concreta - escola, conjunto de escolas, município - às diretrizes e prioridades da política educacional do Estado” (Pernambuco, 1988, p.19). Entretanto, nossa leitura despertou uma vinculação entre os Fóruns Itinerantes e os

Seminários de Currículo promovidos pela SEE-PE, em 1985, para a elaboração dos *Perfis de Saída de História*. Embora a dimensão dos Seminários de Currículo tenha sido menor que a dos Fóruns Itinerantes, vislumbramos uma “continuidade” de objetivos e de práticas entre as duas políticas.

O projeto de participação popular na construção e execução das Políticas Públicas, que tentou ser concretizado na gestão de Miguel Arraes, merece uma análise mais aprofundada, mas ela não será realizada nesse texto. Diversos estudos têm apontado para os limites destes canais de participação na gestão de Arraes<sup>85</sup>. A maioria deles ressalta as dificuldades encontradas pela equipe do governo para efetivar seus projetos. A situação de Pernambuco, em 1988, estava marcada por paralisações em vários setores do serviço público — entre eles, saúde, educação e justiça —, pela estiagem, pela falta de trabalho no meio rural e por atos de violência em municípios do interior. (Oliveira, 2006).

Marco Maciel, em 1980, abandonou a posição de Governador de Pernambuco para concorrer ao posto de Senador e foi eleito. Miguel Arraes manteve parcialmente essa tradição e, em 1990, foi eleito para o cargo de Deputado Federal, deixando o governo de Pernambuco mais cedo do que o previsto.

A seguir, continuaremos acompanhando a trajetória das transformações do Ensino de História determinadas pela SEE-PE. Nesse sentido, analisaremos o Currículo de História utilizado nas escolas públicas ao longo da década de 1990, lançado em 1992, mas que, segundo alguns discursos havia sido organizado pela equipe de gestão do governo de Miguel Arraes.

#### 4.4 A COLEÇÃO PROFESSOR CARLOS MACIEL: UM DOCUMENTO, VÁRIAS POLÍTICAS

Destoando dos currículos anteriores, os textos de apresentação e introdução da *Coleção Professor Carlos Maciel* são curtos. Curtos, mas tentam ser abrangentes. Acompanhamos, nas *Propostas Curriculares*, de 1978, e nos *Perfis de Saída*, de 1986, elementos textuais, antes da exposição dos conteúdos, bem elaborados e extensos, cuja função era explicar os métodos

---

<sup>85</sup>Indicamos para uma investigação mais detalhada os estudos de: MOURA, A. S. de. Políticas públicas e educação: participação e cidadania nos planos estaduais de Pernambuco, 1980-1990. Cadernos de Estudos Sociais, [S. l.], v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1094>. Acesso em: 2 nov. 2023; NUNES DA SILVA, Itamar. DEMOCRACIA E CIDADANIA: Um estudo da relação política do Estado com a sociedade civil no governo da frente popular de Pernambuco. O caso dos trabalhadores em educação. Recife, 1993. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciência Política, UFPE; MEDEIROS, Rosa Maria Ferreira. Buscando superar o clientelismo na educação. In: WEBER, Silke (Org.) Democratização, educação e cidadania; caminho do Governo Arraes (1987-1990). São Paulo: Cortez, 1991.

utilizados para a construção da obra, fundamentar as escolhas dos conteúdos e apresentar as referências pedagógicas utilizadas. Entretanto, a Coleção abrevia esses elementos em menos de duas páginas.

Na apresentação da obra, o Secretário de Educação, José Jorge de Vasconcelos Lima, assina um texto de três pequenos parágrafos. Neles, o Secretário afirma que todos os esforços do sistema educacional convergiam para o fortalecimento das escolas e que para executar esse projeto iria “delimitar papéis e fornecer subsídios necessários para a ação docente” (Pernambuco, 1992a, p. 5). O Secretário atribui aos docentes a responsabilidade pela articulação entre os conteúdos determinados pela Coleção e as especificidades culturais e sociais dos estudantes, concluindo que o documento deve ser entendido como “um ponto de partida para discussões e elaboração de propostas e sugestões”.

José Jorge de Vasconcelos Lima é o mesmo Secretário de Educação de 1978, responsável pelas *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* daquele ano. Isso também não se trata de coincidência. Além de experiência como Secretário de Educação e Habitação de Pernambuco que José Jorge adquiriu na década de 1970, ele também contava com o apoio de José Francisco de Moura Cavalcanti, governador de Pernambuco entre 1975 e 1978. O que contribuiu para que quando Joaquim Francisco de Freitas Cavalcanti, sobrinho do ex-governador José Francisco, montasse a sua equipe de secretários optasse por delegar a pasta da Educação e Cultura a José Jorge de Vasconcelos Lima novamente. A questão relevante, dentro dessa dinâmica, para esta pesquisa, é: será que o mesmo Secretário de Educação produzirá documentos curriculares iguais? Que transformações e que continuidades podemos encontrar entre Currículos de História da mesma SEE-PE em uma distância de doze anos?

Antes de explorar estas questões, não podemos atribuir à trajetória política de Joaquim Francisco de Freitas Cavalcanti, governador de Pernambuco em 1992, apenas a qualificação de sobrinho de José Francisco de Moura Cavalcanti. Durante as eleições do ano de 1990, Joaquim Cavalcanti disputou o cargo contra Jarbas Vasconcelos e Paulo Rubem Santiago. Jarbas era o candidato que representava a coligação de partidos e políticos que elegeu Miguel Arraes. Paulo Santiago se candidatou com o apoio do Partido dos Trabalhadores. Mas, Joaquim Cavalcanti saiu vitorioso ainda no primeiro turno, com cerca de 51% dos votos. Além disso, Joaquim foi prefeito da cidade do Recife em duas gestões, a primeira entre 1983 e 1985, a segunda entre

1988 e 1990. Participou da elaboração da Constituição em 1988 como deputado federal, cargo que ocupou em outras oportunidades entre 1998 e 2006<sup>86</sup>.

Como Governador, Joaquim Francisco desenvolveu, na área educacional, projetos políticos que, segundo ele, buscavam associar diretamente o desenvolvimento econômico ao progresso na educação. No PEE de 1992, são registrados números que tentam representar a escassez de investimentos federais e estaduais no setor de ensino, além da situação precária de algumas escolas do período. Nesse PEE, encontramos a conclusão de que era impossível modificar a realidade educacional “com a insuficiência dos recursos alocados para a educação, com o reduzido custo-aluno, dificultado, ainda mais, pelos baixos salários pagos aos servidores da educação” (Pernambuco, 1992b, p. 9).

No mesmo PEE, há uma proposta de análise dos Planos anteriores. Essa avaliação dos PEEs anteriores não existe, explicitamente, nos documentos precedentes. Consideramos importante mencioná-la na íntegra, pois o PEE de 1992 realiza um resumo dos principais pontos apresentados pelos Planos Educacionais desde 1976, afirmando que esta trajetória:

tem experimentado, nas últimas duas décadas, diversificados processos de planejamento que vão desde os documentos elaborados pelos setores diretamente responsáveis pelos planos, onde os programas e propostas emergiam da experiência de trabalho de alguns técnicos do Sistema Educacional (1976-1979), passando pelos planos de prospecção de futuro (1980-83), com a apresentação e discussão dos programas, junto aos diversos segmentos do Sistema Escolar (técnicos e diretores de escola), incorporando, dessas discussões, contribuições valiosas para o Plano e para o Sistema. Chegou-se ao Planejamento Participativo (1984-87), onde, através dos seus planos, a Escola se fez presente no processo de planejamento, via departamento regional de Educação. Neste período, contou-se, inclusive, com Projetos Especiais elaborados pela Escola, para a Escola. Finalmente, no último plano, (1988-91), respaldado na realização de Fóruns Itinerantes de Educação, em todo o Estado, ouviu-se a comunidade em geral sobre suas expectativas quanto à Educação. (Pernambuco, 1992b, p. 3)

Esse parágrafo, construído pela equipe da SEE-PE de 1992, recupera também os documentos apresentados em nosso estudo até o momento. Com perspectivas diferentes, nossa tese e esse PEE estão interessadas, entre outras coisas, na maneira pela qual as estruturas educacionais foram geridas em Pernambuco desde os anos 1970. O foco da nossa tese é o Ensino de História, o do PEE de 1992 é os critérios de participação no planejamento dos PEEs.

---

<sup>86</sup>Cf. ABREU, Alzira Alves de. et al (coords.) Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

Nesse sentido, após examinar os Planos anteriores, o PEE de 1992 afirma que é importante manter os acertos obtidos e que por isso o fundamento do seu projeto, para os anos 1992 a 1995, é a execução de um esquema de “mão dupla”. Isto é, percebendo os resultados da trajetória das políticas educacionais pernambucanas, da década de 1970 até a década de 1990, o PEE constatou que o melhor caminho a seguir era aquele “onde as propostas pedagógicas partem da Escola e à Secretaria compete assessorá-la e prover as condições básicas à realização do projeto escolar concebido” (*Idem* p. 5)

A dinâmica da “mão dupla”, exposta neste breve resumo do PEE de 1992, ajuda a entender o sucinto texto de apresentação da *Coleção Professor Carlos Maciel*. Nela, José Jorge de Vasconcelos Lima defende que, para atingir os resultados esperados, era necessário delimitar os papéis de cada agente educacional, concernindo à SEE-PE a função de fornecer a estrutura necessária aos docentes, cujo papel era desenvolver o conhecimento dos estudantes.

Contudo, apesar da apresentação e da introdução da *Coleção* acomodar características do PEE de 1992, existem questionamentos sobre a autoria dela. Isto é, embora os documentos tenham sido lançados no governo de Joaquim Francisco, alguns discursos controversos atribuem a elaboração desses Currículos ao governo de Miguel Arraes.

A educadora Maria Leopoldina de Britto (2005, p. 180-182) registra essa questão de autoria no seu estudo. De acordo com a autora, o lançamento dos documentos já no primeiro ano do governo de Joaquim Francisco surpreendeu os educadores daquele período. No entanto, Leopoldina de Britto destaca que a partir de relatos da equipe elaboradora da *Coleção* foi possível entender o processo. Baseada nesses discursos, a autora relata que:

Chegando à Secretaria, a equipe do novo governo encontrou em fase final de elaboração, em fase de andamento e em fase inicial documentos trabalhados pela equipe anterior, durante as capacitações com os educadores de apoio e professores da rede. (...) A decisão foi dar continuidade ao trabalho, publicando os documentos já concluídos, finalizando os que estavam em andamento e possivelmente elaborando o que faltava.

As informações apresentadas por Leopoldina de Brito estão baseadas, de acordo com ela, nos relatos de experiências que conseguiu com funcionários da SEE-PE, em 1992. Ao citar que a nova equipe, de 1992, encontrou documentos finalizados e outros em fase de andamento, Leopoldina acredita que a decisão do novo governo foi de publicar os que já tinham sido concluídos e continuar os que estavam incompletos.

Em comparação com os outros Currículos, constatamos que tanto as *Propostas Curriculares*, de 1978, quanto os *Perfis de Saída*, de 1986, foram publicados no último ano dos

seus respectivos governos. Esta constatação pode respaldar as informações apresentadas por Leopoldina. Apesar disso, no Currículo de História de 1992 (este foi o único texto que conseguimos ter acesso da *Coleção Professor Carlos Maciel*) não encontramos nenhuma indicação de que o documento tenha sido elaborado nos anos anteriores.

Entretanto, quando analisamos o Currículo de História de 1997, cujo conteúdo é idêntico ao de 1992, deparamo-nos apenas com a apresentação diferente do documento publicado em 1992. O texto de apresentação de 1997 é assinado por Silke Weber, que assumiu o cargo de Secretária de Educação, mais uma vez, na gestão de Miguel Arraes, reeleito em 1994. Ao contrário da concisa apresentação de José Jorge de Vasconcelos Lima, aquela assinada por Silke Weber traz detalhes sobre a elaboração da Coleção. Segundo ela, os Currículos foram resultado de um “debate que envolveu professores e especialistas em inúmeras reuniões, seminários e encontros, tendo conduzido à produção de diferentes textos preliminares”. E estes textos haviam sido “publicados inicialmente, em 1989, no jornal da Secretaria, Educação em Debate, foram, em seguida, objeto de estudo em várias oportunidades de capacitação e oficinas” (Pernambuco, 1997, p. 5, grifos no original).

Ou seja, segundo Silke Weber, os textos que fazem parte da *Coleção Professor Carlos Maciel*, de 1992, já tinham sido divulgados de maneira preliminar em 1989, durante o governo de Miguel Arraes. Porém, embora tenhamos recuperado esses discursos, não estamos interessados em resolver a questão da autoria dessa Coleção. Consideramos necessário registrar essa disputa para que seja possível, novamente, examinar o Currículo de História a partir de nuances diversas que envolvem sua construção ou, nesse caso, construções.

Para finalizar, analisamos a escolha do título da coleção de Currículos. Conhecemos, ao escrever este texto, parte da história de vida do professor Carlos Maciel, a partir de reportagens jornalísticas do ano de 2021. Carlos Frederico do Rêgo Maciel também é homenageado no nome do auditório do Centro de Educação, da UFPE. Ao pesquisar seu nome na internet, atualmente, recebemos diversas informações sobre uma Escola de Referência em Ensino Médio, localizada no município de Camaragibe, que recebeu seu nome.

Carlos Maciel foi professor na UFPE durante os anos 1970 e 1980. Além disso, era primo do ex-governador Marco Maciel e irmão do ex-reitor da UFPE, Paulo Frederico Maciel. No ano de 2021, contudo, ocorreu uma campanha, que envolveu professores e estudantes do Centro de Educação da UFPE, para mudança do nome do auditório. A ação foi motivada por conta da trajetória de Carlos Maciel durante a Ditadura Militar, principalmente por conta de sua atuação como interventor no MCP, a partir de abril de 1964. Na ocasião em que foi nomeado

para assumir a presidência do MCP, Carlos Maciel afirmou que “aqui se destilava o álcool ideológico, o veneno ideológico que vinha empestando a atmosfera que respiramos. Nosso programa é o de restaurar a densidade administrativa fazendo uma política realmente democrática”<sup>87</sup>.

Até a data de escrita deste texto, o nome do auditório do Centro de Educação da UFPE permaneceu com o nome do professor Carlos Maciel. A escolha de seu nome para a coleção de Currículos, lançada em 1992, possivelmente concretizou-se por vontade política da equipe de governo daquele período. É pertinente ressaltar que o então Secretário de Educação, José Jorge de Vasconcelos Lima, ocupou o mesmo cargo em 1975, período em que endossou diversas políticas favoráveis ao regime militar<sup>88</sup>. Da mesma forma, o Governador Joaquim Cavalcanti, filiado na década de 1970 ao ARENA, foi beneficiado pelo regime ditatorial. Os Currículos de 1992 são os primeiros, na história de Pernambuco, a receber como título o nome de alguém. Com base no exposto, entendemos que essa homenagem foi resultado de uma postura política que buscou enaltecer, de forma positiva, um professor alinhado com os militares durante o seu governo ditatorial. No entanto, destacamos que a gestão de Miguel Arraes, ao relançar a coleção em 1997, não modificou o título dos Currículos.

A seguir, examinamos o Currículo de História determinado pela *Coleção Professor Carlos Maciel*. Nesta análise, priorizamos os conteúdos e suas aproximações ou distanciamentos em relação aos Currículos de História anteriores, além de realizar uma breve análise sobre os curtos textos de introdução desse Currículo.

#### 4.4.1 O Currículo de História na Coleção Professor Carlos Maciel

Existe um ditado popular que alerta que um livro não deve ser julgado pela sua capa. Reforçamos esta ideia e advertimos que uma coleção de currículos também não pode ser avaliada por seu título, pelo Secretário de Educação que a assinou ou pelo governo que a oficializou. A avaliação baseada unicamente em características aparentes como uma capa e um título representa, para nós, uma abordagem limitada e pouco representativa da riqueza e profundidade contidas no conteúdo e na construção desses documentos.

Embora, como vimos, o título, o Governador e o Secretário que assinam esta Coleção possuam ligações com a Ditadura Militar, quase nada do Currículo de História de 1992 pode

---

<sup>87</sup>Diário de Pernambuco, Professor Carlos Maciel assumiu uma “fortaleza destruída”: MCP, 8 de abril de 1964, p. 9.

<sup>88</sup>Entre elas o discurso de homenagem ao “aniversário da ditadura” e um concurso de redação financiado pela Secretaria de Educação, que serão analisados no próximo capítulo.

ser associado aos Currículos de História daquele período ditatorial. Pelo contrário, o processo de construção do Currículo de História de 1992 está mais relacionado com os *Perfis de Saída de História*, de 1986, visto que são apresentados diversos professores como responsáveis pela elaboração de ambos os Currículos. Importante mencionar, inclusive, que o número de professores de História, a quem são atribuídos os conteúdos dos Currículos sofreu um acréscimo significativo. Em 1986, encontramos o nome de 16 profissionais, enquanto a *Coleção*, em 1992, apresenta o número expressivo de 48 elaboradores. Entre os nomes presentes nestas listas, destacamos os de Maria Giseuda Machado, identificada como professora de Garanhuns, e Rinaldo Francisco de Oliveira, professor de Recife, mencionados nos dois Currículos. Eles são os únicos professores de História que, pelas informações presentes nos Currículos, conseguiram participar da elaboração de ambos os documentos.

A construção coletiva dos Currículos de História, por professores da rede de ensino e representantes da SEE-PE, apesar de já se mostrar consolidada nas décadas de 1980 e 1990 em Pernambuco, não era comum ainda nos outros estados do Brasil. A Fundação Carlos Chagas (1998, pp. 85-88) realizou um estudo em que comparou os Currículos de 22 estados brasileiros, publicados entre 1985 e 1995. Sobre o processo de fabricação dos Currículos de História, a Fundação destacou a importância de ressaltar a autoria dos textos, não para avaliar a qualidade dos documentos, mas para caracterizar o grau de comprometimento das Secretarias de Educação com seus professores. Segundo o levantamento da Fundação, a tendência mais comum, nesse período, era a elaboração dos Currículos em parceria entre técnicos das Secretarias e professores universitários. O grande exemplo disso é o Currículo de História de São Paulo, escrito exclusivamente por professores do Ensino Superior, mas que registra o auxílio indireto de professores da Educação Básica.

Quem também produziu uma análise sobre os Currículos de História lançados no início dos anos 1990 foi Elza Nadai (1993, pp 158-160). Com o objetivo de responder “para que direção os novos currículos de História apontam”, Nadai, sempre muito didática, elege seis questões principais que estavam presentes naqueles documentos. Em resumo, segundo ela, havia um direcionamento para que os Currículos: 1) Constituir-se através de um saber escolar próprio que não correspondia “nem à justaposição nem à simplificação da produção acadêmica”; 2) Afastar-se da busca de um Ensino de História Universal, isto é, que fosse capaz de transmitir tudo que se passou na humanidade em todos os lugares; 3) Reconhecer que ensinar História é também ensinar o seu método; 4) Valorizar a interação professor/aluno e do aluno com sua história de vida para planejamento dos Currículos; 5) Buscar construir nos estudantes

um sentimento de que eles são agentes da História, e não apenas os “grandes homens”; 6) A utilização de novas fontes e novos métodos historiográficos.

O texto da introdução do Currículo de História da SEE-PE, de 1992 e 1997, é curto. No entanto, ele contempla muitas ideias assinaladas por Elza Nadai. Ao iniciar sua argumentação, o documento sinaliza que “o Ensino de História no contexto de uma sociedade que incorpora novos saberes e metodologias, deve ser encarado no sentido de superar velhas práticas” (Pernambuco, 1992a, p. 8). Este pensamento foi abordado anteriormente. Desde a década de 1970, utilizamos como exemplo as *Propostas Curriculares* de 1978, a *Historiografia e o Ensino de História* defendem a necessidade de afastar-se das tradições de uma operacionalização da História considerada ultrapassada. Elza Nadai denominou este processo como a “crise da história historicista” (Nadai, *Op. Cit.* p. 160).

Assim, para “superar as velhas práticas”, as ideias apresentadas pelo Currículo de História, em 1992, apoiam-se nas críticas aos determinismos históricos e defendem a reformulação do Ensino de História por meio do estudo das ações coletivas, de novos objetos de estudo e de novas metodologias. Para os autores, era preciso que os professores compreendessem que “o conhecimento histórico busca o registro diferenciado de histórias de vidas, do cotidiano, da memória coletiva e do imaginário tendo como referencial a Micro História atrelada à Macro História”. Por causa disso, o documento complementa que deve existir uma preocupação básica no Ensino de História: “a busca do homem e sua produção no espaço, registrando os diferentes níveis/relações de produção, os diferentes projetos, as diferentes tentativas, possibilidades e impossibilidades” (Pernambuco, 1992a, p. 10). Identificamos, nesse trecho, menções a teorias e metodologias historiográficas que, na década de 1990, eram muito recentes no Brasil. O que é denominado História do Cotidiano e Microhistória, por exemplo, são referências a uma historiografia produzida, respectivamente, na França e na Itália durante os anos 1970 e 1980.

É possível atribuir a presença dessas correntes historiográficas a duas questões. A primeira está relacionada ao que José Roberto Lapa (1985) destaca sobre a tradução para português dos textos de diversos historiadores europeus na década de 1980. Além disso, houve a expansão do diálogo entre professores do ensino básico e da universidade, cujo resultado, para Circe Bittencourt (1997), foi um conflito entre diferentes projetos para o Ensino de História. Renilson Ribeiro (2010, p. 84) considera esse diálogo importante para o campo do Ensino de História e para a Historiografia brasileira, em sua totalidade. Ribeiro chama atenção para o fato de que, nesse período, houve a interação entre os professores de História dos

diferentes níveis educacionais, devido à expansão dos programas de pós-graduação em História. E os resultados das pesquisas, realizadas pelos profissionais de 1º e 2º graus, foram absorvidos pelo mercado editorial especializado na área de história, que também se ampliava.

Vários livros, publicados nesse período, que ofereceram releituras de temas, fontes e metodologias históricas encontram-se citados nas referências do Currículo de História de 1992. Ao contrário dos anteriores, esse documento não menciona diretamente nenhum pensador, historiador ou pedagogo em seus textos de orientações, porém foi o que apresentou a bibliografia mais extensa. Com quase 90 obras citadas, contando as referências para o 1º e 2º grau, esse Currículo realizou uma seleção peculiar. Dos livros indicados, a maioria absoluta é de historiadores brasileiros, cujos textos haviam sido publicados durante a década de 1980, em função da expansão editorial apontada por Renilson Ribeiro.

Dois exemplos podem ser destacados, nas conexões de ideias direcionadas para o Ensino de História, a partir do Currículo de 1992. O primeiro deles se refere à idealização de qual seria a função da História ensinada na Educação Básica. O segundo exemplo fornece detalhes sobre o descompasso entre as propostas elaboradas pela historiografia e o que se apresentava nos documentos curriculares da década de 1990.

Para entender o que se defendia como primordial para o Ensino de História da década de 1990, devemos lembrar do que avaliamos como a função do Ensino de História nos anos de 1970 e 1980. A partir dos discursos presentes nos Currículos da SEE-PE, de 1978 e 1986, acompanhamos os projetos sustentados, pela historiografia e pelos documentos educacionais elaborados pelo Estado. O eixo central destes projetos gira em torno da formação da cidadania, tanto na década de 1990 quanto nas anteriores, entretanto existem diferenças expressivas entre eles.

Segundo Circe Bittencourt (1997), a história do Ensino de História escolar no Brasil está intimamente ligada à função de construção da cidadania. Em suas análises, a autora apresenta um percurso de “necessidade” da disciplina escolar de História desde o século XIX. Bittencourt, contudo, apresenta uma distinção acentuada entre os projetos de cidadania das décadas de 1970 e 1990. As diferenças podem ser resumidas, respectivamente, entre um civismo eleitoral e uma cidadania social. Dessa forma, os objetivos da História ensinada pelo Estado na década de 1970, para ela, era formar apenas cidadãos conformados, limitando sua participação às disputas eleitorais, algo que, como vimos com Luis Fernando Cerri (2003), poderia ser entendido como um civismo obediente em um contexto de ditadura.

A concepção da cidadania social, por outro lado, pode ser explorada por meio da análise do Currículo de História de 1992:

Sendo a História a disciplina que concentra possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da consciência social do aluno, é ela que possibilita ao homem a oportunidade de apropriar-se de seu passado e usá-lo como recurso para transformar o presente e construindo o seu futuro (Pernambuco, 1992a, p. 8)

Por este texto, percebemos um contraste forte entre o que era definido como o principal objetivo da História em 1978, quando o estudo da História, inserida na prática dos Estudos Sociais, pretendia “ajustar o indivíduo ao seu meio social”. Em 1992, o Currículo de História, assinado pelo mesmo Secretário de 1978, preferiu apresentar a viabilidade que a disciplina possui para desenvolver a “consciência social do aluno”. E, sem orientar uma educação finalista, remete a possibilidades que os estudantes obtêm ao estudar a História.

Não podemos afirmar que estas ideias sejam exatamente novas, já que desde, pelo menos, o fim da Segunda Guerra Mundial que se debatia propostas semelhantes<sup>89</sup>. Contudo, no Brasil, elas coincidem com as décadas de 1980 e 1990. No mesmo momento que os historiadores passam a questionar os seus métodos, as suas fontes, seus protagonistas, também se discutia o Ensino de História, os currículos, os livros didáticos, os conteúdos e as suas funções na escola.

Assim, Bittencourt (1997) considera que a novidade, encontrada nos Currículos de História, na década de 1990, é a finalidade de nutrir nos estudantes um sentimento de participantes e “construtores” da História. Marília Beatriz Cruz (2001, p. 75) também acredita que esse período marca uma “revolução paradigmática”, como ela define, na História e na Educação brasileira. Para Cruz, da crise que se estabeleceu na década de 1980, surgiu um conjunto de pensamentos e práticas que buscavam dar autonomia aos estudantes, projetando a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Ela afirma que “interpretar o ensino de História como fornecedor de conceitos que facilitam a compreensão do mundo e que contribuem para construção de estruturas complexas pode ser considerado uma verdadeira revolução paradigmática”

---

<sup>89</sup>Como exemplo, citamos o seguinte discurso de Fernand Braudel no Brasil: “Outra ideia que devemos abandonar: o ensino de História, ao que afirmam, deveria ter por finalidade a formação do cidadão, de um cidadão ideal, ademais. Mas a História, tal como está, como deve estar uma ciência incerta como todas que laboram no domínio social, se mantém fora da moral religiosa. Quando eficaz, a História forma um certo modo de ver, de julgar, uma certa maneira de ser, toda intelectual” BRAUDEL, Fernand. *Pedagogia da História*. in: *Revista de História*, São Paulo, vol. 11, n. 23, ano VI, jul./set. de 1955, p. 04.

Como forma de expressar essa releitura da História ensinada, escrita, praticada e operacionalizada neste panorama, citamos um artigo publicado por um dos autores do Currículo de História da SEE-PE de 1978. Antonio Montenegro (1991, p. 13) afirmou que “repensar o Ensino de História é repensar a sociedade e o cidadão que aí se redesenham”. Assim como o Currículo de 1992, Montenegro acredita que as modificações no Ensino de História resultam na construção de um cidadão diferente.

Neste texto, intitulado *lembranças de um aluno mal comportado*, Montenegro (re)avalia suas relações com o Ensino de História no papel de estudante e de professor. Embora o texto seja escrito em primeira pessoa e traga diversas memórias do autor, o protagonista do artigo é um morador do bairro de Casa Amarela, região periférica do Recife: Arnaldo. Mediante um relato de memória de Arnaldo, cujo discurso registra uma história do bairro, contrária ao poder do “dinheiro” e dos “coronéis”, Montenegro (*Idem*, p. 16) defende sua proposta de Ensino de História. Para ele, em resumo, a função mais importante do professor de História seria a capacidade de apresentar aos estudantes as lutas existentes nas versões de um determinado acontecimento, pois isso possibilitaria “aos alunos o exercício de uma cidadania que caminhe para a superação das muitas diversas contradições que marcam e determinam nossa sociedade”.

Entre as possibilidades de um Ensino de História que contribua para a formação da “consciência social” dos alunos, conforme o Currículo de 1992, e a ideia de apresentar elementos que gerem o exercício de uma cidadania transformadora, do artigo de Montenegro, existe uma conexão que os interliga a tudo que é (re)pensado durante a década de 1990. Além dos seus discursos, esta conexão pode ser encontrada nos autores escolhidos como referências em ambos os textos, tais como Marc Ferro e Jaime Pinsky.

Escolhemos ressaltar este artigo de Montenegro porque ele demonstra a mudança de perspectiva do historiador que prescreveu, no currículo de 1978, alinhado aos pensamentos do período, uma história globalizante e estrutural. Mas principalmente pelo motivo de Montenegro ser declarado como referência no Currículo de 1992, por conta de um livro seu sobre a História das Leis Abolicionistas no Brasil. Dessa forma, avaliamos, a seguir, os efeitos dessa referência, como forma de analisar o descompasso entre os discursos apresentados como projetos para o Ensino de História em Pernambuco e o que se estabelece como modelo nos conteúdos do Currículo de História da *Coleção Professor Carlos Maciel*.

#### 4.4.2 Dificuldades para modificar as “velhas práticas”: os Conteúdos de História do Currículo de 1992

Como o Currículo de História da *Coleção Professor Carlos Maciel* opta por não desenvolver um esclarecimento sobre suas escolhas de conteúdos, a maneira como encontramos para entendê-los foi analisá-los a partir de algumas das referências bibliográficas indicadas pelo documento.

Conforme destacamos anteriormente, este Currículo foi o que mais registrou títulos em suas referências, o que impossibilita, nessa pesquisa, a exploração de todos. Por isso, examinamos os conteúdos em comparação com aqueles prescritos pelos outros Currículos de História. Então, a partir das comparações encontradas entre eles, buscamos os elos possíveis em meio aos livros registrados como inspirações no documento de 1992.

Ao analisar os Currículos de História da década de 1990, a Fundação Carlos Chagas (1998, pp. 88-90) encontrou uma ampla diversidade quanto às indicações de referências bibliográficas. A Fundação elegeu três pontos de destaque que diferenciava as referências destes Currículos. A primeira delas se refere à apresentação propriamente dos títulos, onde de acordo com a Fundação:

Em algumas propostas, a bibliografia é direcionada claramente aos professores, com indicações atualizadas de obras sobre os conteúdos apresentados, sendo separada por temas, apresentada ao final de cada série, ou em partes da proposta, especificando os textos teóricos sobre ensino-educação e os de conteúdo histórico. Em outro, a indicação bibliográfica limita-se às obras utilizadas pelos autores na sua própria confecção.

A referência apresentada no Currículo de História pernambucano, neste caso, condiz mais com os últimos tipos de documentos citados pela Fundação. O que significa que não encontramos, nas referências da *Coleção Professor Carlos Maciel*, uma bibliografia direcionada especificamente para os professores ou dividida em temáticas, mas apenas o registro daquelas obras utilizadas para a elaboração do Currículo.

As indicações de livros didáticos e de Currículos História de outros Estados foram os outros dois elementos que a Fundação Carlos Chagas utilizou para diferenciar as referências bibliográficas dos Currículos de História desse período. O diagnóstico da Fundação destaca de maneira positiva os Currículos que apontavam livros didáticos como fundamentação e sustentação para a elaboração dos documentos. Nesse sentido, o Currículo de História da *Coleção Professor Carlos Maciel* utilizou os livros didáticos exatamente da maneira descrita pela pesquisa da Fundação, como base para a escolha dos conteúdos.

Vários livros didáticos são citados nas referências desse Currículo. Nenhum deles é identificado como livro didático, apesar disso conseguimos detectá-los. Entre eles localizamos os dois volumes dos livros de Kátia Corrêa Peixoto Alves, publicados, em 1989, pela editora Vigília; a coleção “História de um povo” e História dos Povos”, escrita por Vital Darós e Leonel Azevedo, publicada pela editora FTD, em 1988; a coleção de História do Brasil (com dois volumes) e de História Geral (dois volumes), elaborados por Sônia Irene do Carmo, lançadas pela editora atual, em 1989; a coleção de José Martins Ferreira, da 5ª a 8ª série, publicada, em 1989, pela FTD; e a coleção “Construindo a História”, de Ricardo de Moura Faria, de 1987, lançada pela editora Lê.

Tema de destaque em muitas pesquisas, os Livros Didáticos de História possuem forte relação com a trajetória do Ensino de História e do desenvolvimento da historiografia no Brasil. Durante a Ditadura Militar, sua produção esteve associada aos programas de incentivo que ficaram conhecidos como acordo MEC/USAID. Porém, segundo Cleiton Basílio (2022, p. 56), foi a partir do decreto nº 77.107, de 1976, quando o governo federal passou a utilizar os recursos das contribuições estaduais para comprar os livros didáticos, que ocorreu o aumento das publicações e a renovação das obras, principalmente as de História.

O estudo dos Livros Didáticos envolve polêmicas e nuances bastante complexas. Destacamos a maneira como Circe Bittencourt (2008b, p. 9) descreve essas obras:

[...] instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte durante muito tempo privilegiado do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial.

Portanto, esses documentos precisam ser abordados a partir dessa abundância de perspectivas. Os conteúdos escolares são apenas parte dos livros didáticos. Eles também têm características de produtos mercantis e formadores culturais. Muitas vezes, inspiram investigações que destacam a omissão de temas, a atualização das abordagens, seus vieses ideológicos e a diversidade cultural contida nos textos. Dessa forma, deixaremos a análise dessas obras, citadas pelo Currículo de 1992, para uma outra oportunidade. Destacamos, para esse fim, a tese escrita por Kazumi Munakata (1997), cuja análise é fundamental para entender a produção do livro didático nos anos 1980. Munakata se esforçou para analisá-los, inovando ao apresentar os testemunhos dos autores, dos donos e funcionários das editoras que produziram os livros didáticos.

Nenhum dos livros didáticos mencionados no Currículo de 1992 é analisado por Munakata. Mas, conseguimos detalhes sobre um desses livros didáticos por meio do estudo de Gatti Júnior (2003). Gatti Júnior desenvolveu sua investigação a partir das narrativas de professores universitários que escreveram livros didáticos, e um de seus entrevistados é o professor Ricardo Moura Faria, do Departamento de História da Faculdade de Belo Horizonte. Ricardo Faria é responsável pela elaboração da obra *Construindo a História*, destinada aos alunos da 5ª à 8ª séries, publicada em 1987. Essa Coleção de livros didáticos serviu de referência para o Currículo de História de Pernambuco.

De acordo com a descrição de Ricardo Moura, os livros buscavam inovar no Ensino de História, pois foram construídos com o objetivo de abordar os temas históricos através de diferentes versões. Isto é, cada assunto era apresentado nos livros a partir de cinco textos e estes textos descreviam o tópico em questão por perspectivas distintas. A intenção, conforme o autor, era que os professores discutissem as diferentes perspectivas com os alunos em sala de aula, para que, a partir delas, eles pudessem formular suas próprias interpretações sobre os eventos. Apesar de considerar que a obra foi um sucesso de vendas, mantendo-se por dez anos no mercado, Ricardo lamenta o fracasso de seu projeto inicial. Conforme ele avalia, “os professores utilizavam o livro do modo como já estavam acostumados, ou seja, faziam com que os alunos decorassem todos os textos, como se fossem uma única coisa, avaliando, por meio das provas, se eles haviam aprendido” (Gatti Júnior, 2003, p. 90).

A incongruência relatada por Ricardo Moura, desempenha um convite para avaliar o que os estudiosos consideram ser o grande problema da renovação do Ensino de História planejada nos anos 1990. Quando apreciaram os Currículos de História do período, a Fundação Carlos Chagas (1998 p.94) e Circe Bittencourt (2013, p. 158) chegaram praticamente à mesma conclusão. Eles afirmaram que todos os documentos tinham propósitos alinhados com as reestruturações teórico-metodológicas. No entanto, poucos proporcionavam uma orientação prática eficiente. Essa orientação era necessária para auxiliar os professores a desenvolverem as ideias nos 1º e 2º graus. A maioria dos Currículos se limitava a repetir o esquema de conteúdos tradicionais, em sequências cronológicas lineares.

Vamos conferir se essas críticas podem ser direcionadas ao Currículo de História lançado pela SEE-PE em 1992. Para isso apresentaremos, como fizemos com todos os outros, os conteúdos prescritos por este documento integralmente. Começando pelos temas propostos para a 5ª série do 1º grau:

Tabela 8 — Conteúdos de História para 5ª série do Currículo de História de 1992

01. O homem, ser social, agente da História ontem e hoje.	
02. O que é História	
02A. Para que serve a História	
02B. As fontes históricas - Multiplicidade	
02C. O tempo geológico - O tempo histórico	
03. O Mundo do Trabalho	
03A. Trabalho e História	
03B. Os elementos do Mundo do Trabalho	
.. Agentes, meios de trabalho e objetos	
03C. As formas de organização produtiva	
Aspectos gerais:	
Comunidade primitiva	
Escravidismo	
Feudalismo	
Capitalismo	
Socialismo (Aspectos Gerais)	
	04. O homem primitivo
	04A. Origem
	04B. Atividades:
	Coleta
	Caça
	Agricultura
	04C. O homem primitivo brasileiro
	04D. O homem primitivo no NE/PE:
	- Sua organização econômica e social
	05. Das Comunidades primitivas para as Sociedades de Classes
	05A. A organização social e política do Egito Antigo.
	05B. Os povos Pré-Colombianos-Incas
	05C. A Organização social e política dos Gregos e Romanos.
	06. Escravidismo Antigo e Crise.

Fonte: Pernambuco, 1992, p. 11.

Na análise que fizemos sobre os *Perfis de Saída de História*, mencionamos os indícios de ligações entre aquele currículo e o livro organizado pela professora Conceição Cabrini (1986), cujo título postulava que o Ensino de História brasileiro necessitava de uma “Revisão Urgente”. A obra não é apresentada como inspiração do Currículo de 1986, mas identificamos alguns pontos de conexão entre os dois textos. Neste momento, ao contrário, encontramos o livro nas referências bibliográficas da *Coleção Professor Carlos Maciel*. Entretanto, detectamos poucas aproximações entre as propostas de conteúdos desse Currículo de 1992 e o livro de Cabrini.

No texto, escrito por Cabrini e outros professores da PUC-SP, há avaliações críticas sobre a forma como se ensinava história naquela época, mas a maior parte do livro é ocupada com uma proposta de ensino justamente para a 5ª série do 1º grau. Os autores esclarecem que o motivo dessa escolha se deu por conta da importância dessa série na vida escolar do aluno, pois seria o momento em que ocorreria uma, em suas palavras, “iniciação histórica”, a partir dos primeiros contatos com professores especialistas na disciplina.

Comparando os três Currículos de História da SEE-PE, observamos compatibilidades e contrastes nas prescrições para a 5ª série. As compatibilidades são identificadas nos primeiros

conteúdos sugeridos por esses documentos. Todos eles propõem que os professores trabalhem conceitos históricos, questões metodológicas e os princípios norteadores do ofício do historiador.

Apesar disso, os *Perfis de Saída*, de 1986, e até as *Propostas Curriculares*, de 1978, apresentam mais correlações com a obra de Cabrini do que a *Coleção Professor Carlos Maciel*, de 1992, que a menciona como inspiração. Em geral, as Propostas e os Perfis selecionam a mesma temática e período: a América Portuguesa do início da Colonização até o Império de D. Pedro I. Embora as abordagens sejam distantes uma das outras, como vimos nas páginas anteriores, ambos os currículos elegem, prioritariamente, conteúdos do Brasil e de Pernambuco para as aulas da 5ª série. Enquanto o Currículo de 1992 incentivou os professores a expandirem essas fronteiras, sugerindo que os temas principais fossem ligados à história mais antiga e internacional, com alguns pontos de contato com o Brasil e o Nordeste.

No livro organizado por Cabrini (1986 p, 38), há a indicação de que “o objeto de estudo na 5ª série parta da realidade mais próxima do aluno. (...) Entendemos por realidade mais próxima do aluno tudo que está ligado à sua própria experiência de vida e que está marcado profundamente pela experiência do meio cultural que o envolve, dos grupos sociais nos quais ele está inserido”. Por isso, acreditamos que à medida que o Currículo de 1992 elege temas como o “homem primitivo”, Egito Antigo, Grécia, entre outros, ele estabelece um distanciamento das premissas indicadas pelo texto de Cabrini, cuja presença nas referências poderia sugerir o contrário. Não estamos pretendendo, com essa constatação, afirmar que as escolhas do Currículo de 1992 são erradas, demonstramos que elas apenas não coincidem com algumas das obras relacionadas como suas inspirações.

O Currículo de História de 1992 rompe, além disso, com a tradição dos conteúdos da 5ª série dos outros currículos publicados pela SEE-PE, prescrevendo o ensino da temática do trabalho e dos sistemas produtivos. Explicando que “o trabalho deve ser visto como base da vida humana, como aquele cenário-base onde, sobre o mesmo, vão se erguendo outros cenários”. O documento ainda defende que nesta etapa “devem ser dadas as primeiras noções dos principais modelos produtivos (primitivo, escravista, feudal, capitalista e socialista)” (Pernambuco, 1992a, p. 16).

Nesse sentido, o Currículo de 1992 apresenta uma combinação das prescrições curriculares dos estados de São Paulo e Minas Gerais, em 1986. Baseados nas críticas elaboradas por Selva Guimarães Fonseca (1994, pp. 92-109), identificamos que o Currículo de História de São Paulo recomendava que, na 5ª série, fosse estudada a questão do Trabalho ao

longo do tempo no Brasil e no Mundo. À medida que o Currículo de Minas Gerais designava como conteúdos “O homem e a sociedade. O homem fóssil. As comunidades Primitivas: Estudo de Caso – o indígena brasileiro. As sociedades antigas: o modo de produzir dos egípcios e incas; e dos gregos e romanos”.

Para a 6ª série, o Currículo de História propunha:

Tabela 9 — Conteúdos de História para 6º série do Currículo de História de 1992:

01. Do Escravismo para o Feudalismo	06.A Formação dos Estados Nacionais
01A. As penetrações bárbaras e a formação dos reinos bárbaros	07. A Expansão Comercial e Marítima
02. A reorganização do trabalho na Europa Ocidental	07A. A Conquista da América
02A. O Feudalismo	07B. O Descobrimento do Brasil
- Economia	07C. Brasil/Colônia
- Sociedade e organização política	- Economia e sociedade
02B. Crise do Feudalismo	- Administração
03. Transição do Feudalismo para o Capitalismo	- Cultura
04. O Renascimento	- O trabalho escravo
05. A Reforma Protestante	08. Pernambuco Colonial: economia açucareira
	- Sociedade
	- Os holandeses no Nordeste
	- Insurreição Pernambucana
	- Guerra dos Mascates

Fonte: Pernambuco, 1992, p. 12.

Neste quadro, percebemos a continuidade dos temas elencados para serem trabalhados na 5ª série. Da crise do escravismo surge o Feudalismo. O mundo Feudal da Europa Ocidental é apresentado, durante a 6ª série, com foco também na sua crise, da qual decorrerá a transição, segundo os termos do documento, para o Capitalismo. A partir da expansão capitalista, o Brasil e Pernambuco entram nessa história de sucessões estruturais. Esse esquema reproduz o delineamento de conteúdos propostos pelo Currículo de História de Minas Gerais, de 1986. O documento mineiro sugere que, na 6ª série, os estudantes conheçam “a transição do escravismo para o feudalismo, o Feudalismo; a transição do Feudalismo para o Capitalismo; Estudos de Caso - Brasil Colonial, Minas Colonial” (Fonseca, *Op. Cit.* p. 101).

A ênfase na história dos indígenas, defendida pelos autores do Perfil de Saída pernambucano, de 1986, é ofuscada por uma relação de conteúdos centralizado em estruturas político-econômicas. Além disso, todo o debate desenvolvido sobre a imprecisão do termo “descobrimento”, presente no documento de 1986, foi desfeito de um Currículo para o outro.

Apesar de apresentar essa organização, o Currículo de 1992 indica como uma de suas obras inspiradoras o livro *Esta terra tinha dono*, escrito por Benedito Prezias. Esta referência impressiona porque, segundo o próprio Benedito, em entrevista concedida a Juliana Gobbe, em 2017, este livro surgiu de um projeto a pedido do Conselho Indigenista Missionário-Cimera, local onde ele trabalhava no período. O resultado do texto, publicado pela FTD, em 1989, de acordo com ele, é “uma tentativa mais consistente de mostrar a história do Brasil na perspectiva indígena”<sup>90</sup>.

Entretanto, esta maneira de organizar os conteúdos de História do Brasil condiz com os objetivos declarados pela *Coleção Professor Carlos Maciel*. Em seu texto, podemos conferir a defesa que o país “deve ser visto como um produto da construção de uma economia mundializada na qual o Brasil está inserido e cujos efeitos desta inserção se refletem na organização produtiva e política do Brasil através dos tempos” (Pernambuco, *Op. Cit.* p. 9).

Um dos pontos de consenso no Ensino de História, dos anos 1980 e 1990, era a rejeição às temporalidades históricas dos documentos curriculares dos anos anteriores. Ao longo da pesquisa, identificamos exemplos do que se considerava uma visão ultrapassada de tempo histórico, baseada em uma linearidade eurocentrada de estruturas nacionais. Mas, para Circe Bittencourt (2013, p. 23), não é possível localizar mudanças em relação a essas formulações de tempo histórico nos Currículos da década de 1990. A autora esclarece a relevância dada aos modos de produção, especialmente à estruturação do capitalismo e à luta de classes. Ela vê isso como uma tentativa de superar limitações que resultou, porém, na troca de uma trajetória finalista e etapista por outra. Na sua concepção:

A História do Brasil tem sido apresentada e introduzida no ensino escolar como resultante da Europa. Na visão liberal mais tradicional, o "descobrimento" é o momento fundante da nação e as relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transformá-las em grupos "civilizados", moldados segundo o modelo ultramarino. Também para os que trabalham com os “modos de produção” O nascimento do Brasil se explica pela lógica do mercantilismo europeu. Assim, em ambas as propostas, O Brasil nasce na Europa e, casualmente, em Portugal. Trata-se, portanto, de uma história nacional que não se origina no espaço nacional, mas no lugar central do capitalismo emergente.

O Currículo de História de 1992 inova ao não separar a História do Brasil e a História dos outros países em séries diferentes. Lembramos que as *Propostas Curriculares*, de 1978,

---

<sup>90</sup>PREZIAS, Benedito. Em entrevista concedida para Juliana Gobbe. Fonte: GOBEE, Juliana. Tecendo em Verso. 28 de novembro de 2017. Disponível em: <https://tecendoemverso.blogspot.com/2017/11/benedito-prezias.html> Acesso em: 04 jan. 2024.

dividiram os conteúdos em duas partes: História do Brasil para as 5ª e 6ª séries, e História dos outros países para as 7ª e 8ª séries. O *Perfil de Saída* preconizava um enfoque mais nacional no 1º grau, com o estudo de conteúdos relacionados ao Brasil nas 5ª, 6ª e 7ª séries. Somente na 8ª série os estudantes deviam se aproximar dos assuntos ligados a outros países. Contudo, ao misturar os assuntos do Brasil e dos outros países em todas as séries, o Currículo de 1992 confirmou as críticas elaboradas por Bittencourt, pois apresentou a História do Brasil como um suplemento da História do sistema de produção capitalista mundial, sobretudo ao desenrolar dos acontecimentos europeus.

Vamos analisar os conteúdos propostos para a 7ª série, a seguir:

Tabela 10 — Conteúdos de História para 7ª série do Currículo de História de 1992

01. A formação do capitalismo	03. O Primeiro Império
01A. O papel político da burguesia europeia	03A. A Construção do Estado pós independência
01B. A Revolução Industrial	03B. A Confederação do Equador
- Transformação das forças produtivas, formação e afirmação das classes sociais, burguesia e proletariado (relações/contradições)	03C. Período Regencial
01C. Revolução Francesa e era napoleônica	04. Segundo Reinado
02. A crise do Antigo Sistema Colonial	04A. Sociedade, Cultura e Organização Política
02A. A Independência dos EUA	Conflitos: Guerra do Paraguai
02B. O processo de Independência do Brasil	04B. Transição do Trabalho escravo para o Trabalho assalariado
Conflitos - Inconfidência Mineira	05. A República Brasileira entre 1889 e 1930
- Conjuração Baiana	05A. O Movimento Republicano
Presença do Estado Português no Brasil	05B. Sociedade, Cultura e Organização Política
02C. Pernambuco no processo de independência/1817	05C. A dependência brasileira

Fonte: Pernambuco, 1992, p. 13.

A partir da análise da TABELA 10, é possível vislumbrar a diversidade e complexidade das temáticas sugeridas para o estudo das aulas de História neste ano letivo, da 7ª série. Dividida em cinco unidades, a arquitetura do documento prescreve que os estudantes, em resumo, aprendam os principais elementos da formação do capitalismo, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa; a crise do “Antigo Sistema Colonial”, incluindo a independência dos Estados Unidos e do Brasil; os acontecimentos do “Primeiro Império”, “Período Regencial” e “Segundo Reinado” brasileiros; além da “República Brasileira entre 1889 e 1930”, incluindo o movimento republicano, a sociedade, a cultura e a organização política, bem como a

“dependência econômica brasileira”. Essa organização é diferente, em termos cronológicos e temáticos, das prescritas pelos currículos de História, para 7ª série, analisados anteriormente, visto que o *Perfil de Saída* escolheu trabalhar apenas com o período republicano (de 1989 a 1988) e as *Propostas Curriculares* recomendam o estudo da Pré-História, História da antiguidade e do feudalismo.

Destacamos, na organização da *Coleção Professor Carlos Maciel* para a 7ª série, a sucessão de eventos, organizada pelos títulos dos conteúdos, deliberadamente estruturada como um percurso determinado. Isto é, da formação do capitalismo até a organização das estruturas político-estatais brasileiras tudo seguiu um trajeto planejado e pré-determinado. Esta leitura pode ser realizada por meio das palavras de esclarecimentos aos conteúdos escolhidos pelo documento, onde encontramos o alerta de que “não deve ser esquecido que no processo de Independência deve ser visto os efeitos da presença do Estado Português no Brasil” (Pernambuco, 1992a, p. 18).

Estes condicionamentos da História do Brasil à História da Europa, dos acontecimentos sociais aos econômicos e políticos, estão presentes na organização dos conteúdos apresentados pela *Coleção*. Apesar disso, o discurso presente nos textos introdutórios desse documento sugere uma posição distinta. Lembramos do projeto da *Coleção* em contribuir para que os estudantes se sentissem capazes de transformar a sociedade e até o seu futuro. Em outras oportunidades, os autores defendem que, ao ensinar História, o professor deveria se esforçar para que os estudantes percebessem que os acontecimentos são “resultado concreto de homens imbuídos de vontade, coragem, interesse, compromissos e sobretudo, ação organizada” (Pernambuco, *Op. Cit.* p. 8). Além disso, os autores argumentam que os (as) alunos (as) estudariam História para obter “mais clareza na qualidade de sujeito que atua na construção e reconstrução de novos espaços” (*idem*, p. 10).

Ao contrário da perspectiva tradicional, que enfatiza as ações individuais, a abordagem deste documento propõe uma compreensão da História como um processo coletivo, resultado da ação de diferentes sujeitos sociais. Essa perspectiva se fundamenta na ideia de que a História é produzida por homens e mulheres com sentimentos e emoções. Ainda encontramos, na *Coleção Professor Carlos Maciel*, a defesa da importância de se criar espaços educacionais onde os alunos possam conhecer sua própria História, identificar-se socialmente nos grupos em que estão inseridos e, dessa forma, posicionar-se como sujeitos ativos na construção e reconstrução de novos espaços. Contudo, questionamos de que maneira é possível incentivar

que os estudantes sejam protagonistas em um esquema de conteúdos tão estruturalmente limitador, como é o apresentado pela organização de conteúdos da Coleção?

Por exemplo, ao prescrever a abordagem do fim do trabalho escravo negro no Brasil, o Currículo de História da *Coleção*, descreve a dinâmica como uma simples “transição do trabalho escravo para o assalariado”. Sugerindo, no texto de esclarecimento dos objetivos, que “o processo deve ser visto, associado às mudanças que se verificaram na ordem produtiva brasileira e na consolidação da ordem burguesa mundial que pressiona as mudanças nos espaços de dependência” (Pernambuco, 1992a, p. 18). Este modo de tratar o fim da escravidão demonstra as limitações com que os sujeitos escravizados são observados no processo de “consolidação do capitalismo”. Esta abordagem distancia-se dos textos de introdução do próprio documento e até mesmo das obras apresentadas como referências para sua construção.

Mais uma vez, encontramos-nos com um texto de Antonio Montenegro. Seu livro, intitulado *Reinventando a liberdade: a abolição da escravatura no Brasil*, é uma das obras de referência do Currículo de História de 1992. Novamente, deparamo-nos com distanciamentos entre esta obra de referência e os conteúdos sugeridos pelo texto do Currículo.

O trabalho escravo pode ser identificado nos conteúdos da 6ª e da 7ª série, no entanto, em nenhum deles, os negros africanos ou os indígenas escravizados são mencionados. Muito menos são registrados, nas temáticas desse documento, os movimentos e as lutas de resistências organizados por estes sujeitos. Por outro lado, em seu livro, Montenegro chama atenção, entre outras coisas, para a trajetória de batalhas pelo fim da escravidão no Brasil, protagonizadas pelos escravizados e por parte dos indivíduos livres. Além disso, o autor alerta que a promulgação da Lei Áurea, em 1888, não põe fim às práticas escravistas e ao estado precário de vida dos escravizados, muitos deles, inclusive, persistem trabalhando para as mesmas pessoas que os mantiveram escravizados.

Portanto, não é possível associar a abordagem realizada pelo Currículo de 1992 sobre o trabalho escravo no Brasil (como resultado direto de um processo político e econômico europeu) com a perspectiva desenvolvida por Montenegro em seu livro, através da apresentação de textos e documentos, que centraliza o tema nos sujeitos e nas ações dos brasileiros.

Ao comparar essa questão com os outros Currículos, averiguamos que, quando participou da elaboração das *Propostas Curriculares*, em 1978, Montenegro também não conseguiu desenvolver a temática com mais profundidade, e o documento cita apenas “o movimento abolicionista”. O Perfil de Saída, de 1986, embora faça alusão ao trabalho escravo dos negros e indígenas como uma das questões centrais do documento, também não se estende

ao mencionar a questão na organização dos conteúdos, citando apenas “O processo abolicionista”.

Por fim, analisamos os conteúdos apresentados, pela *Coleção Professor Carlos Maciel*, para a 8ª série:

Tabela 11 — Conteúdos de História para 8ª série do Currículo de História de 1992:

<p>01. A conjuntura mundial no fim do século XIX e início do século XX.</p> <p>01A. O Imperialismo, o Neocolonialismo e os Movimentos Socialistas</p> <p>01B. A Primeira Guerra Mundial</p> <p>01C. A revolução Russa de 1917-. A construção do socialismo real</p> <p>01D. A crise do liberalismo – 1929</p> <p>02. A Segunda Guerra Mundial</p> <p>02A. O confronto entre capitalismo e socialismo: A Guerra Fria, A luta pela hegemonia, O Leste Europeu</p> <p>03. O Brasil de 1930 a 1945</p> <p>03A. A era de Vargas</p>	<p>04. O Brasil de 1945 a 1964</p> <p>04A. O populismo e a crise do populismo</p> <p>04B. O golpe de 1964: o estado burocrático, militar e autoritário</p> <p>04C. O modelo de desenvolvimento econômico dependente, a questão social</p> <p>04D. A censura e a repressão militar</p> <p>05. Transição do Regime Militar para a Nova República</p> <p>06. Constituinte e Constituição de 1988</p> <p>07. A nova ordem Geopolítica Mundial (os últimos acontecimentos na URSS e sua repercussão no Brasil).</p>
--	--

Fonte: Pernambuco, 1992, p. 14.

De maneira geral, essa organização dos conteúdos apresentados reflete as opções efetuadas anteriormente pelo documento. Como finalização da trajetória proposta desde a 5ª série, no último ano letivo do 1º grau, o documento preconiza que os estudantes acompanhem os acontecimentos do século XX, aproximando-se da História contemporânea deles. Dos sete grandes temas propostos, três priorizam conteúdos ligados ao Brasil e quatro a outros países do mundo. Entretanto, o Currículo de 1992 mantém uma ênfase considerável em eventos e processos relacionados à Europa e aos Estados Unidos, refletindo uma abordagem, majoritariamente, eurocêntrica. A “História Mundial” é vista a partir da perspectiva dessas regiões, sem dar atenção a outras partes do mundo. Na dinâmica escolhida para 8ª, por exemplo, poderiam ser realizadas menções ao processo de descolonização da África e da Ásia ou os golpes militares na América Latina.

Neste percurso linear, continuamos a observar a ausência das contradições e dos conflitos sociais. O Currículo de 1992 mantém-se centrado em grandes narrativas e eventos históricos, como as guerras mundiais e as revoluções. A História do Brasil é abordada,

principalmente, a partir de acontecimentos políticos, com foco nos governos presidenciais, nos golpes e nas alternâncias de indivíduos e grupos nas instituições do Estado. A configuração está desvinculada das ideias do documento, defendidas nas páginas introdutórias. Como vimos, mostra-se uma preocupação por desenvolver um ensino dos eventos cotidianos e das escalas micro históricas. Além disso, abrange circunstâncias culturais, sentimentos e emoções individuais, e ações coletivas organizadas.

Reconhecemos os limites existentes quando se buscam eleger títulos que representem os conteúdos a serem ensinados. Entretanto, não há, no documento, nenhuma menção específica à inclusão de diferentes perspectivas históricas, como as de grupos marginalizados, mulheres, trabalhadores, negros, entre outros.

Um dos pontos mais importantes que destacamos, da estrutura de conteúdos presentes na TABELA 11, é a ênfase na História do socialismo e nos conflitos entre ele e o capitalismo. Comparando-se o Currículo de 1992 com os outros dois Currículos de História lançados pela SEE-PE, é possível averiguar a ausência desta temática naqueles documentos também. A exceção fica por conta dos temas encontrados no final da 8ª série, no *Perfil de Saída*, de 1986, determinando que os estudantes aprenderiam “5 -o Modo de Produção Socialista: - Características, -Relações sociais de produção; 6 - o mundo atual: conflitos e contradições” (Pernambuco, 1986, p. 15). As *Propostas Curriculares*, de 1978, por outro lado, finalizam seus conteúdos na Primeira Guerra Mundial, sem nenhuma menção à Revolução Russa de 1917.

O currículo de 1992, por sua vez, destaca a História do Socialismo em várias seções, incluindo a Revolução Russa de 1917, na “construção do socialismo real”; nomeia a crise econômica ocorrida em 1929 de “crise do liberalismo”; destaca o confronto entre Capitalismo e o Socialismo durante a Guerra Fria; até ressaltar “os últimos acontecimentos na URSS e sua repercussão no Brasil”, como forma de entender a “Nova Geopolítica Mundial”. Ao explicar parte de suas escolhas, os autores do documento defendem que “devemos focar as transformações que vêm acontecendo nos últimos anos, no mundo, especialmente entre 1989 e 1990” (Pernambuco, 1992a, p. 20). Ao se referir às “transformações”, o Currículo reporta-se ao fim da Guerra Fria e à queda do Muro de Berlim, em 1989, eventos que simbolizaram o colapso do bloco socialista do Leste Europeu e o fortalecimento do capitalismo no mundo. Conforme o documento sintetiza: “a área de influência geopolítica dos dois blocos (Capitalista e Socialista) perdeu o seu significado. O Pacto de Varsóvia se dissolve” (*Ibidem*).

Ao mencionar as “repercussões no Brasil”, os autores explicam que “no Brasil, essas mudanças se refletem, acentuadamente, nos partidos de esquerda, obrigando-os a avaliar e

revisar as ideias de bases filosóficas e política, como também a abertura para as relações comerciais” (Pernambuco, *Op. Cit.* p. 21). Nessas avaliações, provavelmente, pretendia-se registrar a adoção de políticas neoliberais, durante o projeto de redemocratização do país, e a influência do movimento dos trabalhadores e dos sindicatos, que desempenharam um papel importante na luta contra a Ditadura Militar no Brasil.

Apesar disso, assuntos ligados ao socialismo, ao marxismo e ao comunismo também exerciam forte influência na sociedade durante a construção dos Currículos de História de 1978 e 1986. Um dos motivos que levamos em consideração, para entender a razão para o tema receber mais destaque no Currículo de 1992, é o apresentado por Tiago Benfica (2013, p. 236). Este historiador desenvolveu um estudo acerca dos textos publicados nos anais do *Seminário Perspectivas do ensino de História*. Este evento ocorreu em 1988 e, segundo Benfica, concentrou os principais professores e pesquisadores dedicados às transformações do Ensino de História brasileiro no final dos anos 1980. Benfica identifica, nos textos reproduzidos nos anais do *Seminário*, que “a tendência majoritária era marxista. Os entusiastas avolumam-se em frentes de batalhas ao focar nas denúncias sobre a reprodução da memória oficial, ou memória política”. Tiago Benfica também salienta que muitos pesquisadores registram em seus discursos que existia uma campanha contra a inserção de ideias marxistas no sistema educacional, isto é, “os atores do Seminário Perspectivas observaram que, na sua contemporaneidade, jornais impressos de influência nacional articulavam uma campanha que denunciava a transposição teórica do marxismo ao ensino escolar” (*Idem*, p. 237).

Dessa maneira, analisando a estrutura de temas proposta pela *Coleção Professor Carlos Maciel*, constatamos resultados semelhantes aos elaborados pela Fundação Carlos Chagas e por Circe Bittencourt. Percebemos um distanciamento entre os objetivos estabelecidos nos discursos do documento e sua organização de conteúdos. A Fundação, cuja equipe se dedicou a dezenas de Currículos de História, concluiu que esses documentos “não apresentam mudanças significativas quanto ao conteúdo, demonstrando uma dificuldade em concretizar os objetivos propostos, repetindo conteúdos tradicionais, em sequências cronológicas e lineares” (Barretto, 1998, p. 94). Bittencourt (2013, p. 25), concordando com a leitura da equipe da Fundação, argumenta que estas incongruências, entre as inspirações teóricas e o produto final dos Currículos, representam o desafio de se aprofundar nas especificidades do conhecimento escolar. Para Bittencourt, é necessário intensificar o conhecimento sobre o campo histórico escolar, a fim de entender que “a História Escolar não é apenas uma transposição da História

Acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais”.

Outra grande transformação, das estruturas educacionais brasileiras, inicia-se a partir da publicação da LDB, em 1996, e dos PCNs, lançados pelo Ministério da Educação, respectivamente, em 1997, para Ensino Fundamental I; e em 1998 para Ensino Fundamental II<sup>91</sup>. O processo de construção dos PCNs de História surgiu, exatamente, por meio dos resultados da pesquisa executada pela Fundação Carlos Chagas. O projeto foi apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, UNESCO, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Em larga medida, esse é um processo de mudança que não atinge apenas o Brasil. Países como Uruguai, Paraguai, Portugal, Espanha também alteram suas legislações e documentos educacionais durante os anos 1990. Modificações que foram impulsionadas após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. A esta conferência é atribuída as reivindicações de “modernização” das estruturas educacionais pelas organizações financiadoras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial (BIRD) (Mathias, 2011; Zanlorense e Lima, 2009).

Apesar disso, todas estas transformações não alteram o Currículo de História de Pernambuco. Em 1997, a *Coleção Professor Carlos Maciel* foi relançada pela SEE-PE. No volume destinado ao Ensino de História a única diferença encontrada em relação ao Currículo de 1992 são as assinaturas da equipe de governo. A mudança é realizada porque havia começado, em 1995, uma nova gestão de Miguel Arraes, no governo do Estado, e, a Secretária de Educação, responsável pela assinatura do conjunto de Currículos, era, mais uma vez, Silke Weber. Há indícios de que o Currículo de História seria alterado em Pernambuco apenas no ano de 2008. No entanto, este itinerário precisará ser acompanhado em outra pesquisa.

Nosso próximo capítulo apresenta uma análise dos Currículos de História destacando a forma que esses documentos escolheram para prescrever o Ensino de História da Ditadura Militar. Nesse sentido, exploramos um tema importante para nossa contemporaneidade, mas também presente durante a construção destes Currículos.

---

<sup>91</sup> A LDB de 1996 foi responsável por alterar a terminologia dos ciclos escolares de 1º e 2º graus para Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental I representa, assim, o início da escolarização até a 4ª série, enquanto o Ensino Fundamental II abrange da 5ª a 8ª série.

## 5 ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA NOS CURRÍCULOS DA SEE-PE

Oh, uô, gente hipócrita  
 Oh, uô, gente estúpida  
 Nos barracos da cidade  
 Ninguém mais tem ilusão  
 No poder da autoridade  
 De tomar a decisão  
 E o poder da autoridade  
 Se pode, não faz questão  
 Se faz questão, não consegue  
 Enfrentar o tubarão  
 (Gilberto Gil, noite neon, 1985)

### 5.1 OS LUGARES DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Finalizamos o capítulo anterior analisando os obstáculos, limites e desafios enfrentados pelos professores e professoras que buscaram promover transformações estruturais no Ensino de História durante os anos 1980 e 1990. Percebemos que havia, nesse movimento, discordâncias em torno das práticas e normas definidas pelos militares. A necessidade de mudança mobilizou profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior, dedicados à pretensão de conseguir integrar as práticas educativas com a renovação historiográfica, de temas, fontes e abordagens metodológicas que ocorriam naquele período. Apesar dos esforços, no entanto, poucas alterações se realizaram.

Para entender parte dos insucessos desse projeto, é necessário reconhecer que o Ensino de História e a História Escolar encontram-se em uma dimensão diferente da História Acadêmica. Embora conectados por objetivos e objetos de estudos convergentes, esses campos possuem sujeitos, linguagens e públicos distintos. Ao Ensino Superior cabe a função de, primordialmente, formar pesquisadores e professores, às escolas básicas, por outro lado, o papel de formar, entre outras coisas, competências para a vida social, como a cidadania.

Longe de ser uma dinâmica simples, essa separação e essa integração entre Ensino Superior e Educação Básica produziu e produz uma série de pesquisas e debates. Identificamos que foi justamente durante os anos 1980 que houve um aprofundamento dessa problemática. Segundo Circe Bittencourt (2018, p. 35, aspas no original), a questão principal girou em torno do lugar de produção de saberes, ou não, das disciplinas escolares. A autora esclarece que pensadores, em sua maioria franceses e ingleses, defenderam “posturas conflitantes acerca do conhecimento escolar, especialmente entre os defensores da ideia de disciplina como

"transposição didática" e os que veem a disciplina como um campo de conhecimento autônomo”.

Nesse sentido, Bittencourt menciona ideias, como as elaboradas pelo professor Yves Chevallard. Preocupado com a didática das teorias matemáticas nas escolas, Chevallard (1991) lança um estudo, publicado pela primeira vez em 1985, com o título *A Transposição Didática*. Segundo ele, o título faz referência a um conceito elaborado por Michel Verret, um sociólogo que utilizara o termo em 1975. Resumidamente, do ponto de vista de Chevallard, a transposição didática seria um processo, realizado pelos professores, a fim de transformar o conhecimento produzido nos ambientes acadêmicos em conteúdo didático, objetivando apresentá-lo no ensino básico. Esse processo envolveria a simplificação e a adaptação do conhecimento para que os estudantes pudessem compreendê-lo.

É importante ajustar a forma e o conteúdo de um conhecimento para se adequar ao público a quem se destina. O processo da Transposição Didática, entretanto, recebe algumas críticas, entre outros, de André Chervel que o considera como resultado de um preconceito com os ambientes escolares. Chervel (1990, p. 184), pesquisador do desenvolvimento da gramática em escolas francesas, alerta que teorias como essa tendem a imaginar os ambientes escolares “como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela”, ou seja, nestas perspectivas de Educação, a escola é destacada apenas como “o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina”. Segundo ele, a “teoria” gramatical ensinada na escola não é expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, ao contrário, Chervel defende que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola.

Chervel dedicou-se a difundir as possibilidades que a “cultura escolar” oferecia aos estudiosos. Argumentando que o ambiente escolar produz saberes e práticas próprias, o autor propõe o estudo deste universo através, principalmente, do itinerário histórico, social e político das Disciplinas Escolares.

Atribui-se a Jean-Claude Forquin (1992, p. 37) a divulgação desse debate entre os pesquisadores brasileiros. Pois, seu artigo *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*, publicado, em português, no início da década de 1990, sintetizou e traduziu boa parte dos argumentos contrários às ideias da Transposição Didática. O objetivo maior de Forquin foi analisar a dinâmica social das escolhas de conteúdos e de saberes escolares nos documentos curriculares, no entanto, seu diálogo com as ideias de especialistas em educação, possibilitou o desenvolver argumentos sobre o tema da criação de conhecimento nas práticas educativas. Forquin, neste sentido, considera que o conceito de Transposição Didática é limitado para

analisar a complexidade cultural e de conhecimentos articulados nas escolas. Ele buscou sintetizar os extremos da transposição direta e da criação absoluta da escola, considerando necessário “reconhecer a autonomia relativa e a ‘eficácia’ própria da dinâmica cultural escolar com relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social”.

O inglês Ivor Goodson também foi um dos pensadores que tomou posição nessa polêmica. Durante a década de 1980, Goodson dedicou-se ao estudo dos Currículos Escolares, cuja construção e aplicação, para ele, dependia de condicionamentos históricos e sociais. Inclusive, as menções anteriores que fizemos a ele estão relacionadas a essas ideias. Contudo, indiretamente, Goodson contribuiu para o desenvolvimento do campo das Disciplinas Escolares, pois suas primeiras pesquisas dedicaram-se à temática, cujos pontos de partida foram o ensino escolar, entre outros, da geografia e biologia (Goodson, 1997, p. 24). Em suma, do ponto de vista de Goodson, todas as dimensões e as práticas desenvolvidas na Educação derivam de uma relação política, história e de contatos interpessoais. Para ele, esse universo demonstra uma produção autônoma de conhecimentos, baseada em uma dinâmica multifacetada que envolve professores, educandos, família, gestão escolar, sociedade, ciências de referência, entre outros.

#### **5.1.1 Ensino de História: lugar de reprodução ou produção de conhecimento?**

As ideias articuladas acima apresentam, em larga escala, um debate essencial sobre a produção do conhecimento nos ambientes escolares. Contudo, consideramos necessário trazer a problemática para a área do Ensino de História, além disso, é fundamental assinalar o pensamento de pesquisadores e professores brasileiros sobre essas questões.

Destacamos, primeiramente, as pesquisas de Alice Lopes (1997; 1999), cuja fundamentação desenvolveu-se em torno das complexidades do Ensino de Química. Ao realizar suas análises e comparar seus dados com a teoria da Transposição Didática de Chevallard, Lopes optou por defender que o termo Mediação Didática é mais preciso para determinar a interação entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Segundo Lopes (1999, p. 208-209), a palavra Transposição incita um processo de mera reprodução, como se houvesse um “movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações”. Para ela, o termo Mediação favoreceria a imagem de uma dinâmica de interposição entre conhecimentos, ou seja, “um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas”.

No âmbito do Ensino de História, pode-se dizer que pesquisadores e professores brasileiros anteciparam parte desse debate sobre as relações entre o conhecimento historiográfico, produzido nas universidades, e o escolar. No XI Simpósio Nacional da ANPUH, em 1981, Déa-Ribeiro Fenelon pronunciava uma conferência sobre a formação de professores de História, na qual denunciava o tradicionalismo na formação dos historiadores, desenvolvido nas universidades brasileiras. Tradicionalismo que, segundo ela, era reproduzido nas práticas desses profissionais em salas de aulas.

Já mencionamos esta conferência anteriormente, mas, nesse momento, analisamos do ponto de vista da concepção da produção do conhecimento escolar de História. A palestra de Fenelon ocorreu em 1981, enquanto o conceito de Transposição Didática, nos textos de Chevallard, foi publicado, pela primeira vez, em 1985. De maneiras diferentes e em áreas distintas, ambos estavam interessados no mesmo problema: como o conhecimento produzido nas universidades alcança as escolas.

Fenelon inicia seu discurso reconhecendo que muitas de suas ideias retomariam um debate já realizado em outros espaços e outras ocasiões pelos professores de História. Em seguida, ela critica a desvinculação entre as pesquisas científicas e a sociedade, exigida pelos cientistas positivistas e praticadas, até aquele momento, nas universidades. Nesse sentido, para ela, essa concepção tornava os professores meros “vulgarizadores” e “reprodutores” da historiografia.

Escolhemos reproduzir um trecho extenso da fala de Fenelon, pois consideramos que sua análise ainda representa parte da realidade atual. Baseada em experiências de estudantes que acompanhou, Fenelon (2012, p. 11) considera que:

[...] é fácil constatar que o profissional do Ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40/50 alunos, 30/40 horas semanais e péssimas condições de infraestrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou 4 anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade - quase sempre não tem mesmo segurança nem sobre sua própria concepção de História, de ensino, e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha do livro didático a ser adotado, dentre a profusão de novos lançamentos com visuais modernos e conteúdos ultrapassados. Sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente, precisa estudar mais, ir para a Pós-graduação ou para um curso de especialização e reciclagem ... E o círculo se completa, pois, a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas da ciência, que estão nos livros, na academia. Ao impacto do enfrentar o mercado de trabalho com todas as suas complexidades e todos os seus desgastantes problemas estruturais se junta a insegurança intelectual da falta

do conhecimento, da inibição para qualquer proposta alternativa, porque foram os padrões a ele impostos como científicos.

Nessas condições representadas por Fenelon, percebemos como se torna complexa a efetuação de uma Transposição de conhecimentos históricos entre as universidades e as escolas básicas no Brasil. Devido a problemas estruturais, os professores de História não conseguem pôr em prática os “conhecimentos científicos”, adquiridos em suas formações. Complementando sua argumentação, Fenelon identifica um ponto em comum entre a universidade e a escola. Para ela, os “professores universitários e professores do 1º e 2º graus unem-se então para reclamar do nível dos alunos, cada vez mais baixo” (*idem*, p. 12). Fenelon coloca-se contra essa atitude, pois avalia que seria o conhecimento historiográfico que deveria se adequar à realidade da escola e dos estudantes. Ela conclui que “é preciso lembrar que qualquer que seja o nível dos alunos dentro da sala de aula é com eles que temos de lidar” (*ibidem*).

A obra *Repensando a História*, organizada pelo historiador Marcos Antonio da Silva (1984, p. 11), assim como o discurso de Déa Fenelon, não discute diretamente o conceito da Transposição Didática, mas reúne pesquisas e experiências de diversos professores em torno de problemas e vivências exitosas no Ensino da História brasileiro. Na apresentação do livro, Marcos Silva realiza breves considerações sobre o teor dos textos publicados. No entanto, dentre as três páginas introdutórias, ressaltamos o destaque de Marcos sobre os questionamentos que os capítulos apresentam acerca de “certas concepções ingênuas sobre a universidade como lugar exclusivo de produção de conhecimento e a escola de 1º e 2º graus como pura repetidora do que já existe”. Ao contrário, os textos escritos pelos pesquisadores para o livro, segundo Marcos Silva, “ao invés de desqualificarem uns aos outros como ‘ignorantes’, os trabalhadores de 1º, 2º e 3º graus projetam suas experiências para o campo em comum do conhecimento como processo em permanente elaboração”.

Nesta direção, o primeiro capítulo da coletânea é de autoria do próprio Marcos Antonio Silva. Ele procurou articular o conceito de ideologia para argumentar a respeito das práticas cotidianas dos professores, cujas ações, reproduziriam, segundo ele, as estruturas de poder do sistema social dominante. Mas, nosso interesse centralizou-se na reflexão sobre a produção de conhecimento. O autor realiza uma análise dos lugares destinados ao “saber” e ao “não-saber”, nestes condicionamentos. De acordo com Marcos Silva (1984, p. 19):

Ao ensinar História a partir da nítida divisão entre saber e não-saber, o professor estabelece como atos inaugurais de seu trabalho a exclusão do vivido, situando seu

objeto num espaço diferente daquele onde está ocorrendo a relação com os alunos e centrando a experiência de aprendizagem nos atos do docente ou nas autoridades que mereceram sua sanção - livros, apostilas, documentos etc.

Para Marcos Silva, as aulas de História tornam-se espaços de reprodução de um conhecimento emblemático, finalizado, irretocável, onde os estudantes e professores apenas descrevem, copiam e repetem. Cenário que o inspira para o título: *a vida e o cemitério dos vivos*. Inspirado em um texto de Lima Barreto, Marcos associa as escolas a um lugar que possui a finalidade de cumprir regras burocráticas, distante das experiências de vida dos seus sujeitos – estudantes e professores.

Entre os temas e problemas abordados na obra organizada por Marcos Silva, por fim, mencionamos o texto de Heloísa de Faria Cruz (1984, p. 27), intitulado *Ensino da História, da reprodução à produção de conhecimento*, no qual ela desenvolve considerações que retomam o tema da (re)produção do conhecimento histórico. Para Heloísa, essa temática foi a que mais mobilizou os debates nos encontros da ANPUH daquele período. Ela critica a maneira como os professores universitários se posicionavam em relação ao problema. De acordo com sua análise, a passividade desses professores, como se não fizessem parte da situação, por não estarem no 1º e 2º graus, estagnava a possibilidade de transformações efetivas. Ela argumentou que os profissionais das universidades não negavam a suposta hierarquia de que detinham o poder de produzir os conhecimentos principais. Entretanto, o que para ela é mais grave, quando eram apontados os péssimos resultados que essa hierarquia produzia no cotidiano escolar “a academia em momento algum assume frente, à maioria da população (aquela que aprende História no 1º e 2º graus), a responsabilidade que lhe cabe no seu processo de aprender ou desaprender a pensar historicamente”.

Identifica-se, assim, o reforço da ideia de “ambiente de saber” e “ambiente de reprodução”, comum entre os historiadores que só lecionavam em universidades, cuja validade é negada por Heloísa (*Idem*, grifos da autora) no seguinte trecho: “a visão de que estar no 1º e 2º graus é estar parado, estagnado. Daí as propostas de cursos de reciclagem que retirem os professores daquela realidade “emburrecedora e os atualizem com informações sobre conhecimentos e teorias recém-produzidas”.

Dessa maneira, percebemos os historiadores e professores de História brasileiros negando os preceitos da Transposição Didática. Embora não dialoguem diretamente com o conceito, esses pesquisadores combatem a ideia de um conhecimento gerado fora das escolas. Eles rejeitam a noção de que um tema com ampla produção historiográfica possa ser transposto

ou reproduzido para os estudantes. Fenelon, Heloísa, Marcos, entre outros, criticam o que apontam como regularidade, nos anos 1980, ou seja, uma prática de Ensino de História despersonalizada, burocrática e centrada mais nos conteúdos do que nos indivíduos do ambiente escolar.

Consideramos que a concepção dos historiadores argentinos Alberto Rosa, Maria Gonzáles e Mario Carretero (2006, p. 17) representam com precisão as interconexões e interdições entre a História Escolar e a Historiografia produzida nas universidades. Nesse sentido, reproduzimos parte de suas compreensões:

creemos relevante señalar que la historia escolar es una representación del pasado plausible de ser distinguida de otros registros de la Historia, como el cotidiano y el académico, con los cuales establece tensiones y adecuaciones variables –estas tres representaciones pueden ofrecer versiones muy distintas en sus contenidos, e, incluso, llegar a entrar en conflicto– que creemos que son particularmente significativos para el análisis. Si la historia escolar es la que vinculamos a los libros de texto y al currículum educativo, la cotidiana es el elemento de una memoria colectiva que se inscribe en la mente de los ciudadanos, y la académica (o historiografía) es la que cultivan los historiadores y los científicos Sociales

De acordo com os historiadores argentinos, as três principais representações dos acontecimentos históricos – a Escolar, a Cotidiana e a Acadêmica – constroem discursos plausíveis sobre o passado. No entanto, eles admitem a possibilidade dessas três representações não se alinharem, o que resulta na produção de conflitos entre elas. Nessa direção, reconhecemos no Ensino de História brasileiro, durante o período de redemocratização e atualmente, um distanciamento entre a História Escolar e a Acadêmica, sobretudo em relação ao Ensino de História da Ditadura Militar. Nesse caso, independentemente de um processo de transposição ou de produção própria dos ambientes escolares, o conhecimento historiográfico produzido, nos últimos anos, sobre a Ditadura Militar parece encontrar grandes desafios para chegar às escolas de Educação Básica.

Este capítulo possui como objetivo principal a análise da trajetória do Ensino de História da Ditadura Militar no Brasil a partir, fundamentalmente, dos Currículos de História. Para isso, averiguamos de que maneira, entre 1978 e 1994, a Ditadura Militar foi representada nos documentos oficiais, tanto nos Currículos como em outros impressos da SEE-PE. Contudo, conforme foi possível averiguar até aqui, o Ensino da Ditadura Militar não era uma das grandes preocupações da maioria dos historiadores brasileiros durante a Redemocratização. Conceitos como “dever de memória” e ensino de “temas sensíveis” estavam sendo debatidos, no período, em outras partes do mundo. Entretanto, as controvérsias em torno dos lugares de produção do

conhecimento histórico, novos métodos e fontes para trabalhar em sala de aula ocupavam com mais vigor o centro das conferências e produções historiográficas no Brasil.

### 5.1.2 Ensino de “Temas Sensíveis” e “Dever de Memória”: diálogos contemporâneos

É obviamente útil – é a palavra justa – lembrar que todos cometeram crimes, pôr um limite à revanche dos vencedores e evitar acrescentar os excessos da justiça aos do combate. Mais que tudo, é útil, como no tempo dos gregos e dos romanos, reafirmar a unidade nacional por uma cerimônia de linguagem, prolongada pelo cerimonial dos hinos e das celebrações públicas. Mas o defeito dessa unidade imaginária não seria o de apagar da memória oficial os exemplos de crimes suscetíveis de proteger o futuro das faltas do passado e, ao privar a opinião pública dos benefícios do dissensus, de condenar as memórias concorrentes a uma vida subterrânea malsã?

(Ricoeur, 2007, p. 462)

Paul Ricoeur (*idem*, pp 72-98) publicou, em 2000, o livro *a memória, a história, o esquecimento*, cuja proposta era, em resumo, refletir sobre as representações do passado e da memória. Incluídos nos diálogos e pensamentos de Ricoeur, existe uma questão que transpassa toda a sua narrativa – a ideia de “uma política de justa memória”. Entre outros elementos, Ricoeur destaca as principais concepções estabelecidas ao longo do tempo sobre a memória e a sua complexidade. No entanto, para este texto, acreditamos que a principal questão desenvolvida pelo pensador seja "os abusos da memória". Segundo o autor, esses abusos ocorrem, sobretudo, em três planos: o “plano patológico-terapêutico”, onde ele, utilizando uma vasta literatura psicanalítica, reflete sobre os distúrbios de uma memória impedida; no “plano propriamente prático”, isto é, da memória que ele considera uma “manipulação ideológica” efetuada por alguns Estados; por fim, o que Ricoeur classifica como “plano ético-político”, onde há a referência a uma memória abusivamente convocada.

Ressaltamos o que Ricoeur classifica como "abuso da memória no plano ético e político" porque, em seu entendimento, é nessa dimensão onde ocorrem muitos excessos, ainda que motivados por boas intenções, como no caso do “dever de memória”. Discordando dessa ideia, Ricoeur considera ambíguo o projeto de obrigar um indivíduo ou uma comunidade a lembrar de determinados acontecimentos, apesar de considerar o objetivo de buscar justiça válido.

Ao mencionar o “dever de memória”, Ricoeur se refere a um debate da segunda metade do século XX. Por exemplo, em 1965, o filósofo alemão Theodor Adorno (2003, p. 119) proferiu um discurso, publicado alguns anos depois sob o título *Educação após Auschwitz*, onde ele reflete sobre a memória e as práticas educativas sobre os Campos de Concentração nazistas. Segundo Adorno, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a

educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção”. Adorno utiliza ideias freudianas sobre a barbárie e defende que a função primordial da Educação Infantil deve ser evitar a repetição de acontecimentos históricos como o nazismo. Nesse sentido, percebemos que, para Adorno, a lembrança associada ao ensino primário teria uma função de justiça e prevenção.

Mas é aos franceses que se atribui a fabricação e a difusão da expressão Dever de Memória. Articulando as memórias da Segunda Guerra Mundial de forma similar à realizada por Adorno, sobreviventes da França, segundo Guazzelli (2010), utilizaram o termo durante os anos 1950. A expressão era empregada por associações de deportados com a finalidade de honrar os franceses assassinados nos combates da guerra. Porém, a partir dos anos 1970, coincidindo com o período das ideias de Adorno, o uso do conceito passou a ser defendido por diversas vítimas do governo de Vicky<sup>92</sup>, sobretudo os judeus.

A união de filhos e filhas de judeus que haviam sofrido com a guerra na França representou o que Luciana Heymann (2007, p. 20-21) considera ter sido fundamental para a mudança do sentido de Dever de Memória. Para Heymann, esses sujeitos, manifestando suas angústias e sofrimentos, transformaram-se “em agentes fundamentais para o exercício do dever de memória, entendido agora não apenas em sua dimensão de culto aos mortos, de dever de lembrança e homenagem, mas também em termos de efeitos concretos nos domínios políticos e justiça”. Mais do que afetar a comunidade judaica francesa, esse movimento resultou, segundo Heymann, em “um modelo de ação para outros grupos que buscam afirmar suas memórias no espaço público, memórias que evocam processos de violência ou de discriminação”.

Em julho de 1990, é promulgada a Lei nº 90.615, decorrente do debate sobre o Dever de Memória na França, o código aplica penas e proíbe atos discriminatórios motivados por diferenças de raça, cor, etnia ou religião. Os efeitos dessa dinâmica podem ser observados em várias partes do mundo. Entre elas, a América Latina.

Beatriz Sarlo (2007, p.46) realizou análises sobre os desdobramentos que relatos de memórias produziram, durante o fim dos regimes ditatoriais na América do Sul, principalmente na Argentina. De acordo com ela:

---

<sup>92</sup>O “governo de Vicky” é um termo utilizado para mencionar uma parte da região norte francesa ocupada por militares alemães e adotou uma política de colaboração com o nazismo. Para entender melhor as conexões entre o governo de Vicky e o dever de memória sugerimos os estudos de Henry Rousso, principalmente o: ROUSSO, Henry. *Le syndrome de Vichy: de 1944 à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

Num desses acasos que potencializam fatos significativos e não podem ser ignorados, as transições democráticas no sul da América coincidiram com um novo impulso da produção intelectual e da discussão ideológica europeia. Os dois debates se entrelaçaram de modo inevitável, em especial porque o Holocausto se oferece como modelo de outros crimes e isso é aceito por quem está mais preocupado em denunciar a enormidade do terrorismo de Estado do que em definir seus traços nacionais específicos.

No texto de seu livro, Beatriz Sarlo explica que seu interesse se concentrou nos usos públicos que os “testemunhos” e as “memórias” adquiriram por conta de sua utilização em espaços jurídicos, com a finalidade de comprovar crimes que não possuíam nenhuma outra “prova”, sobretudo os delitos cometidos por agentes e órgãos estatais. Segundo ela, esse novo valor dado aos relatos de memória conduziu transformações teóricas e metodológicas nos espaços acadêmicos e sociais, nas décadas finais do século XX. Destacamos algumas das ponderações de Sarlo porque elas nos auxiliam a pensar que ações são definidas após a imposição do Dever de Memória.

Acreditamos que, apesar das aproximações, existem diferenças entre a maneira como o Dever de Memória foi efetuado nos países europeus e latino-americanos. Os exemplos mais marcantes que encontramos são as formas constituídas pelos argentinos e alemães para operar com os passados e as memórias após o fim dos regimes ditatoriais em seus territórios.

Nesse sentido, a Argentina é considerada como pioneira ao definir um projeto político que visava *recordar para no repetir* ou *nunca más*. Ideias presentes no relatório, de 1995, assinado por Ernesto Sabato, elaborado pela Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP), com a finalidade de denunciar os casos de desaparecimentos, sequestros e torturas realizados pelos militares. Este projeto foi desenvolvido em conjunto com políticas públicas de educação, para difundir o combate contra as ditaduras nas escolas básicas. Vale destacar que o documento foi acompanhado do livro *Haciendo memoria en el país de Nunca Más* (Dussel; Finocchio; Gojman, 1997), produzido por acadêmicos, para facilitar a divulgação do CONADEP nas escolas.

Ou seja, conforme destaca Juliana Balestra (2016, p. 253), na Argentina durante “a transição democrática, o ensino de história acompanhou as políticas de memória – antes da produção historiográfica –, por meio do estudo dos diversos golpes de Estado”. Balestra destaca, ainda, que “a construção de memória sobre a última ditadura e a discussão sobre os direitos humanos terminaram por se estabelecer como políticas de Estado”.

Por outro lado, na Alemanha, em 1990, apesar dos alertas de Adorno na década de 1960, o Nazismo ainda não era tema comum nos currículos ou nas práticas de Ensino de História. O

que pode ser percebido tanto em discursos de Jürgen Habermas quanto em um dos estudos de Falk Pingel.

Em 1997, o filósofo alemão Jürgen Habermas (1997, p. 130, aspas no original) expressou a seguinte declaração:

Desde 1989 vem se fixando na Alemanha reunificada uma espécie nova de espírito patriótico para o qual os processos de aprendizagem das últimas décadas; já vão "longe demais". Também aqueles que pensam de maneira diferente parecem temer que os estudos de Goldhagen avivem um acerto de contas de moral duvidoso com os contemporâneos do holocausto que o ignoraram.

Através das palavras de Habermas vislumbramos que existia em 1989, na Alemanha, a preocupação com os efeitos da prática de uma educação voltada para os acontecimentos do Holocausto e, conseqüentemente, a história da Alemanha nazista. Segundo Habermas, temia-se um acerto de contas contra os alemães que haviam colaborado com Hitler, que para muitos parecia desnecessário. Constatamos que estas preocupações aumentaram após a divulgação dos chamados “estudos de Goldhagen”<sup>93</sup>. De acordo com Habermas, “Daniel Goldhagen merece um agradecimento pelo apoio que nos deu para encarar o passado sob outra perspectiva” (*idem*, p. 133). Goldhagen defendeu que os “cidadãos comuns” alemães contribuíram com o Nazismo. As ações ou omissões desses alemães, para Goldhagen, eram o que havia permitido e efetuado o Holocausto. Em resposta, Habermas argumentou que não era função de historiadores ou acadêmicos julgar as ações da história de nenhum indivíduo, mas que era crucial estabelecer mecanismos que possibilitassem discutir essa trajetória nas escolas e nos espaços públicos.

Falk Pingel, outro estudioso alemão, analisou as práticas de ensino e os documentos curriculares voltados para a história da Segunda Guerra Mundial da Alemanha. Sua pesquisa foi resumida em um capítulo, no qual Pingel (2015, p. 302) apresenta um quadro das transformações decorridas entre os anos de 1950 e 1990 no país. Segundo ele:

Nos 65 anos agora transcorridos desde a derrota nazista, a Alemanha passou por diferentes fases de desenvolvimento do político, indo da ocupação e subsequente divisão do país em dois Estados com sistemas político-econômicos divergentes até a inclusão da Alemanha reunificada no processo europeu de integração. Em suma, a Alemanha evoluiu de um país extremamente controlado para uma sociedade aberta.

---

<sup>93</sup>Vale destacar que o próprio discurso elaborado por Habermas foi produzido em resposta ao estudo de Goldhagen. Ele foi encomendado pela revista *Cadernos de Política Alemã e Internacional*. Ver: KALLÁS, A. L. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 130–157, 2017. DOI: 10.20949/rhhj.v6i12.351. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/351>

As várias fases desse desenvolvimento marcaram a forma como o domínio nazista foi ensinado nas escolas

Os dados e informações apresentadas por Pingel demonstram que, devido à federalização do sistema de ensino e às diferenças de níveis educacionais, até hoje é um desafio definir com clareza como o Nazismo e o Holocausto são ensinados em todas as escolas da Alemanha. No entanto, ele consegue encontrar modelos, divididos em períodos diferentes. Sua pesquisa constatou que, “particularmente na década de 1950, muitos professores tendiam a evitar o assunto” (2015, pp. 306-307). Por outro lado, os “anos 1970 e 1980 foram caracterizados por uma discussão aprofundada sobre o ativo envolvimento em grande escala em atos de perseguição e nos crimes de guerra”. Atualmente, segundo Pingel, existem leis e materiais didáticos específicos para fundamentar a temática no ensino, que resultam em uma abordagem mais detalhada do que qualquer outro período da história alemã.

Consideramos que o caso da Alemanha é expressivo para indicar a maneira como as mudanças políticas afetam o Ensino de História de determinadas temáticas. As disputas de memória não são exclusividade da disciplina escolar de História, mas, segundo Christian Laville (1999, p.130), ela é a única que recebe intervenções diretas dos grupos políticos no poder, interessados, na maioria das vezes, em constituir uma memória positiva sobre si mesmos. Ele demonstra, em seus estudos, que a Alemanha não foi o único país a se preocupar com a História e o Ensino de História dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial.

Para Laville (*idem*, p. 131), as operações em torno da memória e do ensino ocorrem, principalmente, durante as transições de estruturas políticas. Como quando, em alguns países, após a Segunda Guerra:

mal a transição começou, o ensino de história já era submetido à revisão: revisão dos programas e dos manuais, e sobretudo dos manuais, mais do que da pedagogia, pois tudo isso é principalmente uma questão de narrativa. Grosso modo, essa revisão consiste em reescrever, apagando aquilo que se quer esquecer do antigo regime e introduzindo ou reintroduzindo-as famosas “páginas brancas” - o que parece necessário para a construção ou consolidação da memória coletiva que se quer agora.

Estas medidas organizadas para exercer controle sobre as narrativas históricas se tornaram comuns ao longo do século XX. Exemplos dessa “revisão” dos acontecimentos são apresentados pelo próprio Laville, ao assinalar o controle do governo estadunidense em torno do ensino sobre a bomba atômica e o extermínio indígena.

Mas outros casos são retratados em estudos como os de Marina da Silva (2017) e Marisa Pineau (2017). Estudando outro caso da Segunda Guerra, Marina da Silva apresenta

documentos que revelam o controle que o governo do Japão efetuou em relação às suas atividades imperialistas nos países asiáticos e às consequências das bombas atômicas em seus territórios. Enquanto Marisa Pineau analisa a maneira como a implantação da política do *Apartheid* modificou a história da África do Sul. Pineau apresenta dados que associam as mudanças legislativas, realizadas em conjunto com a alteração de toda a estrutura educacional do país.

Atualmente, as preocupações com o controle que os regimes políticos exercem sobre o Ensino de História aliam-se ao cuidado e ao empenho para estender às salas de aula conteúdos que possuam relações com o presente e o passado. É o que, normalmente, define-se por “temas sensíveis”. A expressão é utilizada para ampliar o destaque dado a questões que mobilizam conflitos e controvérsias ao longo do tempo. Verena Alberti (2014) considera que esses temas são polêmicos para uma abordagem não apenas em sala de aula, mas em qualquer ambiente social.

Estas problemáticas delicadas mobilizam sentimentos, na maioria das vezes, dolorosos. É o caso de ditaduras, guerras e genocídios, mas também de preconceitos de gêneros, étnicos, culturais, entre outros. Segundo Maria Araujo, Izabel da Silva e Desirree Santos (2013, p. 9), estes são “temas sensíveis não apenas porque é difícil falar sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre o que dizer e como falar sobre esse passado”. Do mesmo modo, Carmem Gil e Jonas Eugenio (2018, p. 142), define-os como questões que são “carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum”.

Desse modo, podemos acompanhar a ampliação dos preceitos difundidos pelo Dever de Memória, associados aos crimes cometidos durante a Segunda Guerra. A perspectiva do Ensino de Temas Sensíveis procura destacar as desigualdades sociais e suas dimensões históricas conjuntamente. Todas estas diligências, no entanto, exigem cautela e sensatez por parte dos educadores. Recentemente, a Associação de Historiadores da Inglaterra (2007) produziu um documento que reconhece a importância dos “temas sensíveis” e se compromete em divulgar estratégias e materiais didáticos para auxiliar o trabalho dos professores.

Sandra Raggio (2004, p. 96) considera que é impossível abordar questões polêmicas dentro de uma proposta de Ensino de História que confina esses assuntos no tempo de um passado distante. Para Raggio, o ambiente escolar não pode evitar, em nome da diversidade social que o frequenta ou por receio de se envolver em polêmicas, sua responsabilidade de

trabalhar com os Temas Sensíveis. Apesar disso, ela faz um alerta para as limitações impostas a essas práticas pelas estruturas políticas institucionais e pelos Currículos.

Ultrapassar a comoção, ir além do anedótico e definir critérios educativos são outros cuidados necessários ao abordar essas temáticas, ressaltados por Verena Alberti (2014). Conforme uma palestra que proferiu no Rio Grande do Norte, Alberti considera que:

o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? A tortura é um fenômeno restrito aos “porões da ditadura”?

Ou seja, essas questões sensíveis precisam de cautela, não basta apenas citar os problemas em sala de aula. De acordo com Alberti, as informações apresentadas, sejam de genocídios ou preconceitos, precisam ser trabalhadas com os estudantes de modo a desenvolver ponderações críticas, que transformem suas atitudes.

Por fim, as teorias histórico-pedagógicas citadas destacam o que é considerado, ao mesmo tempo, como uma carência e uma necessidade para o Ensino de História atual. Nesse sentido, reforçamos a Ditadura Militar como um dos temas mais sensíveis da História brasileira. Esse reforço se materializa nas páginas anteriores e será ampliado nas páginas seguintes. Para isso, a seguir, continuaremos o debate com pensadores e suas ideias em torno de Memória, Ensino de História e História da Ditadura, entre outros, através dos documentos e acontecimentos. O primeiro destaque que realizamos tratou de analisar como a Ditadura Militar era abordada no Currículo de História de 1978.

## 5.2 ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS E ENSINO DA DITADURA MILITAR: A “MUDANÇA DE 1964”

Em 1978, a *Proposta Curricular de Estudos Sociais* do 1º grau, identificava o Golpe Civil-Militar de 1964 como “a mudança de 1964”. Em 2018, Dias Toffoli, presidente do STF, na ocasião, argumentou: “por isso que hoje não me refiro mais nem a golpe nem a revolução de 64. Me refiro a movimento de 1964”<sup>94</sup>. O ministro Toffoli defendeu sua ideia para estudantes

---

<sup>94</sup>Ver: DANTAS, Dimitrius. Toffoli diz que não usa mais 'golpe' nem 'revolução', mas sim 'movimento de 64'. O Globo, seção política, 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/toffoli-diz-que-nao-usa-mais-golpe-nem-revolucao-mas-sim-movimento-de-64-23116536> Acesso: 17 jul. 2024.

de Direito da USP, enquanto palestrava em evento sobre os trinta anos da Constituição de 1988. O documento curricular era destinado a professores e estudantes de História da 6ª série. De maneira bastante explícita, identificamos relações estreitas entre os dois discursos, separados por exatos quarenta anos.

No segundo capítulo, realizamos uma análise dos Currículos de Estudos Sociais, oficializados, em 1978, pela SEE-PE. Ao abordar a organização dos conteúdos sugeridos para a 6ª Série do 1º grau, destacamos a maneira como os acontecimentos da História brasileira eram apresentados, principalmente após o ano de 1945.

O 1º grau, em 1978, era sistematizado em oito séries anuais. No Currículo de Estudos Sociais, foi apresentada uma arquitetura que segmentava a História em fronteiras cronológicas que se modificavam a partir das alterações políticas da estrutura estatal. Durante a 5ª e a 6ª séries os(as) alunos(as) estudariam, de acordo com o organograma sugerido no Currículo, os episódios da História do Brasil, enquanto na 7ª e 8ª eles iriam estudar a História dos outros países, sobretudo os europeus.

Os conteúdos finais de Estudos Sociais na 6ª série estavam relacionados com a História da República no Brasil, os estruturantes desses conteúdos eram, respectivamente, “A República Velha”, a “Segunda República – o governo de Vargas” e a “República Nova”.

Nessa estrutura, interessa-nos a forma como foram arranjados os conteúdos e objetivos sugeridos pelo Currículo para a “República Nova”. Para qual o Currículo indica como conhecimento a ser desenvolvido pelos(as) aluno(as) a identificação dos “fatores que concorreram para a queda da ditadura no Brasil” (Pernambuco, 1978 a, p. 20). Pelo tratamento discursivo do documento, o estudante precisava reconhecer o Estado Novo como uma ditadura, promovida por Getúlio Vargas, e entender quais as “causas” que determinaram o seu fim. Este objetivo voltado para produzir um conhecimento que separa o Estado Novo e a “República Nova” é o penúltimo da 6ª série. Como última meta, o Currículo estabelece que era preciso que os estudantes identificassem “os novos rumos econômicos, sociais, políticos e culturais da Nova República Brasileira”.

Na sequência de conteúdos determinada pelo Currículo, encontramos a seguinte ordem: “República Nova: - volta à legalidade política; - o desenvolvimento do país; - a política externa; - a mudança de 1964”. (*Idem*, p.21). Ou seja, nos termos do documento, a República Nova era o termo pelo qual a Ditadura Militar era definida.

A expressão “a mudança de 1964” é uma maneira bastante curiosa de se referir ao que havia acontecido, por exemplo, nas ruas do Recife entre a madrugada de 31 de março e durante

o dia 1 de abril de 1964. Quando os soldados e tanques do IV exército sitiavam as ruas do Recife impedindo a circulação de pessoas por alguns locais, quando também houve protestos que resultaram nos assassinatos dos estudantes Ivan Aguiar e Jonas José Bastos, o Governador Miguel Arraes foi impedido de sair e recebeu voz de prisão no Palácio das Princesas (sede do governo estadual de Pernambuco até hoje), o comandante da polícia militar, Hango Trench, põe em prática uma tentativa de reação militar organizada aos golpistas, entre outros episódios que vêm recebendo novas e constates (re)abordagens<sup>95</sup>.

### 5.2.1 Disputas lexicais em torno do Golpe Civil-Militar de 1964

Do passado recente brasileiro, a Ditadura Militar costuma ocupar um lugar privilegiado na opinião pública. Seus acontecimentos são tópicos tradicionais e regulares em versões literárias, memorialísticas, jornalísticas, acadêmicas e ensaísticas. A quantidade de referências a esse tema costuma vir acompanhada de uma diversidade de avaliações positivas e negativas em relação aos seus acontecimentos.

Um exemplo de sua atualidade, encontra-se na crescente divulgação e defesa de anticomunismos exaltados e, conseqüente, apologia aos governos dos generais. Como no caso das mensagens estampadas nos cartazes e faixas elaborados para os protestos que apoiavam o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, nos primeiros meses de 2015: “Intervenção militar, já!” “Não à cubanização do Brasil!”, “SOS forças armadas”, “Fora comunismo!”<sup>96</sup>, entre outras.

Por outro lado, em 2014, foi publicado o relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Este relatório visava registrar e esclarecer casos graves de violações de direitos humanos, principalmente durante a Ditadura Militar<sup>97</sup>. Por dois anos, testemunhos, informações, dados e documentos sobre torturas e desaparecimentos foram catalogados.

---

<sup>95</sup>CAVALCANTI, Paulo. O caso eu conto como o caso foi – Da coluna Preste à queda de Arraes: memórias. São Paulo: Editora Alfa-Omega. 1978; COELHO, Fernando. Direita, Volver: O Golpe de 1964 em Pernambuco. Recife: Bagaço, 2004; CORREIA, Raphael H. Roma. Presos em nome da Ordem: as prisões preventivas e a suposta solução à subversão pernambucana em 1964. Dissertação de mestrado em História. PPGH/UFPA. João Pessoa, 2017. PAGE, Joseph A. A revolução que nunca houve: o nordeste do Brasil. 1955/1964. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1972; PORFÍRIO, Pablo. Medo, Comunismo e Revolução: Pernambuco (1959 – 1964). Recife Ed. Universitária da UFPE, 2009; MONTENEGRO, Antônio Torres. História, metodologia, memória. São Paulo: Contexto, 2010; entre outros.

<sup>96</sup>Algumas das imagens estão disponíveis para visualização na internet. Por exemplo, nas matérias publicadas pelo portal de notícias da UOL: <<http://noticias.uol.com.br/album/2015/03/15/15-de-marco---protestos-pelo-pais.htm#fotoNav=19>> Acesso em: 09 out. 2015; pelo portal G1: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/03/manifestantes-protestam-contra-dilma-em-estados-no-df-e-no-exterio.html>> Acesso em 09 out. 2015, entre outros.

<sup>97</sup>Oficialmente os dados contidos no relatório abrangem as violações dos Direitos Humanos entre os anos de 1946 e 1988, apesar de ser evidente a ênfase dada às ações dos governos militares. (Brasil, 2014)

Embora essas informações tenham sido divulgadas, os resultados esperados ainda não foram alcançados conforme o planejado. Ainda há um número consistente de pessoas que parece não ter se comovido com, por exemplo, os relatos de memória dos perseguidos políticos e permanece defendendo a volta dos militares ao governo.

Verena Alberti (2014) salienta que os Relatórios produzidos pelas Comissões da Verdade, estaduais e nacional, contêm importantes recomendações para o Ensino de História da Ditadura Militar brasileira. Porém, na prática, segundo ela, essas recomendações não são efetivadas, além de serem desrespeitadas por agentes públicos e órgãos de governos. Em 2019, o porta-voz da Presidência da República divulgou a determinação do presidente (Jair Bolsonaro) para que o Ministério da Defesa realizasse eventos em “comemoração” ao 31 de março de 1964. Esse caso exemplar, citado por Alberti, desconsideraria a recomendação do Relatório da CNV que designa a “proibição da realização de eventos oficiais em comemoração ao golpe militar de 1964” (Brasil, 2014, v. I, p. 967).

Apesar de não ter havido eventos em comemoração ao Golpe de 1964, em 2019, o Ministério da Defesa publicou em seus canais de comunicação uma “Ordem do Dia Alusiva ao 31 de março de 1964”, ação que se repetiu em 2020. Atualmente, os documentos estão excluídos do site oficial da instituição. No entanto, é possível ter acesso a essas informações pelas reportagens e pelo trabalho de Verena Alberti (2014, p.5, grifos da autora). Ela analisa os documentos destacando a afirmação “que naquela data *foi interrompida a escalada em direção ao totalitarismo* e que as Forças Armadas, *atendendo ao clamor da ampla maioria da população e da imprensa brasileira, assumiram o papel de estabilização daquele processo*”.

Em 2020, o discurso contido no documento do Ministério da Defesa começava defendendo que “O Movimento de 1964 é um marco para a democracia brasileira”<sup>98</sup>. Lembramos que o presidente do STF, Dias Toffoli, argumentava, em 2018, que a maneira mais justa de nomear o Golpe de 1964 seria através da expressão “Movimento de 1964”.

Segundo Gonzalo de Amézola e Luis Fernando Cerri (2008, p. 28, grifos no original), a denominação pela qual se menciona os acontecimentos de 1964 são frutos de um conflito político-lexical antigo e atual no Brasil. De acordo com eles, antes da escolha do termo existe um cuidado “para definir el 31 de marzo de 1964 como un *golpe*, y no como una *revolución*,

---

<sup>98</sup>MAZUI, Guilherme; MATOSO, Felipe. Defesa divulga ordem do dia de 31 de março e diz que 1964 é 'marco para a democracia'. Portal G1, seção política, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/30/defesa-divulga-ordem-do-dia-de-31-de-marco-e-diz-que-1964-e-marco-para-a-democracia.ghtml> Acesso: 21 jun. 2024

como la llamaban sus defensores. Igualmente, al definir al régimen militar como una *dictadura* y no como un *gobierno revolucionario* se expresaba un posicionamiento político opositor y de izquierda”.

Conseguimos apreender esta dinâmica por meio de diversos exemplos. Como o caso do estudo, realizado pelas pesquisadoras Elis Santana e Livia Magalhães (2021, p. 322), que apreciou vídeos sobre a Ditadura Militar publicados na plataforma do Youtube, cujo número de visualizações e comentários ultrapassa os milhares. Elas destacaram o documentário *1964: o Brasil entre armas e livros*, produzido pelo canal Brasil Paralelo, e o episódio *Ditadura à Brasileira*, da série Guia Politicamente Incorreto. Estes vídeos se aproximam por possuírem um discurso de apoio às ações dos militares.

Além de traçar um delineamento minucioso sobre os grupos que produziram e os conteúdos dos vídeos, Santana e Magalhães analisam alguns comentários de usuários, o que consideramos ser o mais importante de seu trabalho. Destacamos o do usuário identificado pelas iniciais L. B, que afirma “Parabéns, belo trabalho. Hoje com 68, agradeço aos Militares pelo tempo que no governo permaneceram. Após sua saída tivemos infelizmente o retorno de inúmeros anti-patriotas, ladrões, baderneiros, etc”. Em seguida ele completa: “Felizmente estamos agora vendo a chama da liberdade, da democracia, voltando a instalar-se no país”.

A concepção deste internauta associa-se a um modelo de argumentação de indivíduos que defendem os governos militares pela suposta organização social que eles garantiam. É o que foi apresentado por Licia Quinan (2016) ao realizar a pesquisa com estudantes de quinze a dezessete anos, de escolas públicas e privadas, no município de Petrópolis. Quinan elaborou perguntas sobre a Ditadura Militar no Brasil, a Democracia e os Direitos Humanos. Ao analisar as respostas dos estudantes, a autora afirma que ficou impressionada. Ela intrigou-se com a preferência deles por um modo de organização política que garantisse avanços econômicos, mesmo que isso custasse a limitação de liberdades e direitos básicos.

Fábio Aquiles de Alencar (2016, pp. 125-129) também buscou identificar as opiniões de alguns maranhenses sobre a Ditadura Militar. Em sua pesquisa de mestrado, ele utilizou um questionário, onde perguntou a pessoas de diversos grupos sociais (entre eles estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior, policiais, professores) como elas avaliavam a homenagem feita por Jair Bolsonaro a Carlos Brilhante Ustra. Importante destacar que na pergunta elaborada por Fábio Alencar constava a informação de que Ustra havia sido o primeiro militar de alta patente condenado pela Justiça brasileira por sequestro e tortura.

As respostas ao questionamento de Alencar são representativas dos conflitos existentes em torno das expressões designativas para tratar do período militar. Todos os relatos apresentados por ele são a favor de Bolsonaro. Uma pedagoga, por exemplo, argumentou que “aquilo que você chama de homenagem a um ditador, eu vejo como admiração a alguém que fez o que foi necessário para que o Brasil não fosse parar nas mãos de comunistas”. Um estudante universitário defendeu que Ustra “foi um militar que combateu a tentativa de implantar um regime totalitário em nosso país, e, por conta disso, teve sua imagem totalmente difamada por comunistas”. Enquanto outro estudante alegou que o questionamento de Alencar era “estranho porque, primeiro, o Coronel nunca foi condenado. E segundo, mesmo se fosse, o país estava em guerra. Eles salvaram o país de uma Ditadura Comunista, por um instante”.

Estas declarações foram analisadas por Fábio de Alencar, porém ressaltamos algumas delas para evidenciar a dimensão de brasileiros que avaliam positivamente as ações dos ditadores militares, inclusive as torturas e sequestros. Essa é uma dinâmica analisada historicamente por Mariana Joffily (2018). Joffily fez a escolha narrativa de explorar as transformações dos discursos em relação à Ditadura através do que ela chamou de “aniversários” do Golpe de 1964. Com o passar do tempo, segundo Joffily, os discursos de estudiosos, e da sociedade em geral, vêm sofrendo transformações. A maior fronteira, apontada por ela, é o ano de 2004, pois, devido os 40 anos do golpe de 1964, houve o incentivo à produção e ao consumo de discursos, memórias e problemáticas em torno da Ditadura Militar.

Naquele momento, uma das questões que mobilizaram os debates foi o reconhecimento de envolvimento civil nos planos e ações dos militares. Novas pesquisas e documentos evidenciaram as contribuições de uma parcela considerável da população brasileira. Essas pessoas possibilitaram ou tornaram menos difíceis as manobras políticas e institucionais de estabelecimento do regime autoritário arquitetado pelos militares. Um dos desdobramentos desta perspectiva é a utilização do termo “civil-militar” para representar a participação direta de civis na articulação, execução e manutenção da Ditadura Militar.

Mariana Joffily (2018, p.229) considera que “em meio às controvérsias, dois sentidos consolidaram-se na historiografia dos anos 2004: o golpe foi perpetrado por uma ampla aliança civil-militar e o que se instalou a partir de 1964 foi uma ditadura”. Compartilho, com Joffily e outros estudiosos, entre eles Carlos Fico (2004), Marcos Napolitano (2015), Renato Lemos (2012), desse ponto de vista. Acredito que seja necessário ressaltar a participação dos civis para a legitimação do Golpe de 1964, mas é fundamental também conseguir separar este evento da

estrutura de governo que se manteve 21 anos controlando as estruturas políticas do Estado. Avaliamos que a atuação dos militares prevaleceu na aplicação do poder.

Após o golpe de estado, os cidadãos que não usufruíam das vantagens do *status quo*, que era a maioria, foi a mais prejudicada pela instituição do regime<sup>99</sup>. É preciso reconhecer o apoio de parcela significativa da opinião pública aos militares na fase inicial, influenciados em grande medida pelo clima de medo espalhado, entre outros agentes, pela imprensa. Mas é fundamental conferir a execução jurídico-administrativa e o processamento do poder instituído aos representantes das forças armadas

Contudo, precisamos entender as configurações dessa problemática no momento da publicação das *Propostas Curriculares* de 1978. Nesse sentido, a seguir, vamos analisar como o Golpe e a Ditadura eram abordados naquele período.

### 5.2.2 “XXVII aniversário da Revolução de 31 de março de 1964”

Terça-feira, 31 de março de 1981. A Região Metropolitana do Recife e a Zona da Mata pernambucana sofrem uma incidência de chuvas fora do normal para o período, o que leva diversas famílias a abandonarem suas casas, pelo risco de alguns rios transbordarem, ou por risco de deslizamento de barreiras. Foi preso o responsável pela tentativa de assassinato do presidente dos EUA, Ronald Reagan. Esses acontecimentos dividem a capa do jornal *Diário de Pernambuco*, cujo maior destaque é a “Revolução de 1964”. Em 1 de abril de 1981, uma fotografia de políticos, militares e estudantes ocupa quase metade da primeira página do periódico, onde se identifica na legenda “comemorações apoteóticas marcaram, ontem, o 17º aniversário da Revolução de Março de 1964, no Palácio das Princesas”<sup>100</sup>.

As instituições legislativas da capital pernambucana também realizaram cerimônias de “comemoração” ao 31 de março de 1964. A Câmara de Vereadores de Recife fez sessão solene, na qual discursou o vice-governador, Roberto Magalhães. Na Assembleia Legislativa do Estado (ALEPE), a cerimônia de comemoração ficou por conta do Secretário de Educação, Joel de Holanda.

Em sua fala, Joel salienta que não pretende criar “fundamentações teóricas ou extrair novas inferências dos fatos que culminaram no 31 de Março de 1964”. Porém, ele defende que

---

<sup>99</sup>Indico a pesquisa que realizei no mestrado para sustentar a argumentação e demonstrar os impactos da Ditadura Militar em Pernambuco: CORREIA, Raphael H. R. Presos em nome da Ordem: as prisões preventivas e suposta solução à subversão pernambucana em 1964. Dissertação (Mestrado em História) – João Pessoa: UFPB, 2017.

<sup>100</sup>Diário de Pernambuco. 1 de abril de 1981. General: Ideal da Revolução é bem de todos. Capa, p. 1. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033\\_16&pagfis=24616](https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_16&pagfis=24616)

seu discurso é importante, naquele momento, porque ele ocupava um cargo “extremamente sensível de nossa problemática social que é a Secretaria de Educação de Pernambuco. Esta foi, certamente, a razão motivadora da honrosa escolha com que me distinguiram os Senhores Deputados, para lhes falar nesta sessão solene”. Conseguimos apreender o discurso de Joel por meio de um folheto publicado pela SEE-PE, cujo título é *XVII ANIVERSÁRIO DA REVOLUÇÃO DE 31 DE MARÇO DE 1964*<sup>101</sup>. Curiosamente, não existe, no folheto, nada além da reprodução, na íntegra, desse discurso de Joel de Holanda.

Gostaríamos de destacar, antes de analisar alguns trechos do discurso de Joel, o título pelo qual o Golpe de 1964 era mencionado pelo jornal de maior circulação e pelos políticos em 1981. Observar a alusão constante a “Revolução de 1964”, demonstra que o Currículo de Estudos Sociais de 1978, no mínimo, estabelece uma posição diferente da predominante ao identificá-lo como conteúdo de ensino por “a mudança de 1964”.

Joel de Holanda não era o Secretário de Educação responsável pela publicação das *Propostas Curriculares*, no entanto, como foi demonstrado no capítulo anterior, sua gestão não estabeleceu uma ruptura em relação ao que se praticava durante aquele período.

Ao utilizar o espaço que lhe foi concedido na ALEPE, Joel, em resumo, creditou aos militares os avanços sociais e políticos, enquanto sugeriu que os problemas eram resultados das condições internacionais e/ou da falta de contribuição dos grupos opositoristas ao governo. Em sua análise:

O renascimento nacional sempre foi o principal compromisso da Revolução. Por sobre os escombros que restaram da inevitável ruptura institucional, havia que se erguer, etapa após etapa, a nova Democracia Brasileira. Na alma desiludida de uma Nação abatida pela mistificação demagógica, havia que se plantar, com coragem e fé, a semente de uma nova esperança. Longa e penosa é a jornada da reconstrução. Hoje, 17 anos depois, derrotando pessimismos e superando crises, resgatado está o compromisso: a plenitude democrática praticamente se restaura neste País. (Pernambuco, 1981)

Nesse sentido, o discurso de Joel pode ser resumido a partir do argumento de que o objetivo dos militares era a reconstrução nacional. A “Revolução”, segundo ele, foi realizada para reestabelecer a democracia brasileira, restaurar a ordem e promover o desenvolvimento

---

<sup>101</sup>PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. XVII aniversário da revolução de 31 de Março de 1964. Pronunciamento do secretário de educação de Pernambuco, Prof. Joel de Holanda Cordeiro, na sessão solene da Assembleia Legislativa do Estado, comemorando o 17º aniversário da revolução de 31 de março de 1964. Recife, 1981. Fundo SEE-PE. APEJE, Caixa 30.

econômico e social. Em outro trecho ele defende: “a caminhada do nosso País na direção do seu grande destino de Nação próspera e justa exigia o restabelecimento da ordem; e isto se fez”.

Não se pode afirmar que Joel de Holanda deixou de reconhecer problemas. Entretanto, ao citá-los retirava a responsabilidade dos militares, conforme observamos:

Certo é, entretanto, que os efeitos desses notáveis esforços empreendidos em prol da melhoria de condições de vida do homem brasileiro, não se fazem sentir, ainda, ao nível de nossos anseios. Porém, o fato de julgarmos insuficiente o que foi feito, e o de não compactuarmos com os bolsões de pobreza e de miséria ainda persistentes em determinadas áreas, não obscurecem a constatação de que em nenhum período anterior se realizou tanto desenvolvimento social.

(...)

Por outro lado, significativa e ampla é a dimensão social da obra revolucionária. Em toda a sua trajetória, dos idos de 1964 até os nossos dias, caracteriza-se a REVOLUÇÃO DE MARÇO por uma decidida e constante preocupação em tornar estreitamente solidários o crescimento e o progresso social (*Ibidem*, grifo no original)

De acordo com Joel, as aspirações da sociedade, depositadas nos governos militares, excedem a capacidade de qualquer gestão em concretizá-las no período de 17 anos. Ou seja, ele reconhece que ainda existem pobreza e miséria no país, mas defende que os militares agiram com mais determinação do que os governos anteriores para diminuí-las. Em síntese, o discurso de Joel de Holanda pode ser caracterizado pelo tom otimista e pela crença na capacidade do povo brasileiro, organizado e governado por militares, de superar os obstáculos e construir um futuro promissor. Destacamos, mais uma vez, a questão do futuro, tão presente no projeto educacional do governador Marco Maciel e de seu Secretário de Educação, conforme percebemos tanto por este discurso quanto pelas análises do capítulo anterior.

Além disso, é preciso reconhecer a repercussão que o pronunciamento de Joel de Holanda alcançou, muito além dos presentes na ALEPE. Este discurso foi parcialmente reproduzido no *Diário de Pernambuco*, com o título *Joel: Compromisso é cumprido*<sup>102</sup>, que ocupou cerca de um terço na página quatro, destinada aos assuntos políticos. O discurso também recebeu destaque no periódico publicado pela SEE-PE: *Educação Informa*. O jornal era uma produção própria da SEE-PE e possuiu publicações mensais de fevereiro de 1980 a novembro de 1982. Na publicação de março de 1981, existe uma menção ao pronunciamento de Joel, intitulada *Reconstrução: o desafio maior*<sup>103</sup>. Importante registrar que nesta edição do periódico

<sup>102</sup>Diário de Pernambuco. 1 de abril de 1981. Joel: Compromisso é cumprido. Sessão política, p. 4. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033\\_16&pagfis=24619](https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_16&pagfis=24619)

<sup>103</sup>PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Jornal educação informa, ano II, n° 8, março de 1981. Fundo SEE-PE. APEJE, Caixa 30.

não há citação direta ao “aniversário da Revolução”, exceto pela nota ao discurso de Joel, com espaço menor do que o reservado a ele no *Diário de Pernambuco*, e com título que não deixa claro o teor da mensagem.

A edição do *Educação Informa*, onde o discurso de Joel é citado, teve como maior objetivo apresentar um compêndio das ações da Secretaria e do Secretário entre 1980 e 1981. Por outro lado, temos acesso ao panfleto *XVII ANIVERSÁRIO DA REVOLUÇÃO DE 31 DE MARÇO DE 1964*, publicado pela SEE-PE, cujo único objetivo foi divulgar o discurso completo de Joel de Holanda. Vale notar que o papel onde esse panfleto foi impresso possui qualidade superior ao do jornal *Educação Informa*, estando melhor conservado atualmente, o que apresenta a preocupação com sua longevidade e alcance.

Estas são apenas algumas das vezes em que Joel de Holanda recebeu menções nos jornais do período. Em novembro de 1981, talvez por conta de toda a exposição conseguida, ele foi eleito deputado estadual, assumindo o cargo em 1982. Até o ano de 2007, Joel permaneceu em cargos legislativos, ao nível estadual e federal<sup>104</sup>.

Esta trajetória de Joel de Holanda demonstra, para nós, a maneira como a memória do Golpe Civil-Militar de 1964 era mobilizada em Pernambuco no ano de 1981. Além disso, percebemos que Joel utiliza a data para se promover entre os agentes políticos que ocupavam o Estado. Contudo, resta a dúvida: por que o Currículo de Estudos Sociais não declara o golpe de 1964 como revolução?

#### 5.2.2.1 A “Mudança de 1964” e o ensino da Ditadura Militar em 1978

Ao longo deste estudo, foi possível acompanhar as orientações didáticas e as legislações produzidas pelos militares durante a década de 1970. Foi possível perceber os propósitos governamentais, ligados ao controle social por meio da formação de uma cidadania obediente, esperançosa e confiante nas ações dos ditadores militares. Em contrapartida, também acompanhamos a organização e ampliação dos grupos e instituições de oposição à Ditadura, cujas ações foram fundamentais no processo de Redemocratização. Porém, não conseguimos

---

<sup>104</sup>Em novembro de 1986, Joel de Holanda, foi eleito deputado estadual constituinte. Em 1995 ele assumiu o cargo de Senador, em virtude da posse de Marco Maciel como vice-presidente do Brasil. Em 1999, mais uma vez como suplente, assumiu o cargo de Deputado Federal no lugar de André de Paula. No pleito de outubro de 2002, foi eleito novamente suplente, sendo afinal efetivado no cargo de deputado federal em março de 2006, na vaga do deputado Pedro Corrêa. Ver mais em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/holanda-joel-de>

apreender diretrizes claras que regulassem ou direcionassem a maneira como o Golpe Civil-Militar de 1964 ou a Ditadura deveriam ser ensinadas nas escolas.

Realçamos a maneira pela qual a *Proposta Curricular de Estudos Sociais*, do 1º grau, citou o golpe como “Mudança de 1964” e avaliamos que ela não se assemelha ao modo que a sociedade, os políticos, os jornais e as oposições faziam menção ao acontecimento nesse período. No entanto, somente o texto do Currículo não permite compreender o panorama do Ensino de História da Ditadura daquele momento. Optamos, então, por analisar as abordagens realizadas pelos livros didáticos sobre o tema e alguns relatos de professores que ensinaram nessa época.

Para isso, contamos com a contribuição de Helenice Rocha (2015, p. 103) que examinou as informações sobre a Ditadura Militar apresentadas por alguns livros didáticos em 1970. Segundo suas análises, não existiam menções ao período militar como um governo autoritário ou ditatorial nesses documentos. Ela afirma que “as narrativas sobre a ditadura foram se transformando ao longo da década de 1980. É nesse momento que os livros didáticos começam a afirmar a existência de um período ditatorial e a mencionar o golpe militar, alguns deles de forma ainda tímida”. Ou seja, somente durante os anos 1980 é que alguns livros se referiam à gestão dos militares como uma ditadura. Provavelmente, esta modificação está associada à saída dos generais da presidência e dos cargos de poder, em 1985.

Nas referências das *Propostas Curriculares* são citados dez livros didáticos. Dentre eles, dois são abordados nas investigações de Helenice Rocha. Ela analisou o livro escrito por Armando Souto Maior (*História do Brasil*) e o de Sérgio Buarque de Holanda (*História do Brasil: Estudos Sociais*). Ambos os livros tiveram suas primeiras edições publicadas pela Editora Nacional, em 1971. De acordo com Rocha (*ibidem*, grifos no original), “a obra de Armando Souto Maior apresenta o período militar no capítulo «A redemocratização do país» e denomina o golpe de «Revolução Gloriosa».” Sérgio Buarque de Hollanda, por outro lado, mencionava o golpe como “O Movimento de 31 de março de 1964”.

Em pesquisa semelhante, Cristina Adelina Assunção (2009) averiguou um número maior de livros didáticos, a fim de saber como as publicações didáticas, entre 1964 e 1984, apresentavam a Ditadura Militar. Além do livro de Sérgio Buarque de Holanda, Cristina Assunção examinou o texto escrito por Vicente Tapajós (*História do Brasil para o Curso Ginásial*), publicado pela Editora Forense, em 1969. Essa obra também fez parte das referências bibliográficas do Currículo de Estudos Sociais da SEE-PE.

E Assunção destaca uma passagem reveladora da posição de Tapajós em relação ao golpe:

O novo chefe do Executivo, agora o próprio Presidente da República, procurou, com o apoio de alguns setores políticos, estudantes, sindicatos de trabalhadores e, mesmo, inferiores das Forças Armadas, subverter o regime, levando o país a um clima de agitação e intranquilidade. A situação chegou a tal ponto que obrigou a um movimento militar, a 31 de março de 1964, que derrubou o governo. (Tapajós, 1969, p. 267 *Apud* Assunção, 2009, p, 58)

Por meio deste trecho do livro de Vicente Tapajós, percebemos uma leitura fatalista do “movimento militar” de 1964 por parte do autor. Para Tapajós, as ações e alianças de João Goulart, cujo nome evita ser citado nesta passagem, produziram uma situação caótica que “obrigou” os militares a retirarem do cargo o Presidente democraticamente eleito.

Já afirmamos nossa discordância a esta maneira de apreciar o Golpe Civil-Militar de 1964, mas recorremos, de novo, às concepções apresentadas por Jorge Ferreira e Angela de Castro Gomes (2014), cujas análises vão além de uma visão simplista de causa e efeito. A partir de reportagens, memórias e outros documentos do cotidiano, estes historiadores defendem que a crise dos anos 1950 e 1960 não deve ser vista como causa direta do Golpe, nem este deve ser associado aos governos militares autoritários subsequentes.

Apesar disso, é preciso reconhecer que a interpretação predominante sobre o Golpe e a Ditadura nos anos 1970 e 1980 estão associadas à de Vicente Tapajós. É o que apreciamos também no texto de Sérgio Buarque de Holanda:

Este estado de coisas foi-se agravando e atingiu seu ponto máximo no governo de João Goulart, provocando sérias agitações e um descontentamento geral. Não só por causa das dificuldades de vida, mas também pela maneira de administrar do presidente, que não conseguia manter firme as rédeas do governo. (...) Para conter a desordem e a sempre crescente crise econômica, tropas do Exército partiram do Estado de Minas Gerais. (Holanda, 1975, p.124 *Apud* Assunção, 2009, p, 57)

Reproduz-se, novamente, a ideia de que os militares agiram apenas em razão de uma desordem e de uma ameaça, produzida pelos grupos de esquerda e incentivada por João Goulart. Nesse caso, entendemos que se mantinha, nesses livros didáticos, um discurso alarmista que circulou no Brasil durante os anos 1950 e 1960. Alguns estudos já conseguiram mapear essa dinâmica, dentre eles mencionamos o realizado por Rodrigo Patto Sá Motta (2002), e Pablo Porfírio (2009). Esses estudos, guardadas a originalidade documental e teórica de cada historiador, apresentam como foram constituídos um sentimento de medo, antipatia e aversão

aos pensamentos socialistas por meio de imagens e discursos que contribuíram para legitimar o Golpe de 1964.

Em outro período, mas com interesse semelhante, Aristeu Castilhos da Rocha (2008) produziu uma tese em que estudou a presença da Ditadura Militar nos livros didáticos de História, que circularam no Rio Grande do Sul, nas décadas de 1970 e 1990. De 1967 a 1988 Aristeu seleciona dez obras que, segundo sua leitura, “cumpriram a importante tarefa de divulgar um nacionalismo ufanista e patriótico” dos governos militares do período. Uma das suas constatações importantes é a maneira como esses livros referem-se ao Golpe. Conforme Aristeu:

No que diz respeito à denominação desse momento da história do Brasil, como uma revolução, verificamos que sete entre os autores consultados o adotam: Souto Maior, Vianna, Borges Hermida, Lucci, Ferreira, Alencar e Santos. Na realidade, esse grupo comunga das mesmas ideias e são vinculados à ideologia que dava sustentação ao regime militar. Enquanto Souto Maior fala em Alto Comando da Revolução Vitoriosa, Borges Hermida (1969, p. 295), um dos clássicos em sua época, refere-se a ela como “revolução”.

O livro de Souto Maior, utilizado pelo Currículo de Estudos Sociais de 1978, constata que o discurso dele alia-se ao da maioria dos autores de livros didáticos do período. Apesar disso, é preciso lembrar que a predominância desses pensamentos não desqualifica a existência de vozes discordantes. Existem exemplos de posicionamentos que criticavam e negavam essa ideia de inevitabilidade do Golpe de 1964, além de mobilizarem memórias e discursos negativos sobre o governo dos militares.

Normalmente, nos deparamos com o argumento de que, na década de 1970, ainda não era possível fazer uma análise crítica incisiva, ou seja, baseada em documentos e informações relevantes, sobre o Golpe e a Ditadura. No entanto, esta alegação não condiz com o estudo produzido por Joseph Page. Ele publicou, em 1972, uma pesquisa que analisa as disputas políticas e eleitorais em Pernambuco durante a década de 1960. Page investiga a suposição, em circulação no período, que imaginava uma “cubanização” do Nordeste. Essa concepção defendia que grupos de esquerda, como as Ligas Camponesas, estavam organizando uma revolução comunista no Brasil aos moldes do que ocorrera em Cuba. Por outro lado, em seu texto, Page considera que esta dinâmica representava, não os sinais de uma revolução, mas os conflitos políticos locais, cuja ampliação foi favorecida pela Guerra Fria e por incentivo dos EUA.

Afirmamos, portanto, que a interpretação de Joseph Page sobre os conflitos que precederam o golpe de 1964 serve como um exemplo que evidencia as ações militares como um projeto de poder e não como uma resposta a opositores com ideias socialistas. Um projeto legitimado e incentivado por segmentos da elite econômica brasileira e norte-americana.

Além disso, os discursos presentes nos livros didáticos também eram bastante analisados naquele período. Aristeu Castilhos da Rocha (2008, p. 48) defende que, desde a década de 1950, os livros didáticos de História brasileiros já eram examinados por pesquisadores atentos aos seus excessos e faltas. Baseado em sua documentação, Aristeu afirma que as críticas aos livros de Estudos Sociais e História se intensificaram nos últimos anos da década de 1970. Seu levantamento bibliográfico é extenso e indicamos a leitura de sua pesquisa. Para nosso estudo, o que destacamos é a seguinte constatação do autor:

Mas até o momento, não foi possível localizar nenhum estudo que se debruçasse sobre o Golpe de 1964 e o Regime Militar no Livro Didático de História do Ensino Médio. Isso evidencia a importância de tomarmos essa temática como objeto de investigação, além de procurar responder a um dos grandes desafios que se apresenta no início do novo milênio, tanto para os historiadores, como para os educadores em História: o comprometimento em incentivar o interesse pelo conhecimento histórico.

O alerta feito por Aristeu da Rocha, em 2008, é representativo de uma das lacunas que por muito tempo existiram em relação ao Ensino de História da Ditadura Militar no Brasil. Nossa pesquisa destacou muitas destas lacunas, inclusive a que consideramos ser a maior delas: os documentos curriculares de Estudos Sociais e de História produzidos pela SEE-PE, das décadas de 1970 e 1980, ainda não tinham sido analisados rigorosamente.

Entretanto, não se deve julgar a falta de estudos como sinal de inexistência do ensino da temática. Por isso, consideramos inconsistente uma suposição de que a Ditadura Militar e o Golpe de 1964 não tenham sido ensinados durante os anos 1970. Embora isso fosse habitual, segundo o relato de muitos professores, seja devido aos limites de carga horária ou curricular da disciplina de História diluída nos Estudos Sociais, seja em razão da censura dos militares. Mas existem exemplos de resistências protagonizadas por professores e professoras que, mesmo de maneira limitada, ao seu modo, procuravam discutir a temática em sala de aula.

Reconhecemos que não conseguimos trazer relatos de memória de professores e historiadores inseridos nessa dinâmica. Porém, conseguimos acesso a algumas dessas experiências por meio das análises de outros pesquisadores. Por exemplo, Juliana Balestra (2016, p. 260) registra as memórias de sua professora orientadora, Ernesta Zamboni. Juliana notabiliza as atividades de Zamboni como professora nos Ginásios Vocacionais de São Paulo

na década de 1960. Onde, segundo ela, “muitos professores usavam a disciplina de Estudos Sociais para discutir os acontecimentos políticos do presente, já que a burocracia da censura dificultava o controle total das práticas escolares”.

Outro exemplo, este inserido na dinâmica pernambucana, é o da professora M.S.L.C. Sua trajetória é narrada por André da Silva, Cassiana de Farias e Thalita da Silva (2021), como eles escolheram apresentá-la apenas pelas iniciais de seu nome, mantivemos assim. Ela ensinou em escolas de Recife durante os anos 1970. Seus estudantes foram crianças da Educação Infantil da escola Ageu Magalhães<sup>105</sup>, e adultos em um estabelecimento educacional que, segundo ela, localizava-se “atrás da igreja do Espinheiro, era no último salão e a sala era repleta de alunos”<sup>106</sup>.

Consideramos a trajetória de vida de M.S.L.C. particularmente rica porque ela decide ser professora depois do Golpe de 1964. No ano em que os militares tomaram o poder, M.S.L.C. conta que ficou preocupada porque “como eu tinha feito Ciências Sociais, a gente não podia dizer que era socióloga porque todo sociólogo era comunista”. Nos primeiros anos da Ditadura, M.S.L.C relembra que sentia dificuldades de exercer sua profissão por conta dos estereótipos que a cercavam. Apesar disso, ela sentia vontade de agir contra o governo autoritário, por isso resolveu, conforme diz: “essa pátria eu vou defender a qualquer custo, então eu vou agir nas entrelinhas...”. (Silva *et al*, 2021, pp. 178-182).

De acordo com M.S.L.C, agir nas entrelinhas significava ser “mais esperta” do que a repressão dos militares, se “fingir de morto” para evitar chamar atenção, mas manter-se atuante. Foi isso que ela tentou fazer enquanto ensinava. Acompanhamos essa experiência por meio do seguinte relato de memória dela:

Na época da Ditadura, era certa liberdade em sala de aula. Não era uma liberdade... (gesticulando) Era... Repare, porque quando houve a Ditadura, que nós estávamos ensinando ainda educação de adultos, o professor é autônomo em sala de aula e a gente não tinha uma fiscalização assim muito rígida, por ser educação de adultos, por ser a noite que a gente trabalhava, não tinha um sistema assim de fiscalização: a gente tinha assim certa liberdade. (*Ibidem*)

Ou seja, M.S.L.C considerava-se livre em sala de aula, principalmente porque ensinava a adultos e, segundo ela, havia pouca fiscalização. Não é mencionado no discurso de M.S.L.C, mas ela lecionava na modalidade de Ensino Supletivo. Essa modalidade foi normatizada pela

<sup>105</sup>Este é o Colégio Dom Bosco no bairro de Casa Amarela, atualmente.

<sup>106</sup>Acreditamos que ela se refere à Paróquia do Santíssimo Coração de Jesus Eucarístico - Igreja Matriz do Espinheiro.

LDB de 1971, em conformidade com o “Art. 24. O Ensino Supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Nesta modalidade os estudantes aprenderiam “desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional” (Brasil, 1971). Nos documentos e diretrizes curriculares que tivemos acesso, não encontramos nenhuma recomendação ou ordenamento sobre o Ensino Supletivo. Mas através da fala de M.S.L.C conseguimos apreender um pouco das práticas do Ensino de História para adultos:

Um processo muito interessante se chamava “Leitura Silenciosa” que a gente fazia. A gente procurava um texto sobre, por exemplo, democracia: era o governo do povo, para o povo, pelo povo. Aí dizia assim: “talvez precisasse melhor conscientizar...” O menino pegava aquele texto, fazia sozinho e tentava responder. Depois a gente fazia um círculo - não sabia nem se era círculo de cultura [referência ao Método Paulo Freire] naquela época - mas a gente fazia um círculo e estudava. (...) Havia livros de história na escola, tinha uma biblioteca boazinha que o próprio ministério mandava (...) que dava para ler, por exemplo, um texto de independência. A gente dava a revista para o menino ler que fosse contrário à independência do Brasil, focando o trabalho para o povo. A gente fazia um recortezinho ali, discutia e cada menino lia um livro de autor diferente sobre descobrimento do Brasil, sobre independência. Era a forma de fazer o aluno aprender (Silva, *et al*, 2021, p. 187)

Pelo menos dois elementos desse relato de M.S.L.C chamam nossa atenção. A utilização da expressão “a gente” denota uma prática que aparenta ser comum a esta professora e a outros profissionais que dividiam as aulas com ela. Por isso, acreditamos que o método da leitura individual, seguido dos diálogos coletivos, mediados por M.S.L.C, era uma atividade habitual naquele período. Além disso, ao rememorar suas experiências ela afirma que, apesar de não saber na época, praticava o método freiriano conhecido como Círculo de Cultura<sup>107</sup>. Em nosso segundo capítulo, abordamos com mais detalhes as relações conflituosas entre Paulo Freire e os militares. Identificamos sinais da presença do pensamento freiriano nas *Propostas Curriculares* de 1978, assim, acreditamos ser possível que sua teoria e metodologia também tenham sido praticadas nas aulas de Estudos Sociais e de História do período.

Nesse sentido, as experiências narradas por M.S.L.C e sua trajetória profissional demonstram a ineficiência presente nos modelos generalizantes que procuram definir o Ensino de História no período militar de maneira uniforme. Nossa análise demarca a falta de estudos

---

<sup>107</sup>O círculo de Cultura, em resumo, é o conceito pelo qual ficaram conhecidas as práticas de alfabetização realizadas por Paulo Freire nos anos 1960. A prática consiste em agrupar pessoas em círculo para debater temáticas de interesse dos participantes, com a mediação de um professor que coordena o debate e amplia as informações. Ver mais: Freire P. *Pedagogia do Oprimido*. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

rigorosos sobre os documentos curriculares da época. Contudo, isso não significa que o tema não tenha sido ensinado, conforme conferimos nos exemplos de resistência e discussões, ainda que limitadas nas aulas.

### 5.3 “A NOVA REPÚBLICA BRASILEIRA”: ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR NA DÉCADA DE 1980

Em 1986, as *Propostas Curriculares de Estudos Sociais* foram substituídas pelos *Perfis de Saída de História* e de Geografia. Em nosso quarto capítulo, acompanhamos as mudanças políticas que influenciaram na construção e publicação desses novos documentos curriculares. Uma das demandas mais vigorosas naquele período era a exigência de participação. As conciliações, promessas e acordos fabricados pela Anistia permitiram que houvesse a ampliação de atividades de oposição. À medida que os militares foram perdendo espaços nos cargos de administração do Estado, cresciam as reivindicações por mudanças, principalmente das práticas políticas.

Nessa dinâmica, vimos que os *Perfis de Saída* representaram uma novidade no setor das políticas públicas de educação de Pernambuco. O discurso predominante, no texto desse documento, associava a construção coletiva do currículo à nova fase democrática do Brasil. Os “Seminários de Currículo”, realizados durante o ano de 1985, conectava professores e SEE-PE a fim de elaborar novos documentos curriculares. Os conceitos de Democracia, Cidadania e Participação vão sofrendo transformações significativas nesse processo. A estrutura da legislação educacional mantinha-se a mesma, visto que a LDB ainda era a de 1971, mas defendia-se que as prescrições presentes nas *Propostas* de 1978 não eram mais condizentes com os novos projetos de educação.

Ao contrário do que fez as *Propostas de Estudos Sociais*, os *Perfis de Saída de História* estabelecem determinações de conteúdos e objetivos sem apresentar explicações teóricas detalhadas. As justificativas declaradas pelos autores do documento de 1986 constituíram-se pelo ensino de “temas polêmicos”. Para eles, eram questões importantes o estudo dos indígenas brasileiros, associado à revisão do termo descobrimento; a valorização da história e do trabalho dos negros escravizados no Brasil; o processo de independência brasileiro; e a centralização das narrativas históricas nas práticas concretas dos estudantes, desfazendo uma perspectiva que valoriza o papel de “heróis”.

Ainda consideramos estas temáticas polêmicas e fundamentais para o Ensino de História no Brasil, entretanto ressaltamos, mais uma vez, a completa ausência do Golpe de 1964 e da

Ditadura Militar na sistematização dos principais temas definidos pelos Perfis de Saída de História de 1986.

### 5.3.1 Perfil de Saída de História e Ensino da Ditadura Militar

Os Currículos que fizeram parte dos *Perfis de Saída* destinaram-se apenas às séries finais do 1º grau. Isto é, os Perfis de Saída de História, em 1986, modificaram as diretrizes das *Propostas Curriculares*, de 1978, exclusivamente da 5ª a 8ª série do 1º grau.

Verificamos, no quarto capítulo, a inovação estabelecida por este Currículo de História, ao privilegiar o estudo de temas da História do Brasil. Pois, das quatro séries finais do 1º grau, o *Perfil Saída* estabeleceu que em três, na 5ª, 6ª e 7ª, os conteúdos seriam prioritariamente sobre acontecimentos brasileiros. Quando comparado aos documentos curriculares publicados no mesmo ano em São Paulo e Minas Gerais, o documento da SEE-PE distingue-se por não separar, como os outros, duas séries para Brasil e duas para outros países.

Da organização proposta pelo Perfil, priorizamos a 7ª série. Pois, o currículo determina, para este ano letivo, que,

Ao final da 7ª série o aluno deverá sair: - analisando a evolução política do Brasil; - conhecendo a organização política e econômica do Brasil República; - ressaltando o processo de redemocratização do Brasil; - identificando os períodos de autoritarismo no Brasil, no governo Civil e Militar; - criticando o processo de abertura política no Brasil; - analisando a Nova República Brasileira (Pernambuco, 1986, p. 77)

Nesse sentido, averiguamos que os objetivos do *Perfil de Saída* eram definir o período republicano da História do Brasil como diretriz temática para a 7ª série. Reforçamos a originalidade deste programa, cujo delineamento não se assemelha a nenhum outro Currículo de História da época ou do presente. Geralmente, a História do Brasil no século XX vem associada a conteúdos do continente europeu, como as Grandes Guerras Mundiais.

No trecho do documento, destacamos a ideia de “evolução política”, que, apesar de já ser criticada durante a década de 1980, continuou sendo utilizada. Consideramos que, da maneira como as finalidades foram escritas, existe a perspectiva de um percurso para a história da República no Brasil que foi “evoluindo” até resultar na “Nova República”.

Os autores do *Perfil de Saída* defendem que os estudantes deveriam sair da 7ª série “identificando os períodos de autoritarismo no Brasil, no governo Civil e Militar”. A maneira como a proposição foi escrita, após o fim da Ditadura Militar, lembra que o autoritarismo não é exclusividade dos militares. É curioso que o documento não destaca, do mesmo modo, os

períodos de “democracia” no Brasil. O objetivo proposto, em 1986, reflete sobre a trajetória republicana brasileira que possui mais experiências de autoritarismos do que democráticas.

O Brasil, não custa lembrar, foi o último país da América que estabeleceu a República, instituída via um golpe militar em 1989. Até 2024, o modelo político republicano brasileiro foi exercido predominantemente com uso de dispositivos não democráticos. O Estado de Exceção, as práticas autoritárias e os golpes de estado exerceram-se com mais regularidade do que as práticas democráticas. De acordo com Antonio Gasparetto Júnior e Wagner Teixeira (2018, p. 5) a “república brasileira democrática, ampla, plural e cidadã ainda é muito recente, começou a ser edificada em 1985”.

Dos propósitos indicados pelo *Perfil de Saída*, existem dois que enfatizam essa alternância de modelos democráticos e autoritários. Quando é prescrito que o aluno deveria terminar seu percurso formativo, na 7ª série, “ressaltando o processo de redemocratização do Brasil” e “criticando o processo de abertura política no Brasil”, entendemos que o documento se refere a momentos históricos distintos. Percebemos que os autores do Currículo avaliam positivamente a organização política estabelecida a partir do fim da “Era Vargas”, em 1945, enquanto desaprovam a “abertura política” dos anos 1980.

Conforme mencionamos no capítulo anterior, a maneira como o Perfil de Saída define os conteúdos relativos ao período do governo de Getúlio Vargas é de reprovação. Este Currículo escolheu apresentá-lo da seguinte maneira: ‘O governo de Getúlio (1930-1945): -Autoritarismo, -Populismo -A ideologia nazifascista’. Por outro lado, esta situação é alterada, de acordo com o documento, com a Constituição de 1946, por um período em que imperava a democracia. (Pernambuco, 1986. p. 79).

Jorge Ferreira e Angela de Castro Gomes (2018 p.263) analisaram a historiografia produzida sobre o período entre 1945 e 1964. Segundo eles, até os anos 1990, predominantemente, eram produzidas apreciações depreciativas acerca dessa trajetória republicana, associando-a a práticas populistas. Contudo, Ferreira e Gomes defendem que é preciso reconhecer a “Terceira República” como um momento de consolidação democrática no Brasil. Os autores acreditam que o maior indicativo dessa consolidação foi “a diminuição do controle exercido pelos partidos/chefes políticos, nem tanto sobre o processo de alistamento, mas sim sobre o voto dos eleitores. O ano de 1955 é, nesse sentido, um marco, pois nele se adota a cédula oficial”. Portanto, acreditamos que a perspectiva apresentada pelos *Perfis de Saída*, sobre a Terceira República, é um indício das modificações de leituras historiográficas sobre o tema.

Essa experiência democrática é interrompida pelo Golpe Civil-Militar de 1964. Mas esse golpe não é citado pelo Currículo na sua seção de objetivos, tampouco aparece na esquematização temática e de conteúdos. Diferentemente das *Propostas* de 1978 que optaram por utilizar um termo, como vimos, ambíguo. A ausência gera dúvidas. Entretanto, nossa análise privilegiará o que está no documento. E, ao organizar os conteúdos principais da temática, os *Perfis de Saída* apresentam a seguinte sequência: “O GOVERNO MILITAR: - O autoritarismo e o centralismo político; - O crescimento da dívida externa; - O "milagre econômico"; - O processo de "abertura política": a participação popular” (Pernambuco, *Op. Cit.*, p. 80, grifos no original).

Primeiramente, destacamos que as duas décadas de domínio militar nas instituições políticas não são nomeadas, pelo documento, como uma ditadura. E isto não é uma escolha apenas dos *Perfis de Saída*, mais adiante analisamos como essa experiência militar, no Brasil, demorou a ser chamada de ditadura. Por outro lado, acreditamos que os grandes destaques da organização temática desse currículo são ressaltados pelos usos das aspas em palavras-chave. Ao interligar as aspas colocadas nos termos “milagre econômico” e “abertura política” com os objetivos pedagógicos, apreendemos a possível intenção do destaque feito pelos autores.

O "Milagre Econômico" (1968-1973), um período de aumento do PIB, é usado para destacar os supostos benefícios da Ditadura Militar. No início dessa pesquisa abordamos a maneira como os militares valorizavam o desenvolvimentismo e a utilização desses números como propaganda e justificativa para seu autoritarismo. Porém, estudos indicam que esse crescimento não resultou em desenvolvimento social, mas intensificou problemas de desigualdade e concentração de renda. (Hermann, 2005)

Na mesma direção, as aspas utilizadas para destacar a “abertura política” vinculam-se ao objetivo prescrito, no documento, para que os estudantes finalizassem o processo formativo da 7ª série “criticando o processo de abertura política no Brasil” (Pernambuco, 1986, p. 80). Procuramos entender essas diligências, mais uma vez, a partir de discursos constituídos e em circulação no mesmo período do Currículo.

Ressaltamos as ideias do cientista político Luiz Carlos Bresser Pereira (1983 p. 6, grifos no original), apresentadas em uma palestra de 1983, publicada pela *Revista Administração de Empresas*. De forma combativa, Pereira argumenta que a saída dos militares dos cargos de poder não resultaria diretamente na democratização. Segundo ele, “enquanto democratização seria o processo real de transição do regime autoritário para o regime democrático exigido pela sociedade civil, a *abertura* é essencialmente uma estratégia dos detentores do poder para

conceder sempre o menos possível, postergando a democratização”. Nesse caso, Pereira considera que seria mais proveitoso reconhecer o processo de abertura como “uma estratégia autoritária de manutenção do poder via concessões limitadas”.

Salientamos o destaque na palavra abertura, mas refletimos se essa foi uma escolha da Revista onde a palestra foi transcrita ou se foi uma vontade do próprio Pereira. Mas averiguamos que a ideia fundamental defendida por ele é que, sem participação civil, voto direto e alterações legislativas, a substituição de um general por um civil na presidência não promoveria mudanças significativas.

Nesse sentido, entendemos que a finalidade do Currículo de História de 1986, ao acentuar o “milagre econômico” e a “abertura democrática” como conteúdos principais do Ensino de História da Ditadura, foi dialogar com temas controversos nos anos 1980. Mas, não encontramos referências aos crimes cometidos pelo Estado, dentre eles as torturas e desaparecimentos, tampouco a menção aos grupos de resistência à Ditadura Militar nos conteúdos prescritos pelo documento.

### 5.3.2 Ensino da Ditadura Militar na década de 1980

Anteriormente, percebemos que durante os anos 1980 ocorreram mudanças historiográficas e políticas que transformaram o Ensino de História no Brasil. Reforçamos, no entanto, que o desenvolvimento do campo de pesquisa e as novas abordagens teórico-metodológicas não refletiram, igualmente, no modo como a Ditadura Militar era prescrita pelos documentos curriculares e livros didáticos ou ensinada em sala de aula.

Considerando a dinâmica política daquele período, destacamos, em páginas anteriores, o projeto de conciliação e esquecimento estabelecido com a Lei da Anistia de 1979 e as práticas decorrentes dela. Além do plano legislativo, diversos representantes políticos atuaram para que os conflitos, entre eles os de memória, fossem minimizados e o projeto de “transição” se concretizasse. Estas questões produziram ressignificações em relação ao exercício do poder militar e às ações de resistência contra eles. (Porfírio, 2016; Reis Filho, 2004, 2010)

Os documentos curriculares voltados para o Ensino de História, inseridos nesse processo, reproduziram a lógica da conciliação. Os *Perfis de Saída*, conforme analisado acima, defendiam um Ensino de História via temas polêmicos, mas não sustentaram a Ditadura Militar como uma de suas questões polêmicas em 1986. Assim como os de São Paulo e Minas Gerais, que também não deram destaque para a história da Ditadura Militar na organização de seus conteúdos.

Por exemplo, ao definir os conteúdos temáticos prescritos para os estudantes da 8ª série do 1º grau, o *Programa Curricular de Minas Gerais*, em 1986, determinava como questões “O Capitalismo dependente, o subdesenvolvimento e as vias de superação: revolução e alinhamento internacional. -Estudo de Caso: processos revolucionários. -Alinhamento. -Brasil de 1960-1980” (Fonseca 1994, p. 101). Apesar de sua originalidade, para a época, em prescrever temas embasados por teorias socialistas, o Currículo mineiro não estabelece com clareza o estudo da Ditadura Militar em sua organização de conteúdo. Consideramos, inclusive, que o termo “processos revolucionários”, empregado pelo documento, produz questionamentos acerca de como os autores se refeririam ao Golpe Civil-Militar de 1964. Pois, a ideia de “alinhamento” está relacionada com a “dependência” econômica aos países capitalistas, na dinâmica da Guerra Fria, e o Brasil, segundo o documento, teria aderido a este modelo de desenvolvimento entre 1960 e 1980.

Por outro lado, o Currículo de São Paulo, em 1986, organizava-se a partir de Eixos Temáticos. Ao designar os conteúdos do Ensino de História para a fase final do 1º grau, o documento agrupava a 6ª 7ª e 8ª série por meio do “Eixo Temático: O Trabalho, Terra-Propriedade/Cidade-Fábrica: resistências cotidianas”. Ao examinar os assuntos prescritos por este Currículo, consideramos que o que mais se aproxima da temática da Ditadura são os tópicos do último Eixo, dispostos da seguinte maneira “8. Cidade/Fábrica: Formas de dominação e resistência aos avanços do capitalismo no século XX: Três momentos: - Primeira Guerra Mundial. - Depressão de 1929. - Surgimento dos blocos Capitalista e Socialista” (Fonseca, 1994, p. 102). Dessa forma, observamos que não há menção direta à Ditadura Militar neste Currículo ou a qualquer outro tema da história brasileira.

No plano historiográfico, isto é, investigando as pesquisas acadêmicas de historiadores nos anos 1980, encontramos dificuldades semelhantes. Esta constatação é evidenciada pelo estudo de Ana Kállas (2021), cujo objetivo principal foi analisar os anais de eventos de História e de Ensino de História, realizados entre 1985 e 2005, em busca de referências a estudos sobre o Ensino de História da Ditadura Militar. Surpreendentemente, Kállas encontra apenas uma pesquisa, na década de 1980, direcionada para a temática, realizada pelo historiador José Fernandes, em 1989. A abordagem desenvolvida por José Fernandes é apresentada em uma Comunicação Oral e possui por finalidade ensinar o tema através de letras de músicas lançadas durante o período da Ditadura Militar.

Encontramos a transcrição do resumo da pesquisa de José Fernandes e consideramos importante destacar a seguinte argumentação desenvolvida por ele:

Exemplo deste procedimento teórico-metodológico de ensino deu-se por ocasião do estudo do período recente de nossa História – O Regime Ditatorial Militar instaurado no Brasil pós-1964. Ao invés de estudarmos o conteúdo tradicional veiculado pela literatura didática que, muitas vezes, omite fatos históricos deste período, preferimos analisar as letras de músicas produzidas neste momento histórico (1964-1985) e que trazem subjacente uma mensagem ufanista, portadora da Ideologia da Segurança Nacional (ex.: a música de Tom Revel “Eu te amo meu Brasil”), ou uma postura contestatória ao status quo vigente e considerada portanto “subversiva” para a época (ex.: a composição de Chico Buarque de Holanda “Apesar de Você” e o clássico imortal símbolo de toda uma geração “Para não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré)<sup>108</sup>.

Neste trecho, é possível compreender a preocupação do pesquisador em trabalhar a Ditadura Militar em sala de aula utilizando um método de Ensino de História alternativo, que estava sendo ampliado durante os anos 1980 no Brasil. Para nossa pesquisa, acreditamos que a maior relevância do trabalho de Fernandes relaciona-se com a busca pelos discursos de protesto e de apoio à Ditadura sinalizados por músicas de grande sucesso do período.

Nas pesquisas historiográficas recentes, alguns estudos vêm demonstrando significativo interesse em compreender o Golpe de 1964 e o processo de Redemocratização, observando os posicionamentos e reações de diferentes grupos sociais. Dentre eles, destacam-se os indivíduos e grupos que se alinhavam às bases de sustentação legitimadora do poder dos militares; a diversificação dos que faziam contestações a esse regime, com projetos e ações diferentes entre si; além daqueles que se mantiveram numa aparente neutralidade. É o caso, por exemplo, dos estudos realizados pelos historiadores Daniel Aarão Reis (2000, 2004, 2010), Denise Rollembert e Samanta Vaz Quadrado (2015), professores da Universidade Federal Fluminense (UFF). A divulgação de suas análises contribui para ampliar uma fórmula limitada da sociedade ingênua e vítima de um governo superpoderoso, de uma briga entre mocinhos e vilões, onde, no máximo, são vistos sintomas de resistências. As pesquisas desses e outros historiadores servem para demonstrar que a Ditadura, embora predominantemente militar, foi construída e mantida com o apoio de parcela significativa da população civil.

Do mesmo modo, a reflexão desenvolvida no resumo de José Fernandes direciona nossa atenção para a maneira como a Ditadura Militar era articulada nos livros didáticos do período. Quando Fernandes defende que prefere trabalhar com as músicas porque não deseja reproduzir

---

<sup>108</sup>FERNANDES, José Ricardo Oriá. Aprendendo história através da música. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 15., 1989, Belém. Elenco do XV Simpósio Nacional de História. História, terra e poder: ANPUH, 1989, p. 36-37. Resumo.

“o conteúdo tradicional veiculado pela literatura didática que, muitas vezes, omite fatos históricos deste período”, questionamos o que ele está criticando.

Consideramos que, devido às limitações de estudos que demonstrem a prática do Ensino de História da Ditadura Militar, na década de 1980, os discursos apresentados nos livros didáticos utilizados no período contribuem para vislumbrar parte dessa dinâmica.

Cristina Assunção (2009, p. 93), ao comparar a maneira como os livros didáticos caracterizavam a Ditadura Militar, indicou que havia uma grande diferença entre os textos das décadas de 1970 e 1980. Segundo suas análises, cita a forma como o Golpe de 1964 é abordado, que nos anos 1970 era definido como uma ação revolucionária, salvadora e pacífica, enquanto nos livros de 1980, por outro lado, ele é mencionado como uma ação antidemocrática e violenta. Assunção acredita que a renovação que se processou no Ensino de História, anos 1980, foi responsável por essa ressignificação:

[...] um de seus resultados práticos foi uma nova configuração na história da produção dos livros didáticos. Esses novos autores apregoam aversão ao regime, delatando a forma brutal de como seus artífices tratavam a oposição. Estes corroboram com a tese de que a Ditadura Militar foi um período sombrio e o desenvolvimento de alguns setores da economia se deu com a aplicação da violência, da censura e do fim da participação política do povo.

A partir da leitura de Assunção, procuramos indícios dessas avaliações presentes nos livros didáticos assinalados pelo *Perfil de Saída*. Destacamos, para isso, os livros escritos por Gilberto Cotrim (*História do Brasil para uma Geração Consciente*, de 1984) e pelo conjunto de professores Francisco Alencar, Lucia Carpi e Marcus Venício Ribeiro (*História da Sociedade Brasileira*, de 1981).

O livro didático de Cotrim foi objeto de muitas análises nos últimos anos. Valéria Tortelli e Halferd Ribeiro Júnior (2016, p. 270), entre outros, destacam o espaço reduzido que o livro reserva ao tema da Ditadura Militar. A temática é representada, no texto de Cotrim, em capítulo intitulado *Regime Militar à época atual*, que ocupa 5 das 214 páginas da obra completa. O objetivo principal de Tortelli e Ribeiro Júnior foi desenvolver uma comparação entre as diferenças da 1ª edição do livro, lançada em 1984, e da sua 11ª edição, publicada em 1991. Na 11ª edição, a Ditadura Militar é muito mais trabalhada e com perspectivas diferenciadas em relação à 1ª edição. Segundo eles, é possível observar as ressignificações no discurso de Cotrim sobre a Ditadura Militar como resultado das mudanças políticas da época.

Entretanto, consideramos as análises de Cristina Assunção mais precisas para entender a maneira como os livros didáticos abordavam os acontecimentos da Ditadura Militar. A fim

de demonstrar que houve mudanças entre os discursos das décadas de 1970 e 1980, a pesquisadora apresenta trechos da obra de Cotrim. Para isso, Assunção destacou a maneira como Cotrim definiu o Golpe e o AI-5:

Organizando um amplo esquema de mudanças de nossas instituições jurídicas e políticas, o movimento militar de 1964 foi, progressivamente, revelando sua face autoritária. O diálogo do Governo com as bases populares foi suspenso e foram rompidas as regras do jogo democrático até então existente.

(...) Instituição da Lei de Segurança Nacional, que enquadrava como inimigos da Pátria os cidadãos que se opunham às diretrizes autoritárias do regime militar. (Cotrim, p. 168 *Apud* Assunção, 2009 p.98)

A caracterização do Golpe de 1964 construída por Cotrim procura deixar evidente que o projeto de poder dos militares era antidemocrático e foi planejado com antecedência. Essa perspectiva se contrapõe, por exemplo, ao discurso do livro didático de Vicente Tapajós, que circulou durante a década de 1970, mencionado como referência nas *Propostas Curriculares*. Aludimos ao texto de Tapajós algumas páginas atrás, neste mesmo capítulo, e percebemos que ele defende as ações golpistas dos militares como uma resposta à suposta desordem política dos anos 1960. Nesse sentido, ao entrecruzar esses discursos de livros didáticos que serviram de inspiração para a elaboração dos Currículos de História da SEE-PE em momentos diferentes, conseguimos captar as ressignificações e alterações produzidas entre os historiadores e nos documentos didáticos escritos por eles.

Paralelamente ao discurso de Cotrim, relacionamos o livro didático de Francisco Alencar, Lucia Carpi e Marcus Venício Ribeiro. Em 1981, esses professores publicaram *História da Sociedade Brasileira*. Para Cristina Assunção (*Op. Cit*, p. 73), o título desse livro sinaliza uma questão bastante vigorosa entre os historiadores do período, cujo propósito era realçar a história dos trabalhadores, dos anônimos, das classes populares. André Fraga (2014, p. 119-125), ao desenvolver uma análise mais detalhada da obra em questão, destaca que existe nela um grande espaço “reservado aos operários e aos artistas, cuja insatisfação, no caso destes, era extravasada em canções de protesto”. Fraga, no entanto, argumenta que o principal foco do livro didático é a política econômica militar. Segundo ele, isso é evidente porquê das “16 páginas que formam o capítulo [sobre Ditadura Militar], 8 são dedicadas à economia”.

Por fim, consideramos que é preciso, para caracterizar estas mudanças no Ensino de História da Ditadura Militar na década de 1980, sublinhar o livro didático concebido por Elza Nadai e Joana Neves, apesar de ele não constar como uma das obras de referência no *Perfil de Saída*. As ideias de Elza Nadai a respeito do Ensino de História foram referenciadas ao longo

dessa pesquisa. Portanto, julgamos relevante enfatizar a concretização de seu discurso em um documento didático.

O livro de Nadai e Neves foi publicado em 1980, e elas registram, nas páginas iniciais, a dificuldade de trabalhar com a Ditadura Militar por conta da proximidade temporal. Contudo, elas não deixam de demarcar uma posição firme em relação à questão, como observamos a seguir:

O período atual iniciou-se com um golpe de Estado, ocorrido entre 31 de março e 1º de abril de 1964, que, a despeito de quaisquer justificativas e explicações fornecidas pelos seus autores, estabeleceu (...) a ruptura da normalidade institucional, com a intervenção direta dos militares no estabelecimento e no funcionamento dos três poderes básicos: executivo, legislativo e judiciário; as restrições e mesmo o bloqueio completo da participação das bases populares no processo político; a opção pela forma capitalista de desenvolvimento com a dupla consequência: o afastamento (até mesmo com o uso da violência) de todas as manifestações que podem ser aproximadas ao socialismo e a aceitação do papel hegemônico dos Estados Unidos, por serem estes a principal potência capitalista. (Nadai; Neves, 1980, p. 245 *Apud* Assunção, 2009 p.95).

Dessa forma, apreciamos uma definição do Golpe de 1964 que, comparada aos outros livros didáticos, retrata-o a partir de seus efeitos e não dos motivos que o provocaram ou suas justificativas. Nadai e Neves também qualificam os governos militares que se seguiram ao Golpe como regimes antidemocráticos, pois impedem qualquer participação popular. Além disso, pelo que averiguamos nos livros anteriores, as historiadoras foram as únicas que pontuaram acontecimentos da Ditadura Militar no Nordeste. Conforme o trecho:

Enquanto esses acontecimentos ocorriam na área governamental, a repressão desencadeava-se em todo o país. Muita gente foi presa no Nordeste, houve chacina de camponeses e o IV Exército, comandado pelo general Justino Alves Bastos, derrubou o governo de Pernambuco, Miguel Arraes, e o do Sergipe Seixas Dória. (*Idem*, p.76)

Nessa oportunidade, percebemos a preocupação em relatar parte das ações repressivas no Nordeste, assim como acompanhamos, em outros trechos, a caracterização da luta dos trabalhadores rurais nas Ligas Camponesas e seu desmantelamento após o Golpe de 1964. Enquanto isso, os Currículos de História que analisamos, entre eles o de Pernambuco, não fazem referência nenhuma a acontecimentos locais.

#### 5.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E A DITADURA MILITAR NA DÉCADA DE 1990

A *Coleção Professor Carlos Maciel* é um documento que possui uma dinâmica de construção particularmente complexa. Existem indivíduos responsáveis por sua elaboração e

oficialização que executaram funções políticas durante a Ditadura Militar, como o Secretário de Educação, José Jorge de Vasconcelos Lima que assina sua publicação em 1992.

Em contrapartida, há uma discussão que questiona qual foi a equipe técnica que ocupou a SEE-PE no momento de formulação do conjunto de currículos. Em 1992, a Coleção foi publicada no primeiro ano de governo de Joaquim Francisco, mas existem educadores, entre eles Maria Leopoldina de Britto (2005), que questionam a eficiência da equipe de Joaquim Francisco, atribuindo a construção dos currículos ao grupo de profissionais que trabalhavam na SEE-PE no governo anterior, de Miguel Arraes. A *Coleção* é relançada, em 1997, sem nenhuma alteração, exceto pela sua introdução, onde questionou-se novamente os direitos autorais dos documentos. Silke Weber, Secretária de Educação das duas gestões de Arraes, apresenta uma introdução, em 1997, que procurava fundamentar sua autoria na construção do documento de 1992.

Nosso interesse em retomar essa questão rapidamente é inserir o Currículo de História, fruto desse conjunto de documentos e enigmas da Coleção, no processo de conflitos e disputas por acontecimentos que envolvem os governos militares. No entanto, nessa nova lógica já se discutiam as ações realizadas por civis na administração do Estado, após o fim da Ditadura Militar. Ou seja, não é mais um diálogo, aproximações ou distanciamentos, apenas com os generais presidentes, seus interventores políticos ou a equipe de gestão deles. O que não quer dizer que tenha havido uma superação completa das políticas da Ditadura, como observaremos a seguir.

#### 5.4.1 Ditadura Militar na Coleção Professor Carlos Maciel

O Currículo de História da *Coleção Professor Carlos Maciel* é um documento elaborado por vários professores. São quase 50 profissionais, de todas as regiões de Pernambuco, presentes na lista de autores. Ainda é necessária uma investigação que detalhe a participação desses profissionais no processo de construção da obra, mas estamos interessados, sobretudo, na articulação que o documento e seus autores realizaram com a história da Ditadura Militar. Além disso, reforçamos que essas são as principais diretrizes determinadas pelo Estado de Pernambuco para o Ensino de História entre 1992 e, até onde conseguimos vislumbrar, 2004.

Para começar a caracterizar os elementos históricos ligados à Ditadura Militar presentes no Currículo de História da *Coleção*, precisamos lembrar que seu título é uma homenagem ao interventor que assumiu o MCP após o Golpe de 1964. Acreditamos que Carlos Maciel recebeu essa reverência por sua atuação no MCP, por sua trajetória como professor na UFPE durante as

décadas de 1970 e 1980, mas também por ser primo do ex-governador de Pernambuco Marco Maciel e irmão do ex-reitor da UFPE, Paulo Frederico Maciel. Ressaltamos que ele é homenageado no título da Coleção inteira, ou seja, seu nome é destaque nos Currículos de todas as disciplinas escolares e não apenas na de História.

Essa característica peculiar do título não é mencionada nas prescrições ou na lista de conteúdos do Currículo de História de 1992 ou 1997. Nessa perspectiva, ao definir suas diretrizes para o ensino da História da Ditadura Militar, a *Coleção Professor Carlos Maciel* não faz referência a nenhum evento ocorrido em Pernambuco, nem às suas figuras políticas.

A temática da Ditadura Militar é desenvolvida, nesse Currículo, na 8ª série. De modo geral, a estrutura curricular proposta para a 8ª série representa a finalização de um processo iniciado na 5ª, configurando um percurso que culmina no estudo da História Contemporânea, isto é, no século XX. Nessa configuração, o documento contempla temas relacionados ao Brasil e a outros países, mas a maior parte dos conteúdos se concentra na Europa e nos Estados Unidos. Dos sete grandes temas propostos, três priorizaram conteúdos ligados ao Brasil e quatro são focados em eventos e processos relacionados à Europa e aos EUA.

Conforme analisamos no capítulo anterior, os conteúdos associados à História do Brasil que o documento cita, no século XX, são limitados ao período de 1930 a 1988. Logo, são apresentados tópicos temáticos do início da “Era Vargas” até a “Constituição de 1988”. Devido a nossos propósitos, ressaltamos o seguinte trecho dessa organização: "04. O Brasil de 1945 a 1964: 04A. O populismo e a crise do populismo 04B. O golpe de 1964: o estado burocrático, militar e autoritário 04C. O modelo de desenvolvimento econômico dependente, a questão social 04D. A censura e a repressão militar 05. Transição do Regime Militar para a Nova República” (Pernambuco, 1992a, p. 15).

Em primeiro plano, desse modo, o Currículo estabeleceu uma relação direta entre o Populismo e a sua crise com o Golpe de 1964. Conseguimos apreender melhor os objetivos do documento através de sua seção de “Orientações Metodológica”. Nela se prescreve que o professor ensine: “o processo de discussões vividos pelo Brasil do período, as vacilações quanto à opção de modelo desenvolvimentista, como autonomia nacionalista x dependência externa” (*Idem* p. 19).

Compreendemos a análise histórica do currículo de 1992 sobre o Populismo, semelhante ao Currículo de 1986, por meio das avaliações realizadas por Angela de Castro Gomes (2022). Ela considera que os acontecimentos dos anos 1930 a 1960, no Brasil e na América Latina, receberam uma avaliação determinada pelo conceito de Populismo. O conceito foi empregado

para definir um modelo caracterizado por economias dependentes dos EUA e regimes autoritários, que se mantinham no poder através da manipulação da população pobre que necessitava de ajuda do Estado.

Associando as análises de Gomes com a leitura histórica do Currículo de 1992, foi possível identificar a relação do uso que se fazia do conceito de Populismo para justificar a ação dos militares em 1964. Pois, segundo a autora, essa expressão era tão forte que se constituiu como título de parte da periodização da história republicana brasileira tendo:

(...) início com a Constituição de 1946, seguindo até 1964, ano do golpe civil-militar, período da República Populista, no sentido de uma república fracassada, especialmente no que diria respeito avanços democráticos. Assim, compreender as razões do golpe de 1964 era uma questão incontornável para a construção de uma história do Brasil, interpretada por essa chave de leitura. E a resposta formulada acabou por evidenciar o enredo de uma narrativa teleologicamente orientada: o golpe de 1964 teria sido causado pelo “esgotamento” ou “colapso” do populismo no Brasil. (Gomes, *Op. Cit.*, p. 5)

A análise de Angela de Castro Gomes é sustentada pela Orientação Metodológica do Currículo de História de 1992, visto que o documento da *Coleção Professor Carlos Maciel* apresenta a seguinte orientação:

O estudo do movimento militar de 1964, deve ser realizado na perspectiva de que o mesmo se constitui na solução para a polêmica que vinha se desenvolvendo na década anterior, entre nacionalismo e dependência externa. Continuando, é fundamental o estudo das características autoritárias do **Estado burocrático Militar** e do **Modelo econômico**, seguido e estimulado por esse Estado (Pernambuco, 1992a p. 20, grifos no original)

Considerando a informação de que o documento foi construído por um grande grupo de professores, questionamos o motivo de algumas expressões não corresponderem, nos textos desta orientação metodológica e da organização de conteúdos sobre a Ditadura Militar. Percebemos isto pela forma como o texto da Orientação Metodológica se refere ao “movimento militar de 1964”, enquanto nos conteúdos lemos o “Golpe de 1964”.

Acreditamos que a seção de Orientação seria o local apropriado para explicar mais detalhadamente os conteúdos selecionados pelo Currículo. No entanto, ao comparar as palavras do texto da Orientação com os próprios conteúdos, notamos que é nos títulos desses conteúdos onde eles são mais criteriosamente definidos. Por exemplo, o “Estado burocrático Militar” na Orientação é transcrito como “estado burocrático, militar e autoritário” nos conteúdos. Embora a diferença seja apenas uma palavra, acreditamos que ela altera muito da perspectiva do

documento sobre o governo dos militares. Da mesma forma que, o “Modelo econômico”, escrito em negrito na Orientação, é descrito como “04C. O modelo de desenvolvimento econômico dependente, a questão social” no texto dos conteúdos.

Apesar disso, o que mais acentuamos no texto da Orientação Metodológica desse Currículo é o argumento de que ao ensinar o Golpe de 1964 o professor deveria considerá-lo como a solução para a crise daquele momento histórico. Isto é, a crise do populismo foi a razão para as ações golpistas dos militares. Nesse sentido, este Currículo associa-se a uma tradição histórica que, como conseguimos acompanhar até o momento, justificava o Golpe de 1964 por uma visão salvadora e inevitável, comum nas décadas de 1960 e 1970. Posicionando-se, assim, em oposição às críticas desenvolvidas por historiadores, professores e livros didáticos durante a década de 1980.

Poderíamos afirmar, baseados nesses trechos, que a *Coleção Professor Carlos Maciel* produziu um discurso favorável aos militares, mesmo após a Ditadura. Contudo, novamente alertamos que julgamentos apressados e a delimitação de modelos não funcionam com nossos objetivos de estudo e nossos documentos. O Currículo de História de 1992, apesar de procurar justificar o Golpe de 1964, não demonstra outras expressões de apoio ao percurso dos governos militares. Por exemplo, ao definir seus conteúdos, registra-se que os militares mantiveram o poder através da “censura e a repressão”. Sendo esta a primeira vez que um Currículo da SEE-PE utilizava termos que associavam o governo militar a práticas antidemocráticas de maneira mais explícita. Além disso, sublinhamos a forma como a “05. Transição do Regime Militar para a Nova República” é desenvolvida na Orientação Metodológica do documento.

Os autores deste Currículo determinaram a seguinte diretriz para o ensino da questão:

No que se refere à transição do regime militar para a Nova República, devem ser expostos os fatos que foram responsáveis diretamente para que essa transição acontecesse, como: o desmoronamento do milagre econômico, a vitória do PMDB nas eleições de 1974, a revolta de vários setores da sociedade contra o regime militar, o aprofundamento da crise econômica, o aumento da inflação, a Campanha política pela “Diretas Já” e a vitória de Tancredo Neves. (Pernambuco, 1992 a, p. 20)

Neste trecho, encontramos a atividade das oposições e da sociedade, dentre os motivos eleitos pelo Currículo, como aspecto diretamente responsável pela saída dos militares das instituições de poder. Outra questão importante é que o projeto econômico dos militares não foi citado nos conteúdos como Milagre Econômico, tema que foi recorrente nos Currículos dos anos anteriores. Por outro lado, o Currículo de 1992 escolheu apresentar uma crítica dupla

nessas Orientações Metodológicas, afirmando o “desmoronamento do milagre” e o “aprofundamento da crise econômica” resultado da Ditadura Militar.

Os documentos curriculares produzidos na década de 1990, normalmente, são avaliados de maneira conflituosa. No capítulo anterior, vimos que esses documentos eram elogiados por incorporar questões historiográficas contemporâneas. Eles ampliam fontes e protagonistas, mas são criticados por não promoverem a aplicabilidade de suas propostas. Entretanto, apesar de bem analisados, não encontramos a preocupação em investigar de que maneira a Ditadura Militar é articulada neles. A seguir, apresentamos um panorama geral de como a temática foi propagada nos Currículos, livros didáticos e produções historiográficas.

#### **5.4.2 O que resta da Ditadura Militar no Ensino de História (1990-2000)**

Os últimos anos do século XX, geralmente, são caracterizados pelas mudanças e transformações ocorridas a partir das novas práticas e estruturas políticas, democráticas e participativas no Brasil. A promulgação da Constituição de 1988 demandou um processo de reestruturação legislativa e institucional. Nos anos 1990, foram decretados o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), uma nova LDB (1996) e os PCNs (1997), entre outros códigos jurídicos, cujos efeitos serão estendidos à Educação e ao Ensino de História.

Apesar disso, mesmo sem essas exigências, as práticas e pensamentos dos professores de História já vinham sendo revistas e reelaboradas desde a década de 1980. Segundo o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (1998, p. 93), nesse período, houve uma espécie de sincronização de exigências por alterações nos campos historiográficos, pedagógicos e políticos. Estas reivindicações, contudo, continuaram sem definir o Ensino de História das Ditaduras ou da Ditadura Militar como prioridade.

De acordo com Thais Fonseca (2017, p. 35), as melhores fontes históricas para compreender a História do Ensino de História no Brasil, entre os anos 1988 e 2000, continuam sendo os programas curriculares, os livros didáticos e as leis que os orientam. Concordamos com essa avaliação e procederemos com exemplos desses documentos para detalhar o Ensino da Ditadura Militar brasileira nos anos 1990.

Nosso ponto de partida será os PCNs de História e suas determinações. Oficializado em 1998, o texto dos PCNs destinado aos anos finais do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) é um projeto que se inicia com a pesquisa encomendada para a Fundação Carlos Chagas. Fruto de

estudos e debates entre professores, esses parâmetros curriculares constituem, até hoje, um documento essencial para compreender a dinâmica do Ensino de História no Brasil<sup>109</sup>.

Em resumo, os PCNs visavam orientar o Ensino da História através do desenvolvimento de competências críticas e reflexivas nos alunos. O documento enfatizava a importância de uma abordagem que privilegiasse a compreensão das múltiplas temporalidades e a valorização da diversidade cultural, propondo que o ensino da disciplina fosse além da mera memorização de datas, fatos e conteúdos. Propunha-se a análise de fontes históricas e o reconhecimento de diferentes sujeitos históricos, promovendo um ensino que pudesse contribuir para a formação cidadã e a compreensão das complexidades sociais.

O ensino da Ditadura Militar não representa uma prioridade dos PCNs. Ao analisar o documento em busca de indícios de sua presença, identificamos as ocorrências a seguir. A primeira seção dos PCNs apresenta um breve histórico do ensino de História no Brasil, com uma menção bastante crítica aos Estudos Sociais. Para o documento, “os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e de Geografia”, onde as aulas eram destinadas a valorizar “conteúdos e abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista”, com objetivo de “justificar o projeto nacional do governo militar após 1964” (Brasil, 1998, p. 25).

Neste trecho, conseguimos encontrar aproximações entre o discurso dos PCNs e os produzidos durante a luta contra os Estudos Sociais na década de 1980, principalmente entre os professores universitários. A negatividade com que os Estudos Sociais são avaliados, bem como a padronização de suas práticas, é definida como o maior problema do Ensino de História do período. Nosso estudo, e outros mencionados, contribui para uma reflexão menos saturada sobre as experiências dos Estudos Sociais. Salientamos, além disso, que nessa argumentação o documento opta por demarcar o “governo militar após 1964”, sinal de que, para nós, havia ainda uma precaução com a escolha da definição da Ditadura Militar.

Encontramos outros momentos em que a Ditadura Militar é abordada no documento. A organização de conteúdos dos PCNs é estruturada por meio de Eixos Temáticos e os propostos para o Quarto Ciclo do Ensino Fundamental, que corresponde a 7ª e 8ª série, são: a "História das representações e das relações de poder; Nações, povos, lutas, guerras e revoluções e Cidadania e Cultura no mundo contemporâneo". A Ditadura recebe destaque, nessa organização, por meio da prescrição do tema de estudo: “as lutas políticas na implantação da

---

<sup>109</sup>Existem outros PCNs, lançados em anos distintos, com esclarecimentos para o Ensino Primário e Ensino Médio, mas que não destacamos em nosso estudo.

República, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, governos autoritários: o Estado Novo e o regime militar pós-64” (Brasil, *Op. Cit*, p. 69).

Em outra ocasião, inserido no Eixo de “Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História”, existe a sugestão para analisar em sala de aula:

os “homens bons” no período colonial; a escravidão e a luta pela liberdade; o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República Velha; as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964), experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje (*Idem* p. 73)

Percebemos que os PCNs se preocuparam em integrar a temática com outras situações políticas semelhantes na História do Brasil e com as experiências dos nossos vizinhos latino-americanos, conforme é salientado por Juliana Balestra (2016, p. 12). Contudo, em nossa análise não percebemos diferenças expressivas entre os termos escolhidos pelos PCNs e pelos documentos curriculares anteriores para assinalar a Ditadura Militar. Ou seja, acreditamos que não são necessariamente as temáticas apresentadas pelos Currículos que permitem vislumbrar as transformações das nuances do Ensino de História da Ditadura no Brasil.

Outra questão importante a ser refletida é que, embora os PCNs continuem em vigor no Brasil, sua aplicabilidade costuma ser um grande desafio nas práticas cotidianas do Ensino de História. Assim como os outros documentos curriculares elaborados nos anos 1990, avaliados entre outros por Circe Bittencourt (2013, p. 158) e pela Fundação Carlos Chagas (*op. Cit.* p. 94), os PCNs apresentam propostas e objetivos condizentes com as ideias pedagógicas e historiográficas do período, mas que não conseguem ser concretizadas na dinâmica escolar brasileira.

Kátia Abud (2013, p. 40) produziu um artigo sobre a situação dos programas curriculares em 1996. De acordo com ela o que ocorreu, na elaboração dos PCNs, foi “uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber”. Da mesma maneira, Manoel Macedo Neto (2009, p. 5) considera que o maior obstáculo para a execução prática dos PCNs é que a elaboração do documento apresenta “um contra-senso na medida em que enfatizam o compromisso com o exercício da cidadania. No entanto, em sua construção não valorizaram o efetivo envolvimento da sociedade”.

Além disso, não é possível concordar com a ideia, vislumbrada pelo discurso dos PCNs de que o fim dos Estudos Sociais significou o fim do projeto pedagógico e de poder dos militares. Ainda na década de 1990 localizamos alguns elementos que demonstravam a permanência de práticas e planos dos militares. Um desses elementos pode ser conferido em estudos realizados por Alessandro Costa (2016; 2023) sobre a disciplina de EMC. Alessandro pesquisou a trajetória da EMC em escolas de Pernambuco e apresentou um quadro detalhado das práticas e programas dessa disciplina. Por meio de entrevistas orais e de documentos escolares, ele atestou diversas continuidades entre as disciplinas escolares e os mecanismos de ensino da Ditadura Militar nas práticas de ensino dos anos 1990.

Destacamos a opinião de Rejane da Silva Conti, uma das professoras entrevistadas por Alessandro Costa:

Tu acha que mudou? Tu acha que mudou daquela época para após o período ditatorial? Eu acho que não mudou nada não! Eu acho que continuou do mesmo jeito, só se assim, o professor puxasse um pouquinho, mas os professores não podiam puxar muito, não podiam. Até hoje, eu acho, eu não tenho certeza, eu acho que até hoje os livros de História continuam contando aquele monte de mentira. (Costa, 2023, p. 213)

Esse relato de memória da professora Rejane foi concedido a Alessandro entre os anos 2021 e 2022, a sua experiência se refere ao período em que lecionava a EMC na escola Sizenando Silveira, instituição de ensino pública do centro do Recife. O discurso da professora Rejane retrata a sensação de permanência nas suas vivências de ensino durante e após a Ditadura Militar. Esse relato apresenta uma versão diferente da que acompanhamos pelos PCNs de História de 1998.

Destacamos, a percepção da professora Rejane de que “os livros de História continuam contando aquele monte de mentira”, a fim de investigar os exemplos de expressões da Ditadura nos livros didáticos da década de 1990, em comparação com as anteriores. André Fraga (2014, p. 111, grifo no original) identificou, ao entrecruzar os títulos dos capítulos dos livros didáticos de História, que pode-se delimitar uma fronteira que divide duas posições. Fraga explica que, de um lado, é possível identificar os textos de 1960 e 1970, referindo-se à Ditadura Militar como “República Nova” ou “República depois de 1964”. Mas da década de 1990 em diante, “as palavras *golpe* e *ditadura* se popularizaram e passaram a ser empregadas com força nos livros didáticos a partir da década de 1990”.

O estudo de Fraga menciona outros exemplos de substituições de expressões nos textos didáticos de História durante a década de 1990. Esses exemplos, entretanto, não podem ser

atribuídos ao Currículo de História pernambucano de 1992 porque a maioria das obras didáticas referenciadas pelo documento foi publicada ainda nos anos 1980.

Outras pesquisas apresentam um panorama dos livros didáticos e da Ditadura Militar. É o caso de Adjovanes Almeida (2012, p. 8), cujo estudo priorizou as representações dos acontecimentos do ano de 1968. Em sua análise, a autora considerou que o AI-5, nas obras da década de 1990, foi “naturalizado” como uma reação dos militares à luta armada e ao movimento estudantil. Mauro Coelho e Jefferson Silva (2017, p. 169), por outro lado, apresentam a perspectiva de autores de livros didáticos defendendo que o fim da ditadura ocorreu por conta de pressões da sociedade civil, via movimentos como as Diretas Já. Enquanto Mateus Pereira e Andreza Pereira (2011) realizam uma averiguação sobre as alterações de sentidos do Golpe Militar de 1964 em livros didáticos entre os anos de 1970 e 2000.

Nenhum destes estudos, entretanto, foi produzido antes dos anos 2010. Identificamos, mais uma vez, que nos primeiros anos após o fim da Ditadura Militar no Brasil não houve preocupação significativa por parte dos historiadores em estudá-la ou ensiná-la. As investigações feitas por Ana Kallas (2021, p. 124) demonstram que somente “em 1999 surgiram as pesquisas que buscaram destacar a importância da história do tempo presente, história imediata e discussão em torno das memórias do passado ditatorial”.

Nesse sentido, Ana Kallas está se referindo às pesquisas de Enrique Padrós (2001), Maria de Souza e Daniela Wagner. Não conseguimos acessar os trabalhos de Souza e Wagner, mas, de acordo com Kallas, ambas apresentaram suas pesquisas no III Encontro Perspectivas do Ensino de História, cuja sede foi Curitiba, em 1999.

Daniela Wagner é argentina e seu estudo, para Kallas, é o primeiro a relacionar as questões da memória da Ditadura, da Redemocratização e do Ensino de História brasileiro. Kallas atribui esse interesse ao contato de Daniela Wagner com essas teorias no seu país de origem. Enrique Padrós também apresentou suas ideias no Encontro de Curitiba, mas, em 2001, publicou um artigo detalhando-as. No texto dele, há um diálogo com o conceito de memória, bem como com as experiências pós-traumáticas do século XX na Europa. Essas são contrastadas às experiências após as ditaduras na América Latina. Padrós, então, defende que é “missão” dos historiadores e dos professores lutar contra o esquecimento e a “desmemória” induzidos pelo Estado.

A pesquisa de Maria de Souza é a que mais se vincula com a nossa proposta, pois ela procurou apresentar os “desencontros entre produção historiográfica e livro didático” de História, elegendo a temática da Ditadura Militar como maior exemplo dessas desarmonias.

Apesar de não termos acesso ao texto completo do estudo de Souza, essa reflexão nos encaminha para o último elemento desta seção: quais as ideias historiográficas sobre a Ditadura Militar predominantes na década de 1990?

Para responder essa questão, contamos com o auxílio das análises de Mariana Joffily (2018, p. 217). De acordo com sua leitura:

A década de 1990, aberta sob o signo da Constituição de 1988, foi um período de reacomodação das forças políticas brasileiras, com a convivência de atores que haviam servido de sustentação à ditadura, opositores célebres que se reintegraram à vida política brasileira após a Lei de Anistia (1979) e representantes de novos movimentos sociais, gestados nos anos finais do período autoritário.

Como já destacamos, a linha matriz de Joffily é a repercussão que os “aniversários” do Golpe de 1964 produziram no mercado editorial e historiográfico do Brasil. Dessa maneira, ela considera que eventos como o impeachment de Fernando Collor de Mello, no final de 1992 e seus efeitos, ofuscaram o possível impacto dos 30 anos do golpe, em 1994.

Contudo, Joffily destaca duas obras que influenciaram os debates durante a década de 1990. Uma delas é a organizada por Maria Celina D’Araújo e Gláucio Ary Dillon Soares (1994, p. 3) que recebeu o título *21 anos de regime militar: balanços e perspectivas*. D’Araújo e Soares são cientistas políticos que também coordenaram um projeto no Centro de Pesquisa de Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), a fim de documentar relatos de memórias de militares que participaram da Ditadura ocupando cargos nas instituições do Estado. Essa preocupação por focalizar as instituições e seus agentes também é o procedimento escolhido pelos autores ao organizar o livro de 1994. O livro, de acordo com a introdução feita pelos organizadores, buscou apresentar o “legado da Ditadura” através da “trajetória de alguns atores institucionais cruciais, como os sindicatos, os militares, os partidos políticos e os empresários”.

Outra produção prestigiada nos anos 1990, segundo Mariana Joffily, foi a elaborada a partir do seminário “O Golpe de 1964: 30 anos”, realizado em março de 1994, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O seminário resultou no livro *1964: visões críticas do golpe*, publicado em 1997, organizado por Caio Navarro de Toledo (2014). Diferente da obra anterior, o foco desse livro foi apenas o Golpe de 1964. Sobre o qual foram produzidos diversos discursos. A leitura mais polêmica acerca do processo e dos motivos dos militares para executar o Golpe de 1964, foi a construída por Argelina Cheibub Figueiredo. Em seu artigo, segundo Joffily, Argelina Figueiredo defende que

as reformas políticas exigidas ao longo de 1960 não eram compatíveis com um regime democrático.

Este pensamento de Argelina Figueiredo pode ser encontrado com mais detalhes em seu livro *Democracia ou reformas? alternativas democráticas à crise política, 1961-1964*, publicado em 1993. Neste livro, Argelina (1993, p. 22) argumenta que sua “pressuposição central é a de que o regime autoritário instalado em 1964, no Brasil, não foi o resultado de uma toda poderosa conspiração direitista contra o regime anterior”. Em sua análise, ela privilegia os conflitos políticos em torno da luta pelo fim das desigualdades sociais no Brasil como um caminho para o fim da Democracia. Ou seja, para ela, era “impossível a construção de um compromisso que combinasse democracia e reformas em um projeto político consistente”. Pois, para ela, “diferentes coalizões formaram-se em torno de cada um desses objetivos, estruturadas, na maioria das vezes, em função de um e em detrimento do outro” (*idem*, p. 187).

Por esta perspectiva, defendida por Argelina Figueiredo, os grupos e indivíduos políticos que pleiteavam as reformas sociais durante a década de 1960 também são culpados pelo fim da Democracia. Concepção que pode ser comparada ao que ficou conhecido como *teoria dos dois demônios*. Expressão que busca sintetizar a dinâmica da Justiça de Transição na Argentina, cujo discurso, inicialmente, buscava associar os crimes cometidos pelos militares com os realizados pelos grupos armados de esquerda. David de Oliveira e Ulisses dos Reis (2021, p. 62) explicam que no início do processo de culpabilização dos criminosos da Ditadura argentina, alguns políticos responsáveis pela tarefa, tentaram promover uma equivalência entre os crimes do Estado e da resistência social, segundo eles, para evitar conflitos. Contudo, “a atuação dos movimentos sociais foi decisiva para a superação da ideia de que, na Argentina, os dois demônios se equivaliam”.

Para Oliveira, Reis e Joffily, embora a *teoria dos dois demônios* tenha perdido força na Argentina, versões próximas a ela se desenvolveram no Brasil, principalmente nos últimos anos. A simetria entre, de um lado, agentes exercendo o poder do Estado ou dos privilégios socioeconômicos e, de outro, grupos de resistência, armada ou não, parece descabida e desproporcional, mas vem sendo aceita e defendida por brasileiros. Apresentamos exemplos desses discursos no próximo tópico.

## 5.5 AS DITADURAS NÃO ENSINAM DITADURAS, AS DEMOCRACIAS DEVERIAM

Quem controla o passado, controla o futuro.  
Quem controla o presente, controla o passado.  
(George Orwell- 1984)

O objetivo principal do capítulo foi investigar as políticas, legislações e documentos voltados ao Ensino de História da Ditadura entre os anos finais da década de 1970 e 1990. Entretanto, acreditamos que é fundamental delinear as potencialidades dessa temática em nossa contemporaneidade. Portanto, discorreremos, para finalizar, sobre alguns dos elementos que consideramos essenciais para entender o desenvolvimento dessa questão nos últimos vinte anos.

Compreendemos que a dinâmica de Redemocratização no Brasil, apesar de sua diversidade, possui um elemento aglutinador: o projeto de conciliação e esquecimento. Assim como em outros países da América do Sul, a saída dos militares da maioria dos cargos da administração do Estado não significou efetiva mudança nas políticas públicas ou estrutura socioeconômica do país. Acordos entre os representantes políticos, setores da elite econômica, militares e até grupos de oposição produziram um quadro de convenções que, segundo eles, evitou conflitos e/ou retrocessos.

Quando avaliamos os efeitos deste processo no Ensino de História, seus documentos e legislações pedagógicas, encontramos tímidas alterações. Amézola e Cerri (2008), por exemplo, consideram que, apesar de a temática da Ditadura Militar ser mencionada nos livros didáticos e currículos, havia, nos anos 2000, muitos receios que causavam abordagens, na maioria das vezes, superficiais, despolitizadas e acríticas.

Nos últimos anos, o sistema jurídico tem utilizado as memórias e acontecimentos da Ditadura Militar no Brasil para fundamentar compensações e reparações às vítimas e familiares das vítimas dos crimes cometidos pelo Estado. No entanto, ao analisar múltiplos exemplos históricos de aplicação, em outros países, desse tipo de “justiça de transição”, o historiador Marcos Napolitano (2015, p. 326) avalia que o método brasileiro foge dos padrões. A condução desses dispositivos jurídicos segue a ordem, segundo ele, da busca pela “verdade” (em contraposição à versão dos ditadores), em conjunto com os processos de legislação e julgamento, para que, por fim, ocorram as políticas oficiais de reparação. Por outro lado, o que ocorre no Brasil é:

Desde 1995, ao menos, temos uma política de reparação sistemática até generosa, acompanhadas de uma política de memória que não consegue ir além das meias-

verdades, dado que muitos mortos e desaparecidos ainda não têm o paradeiro esclarecido oficialmente. Para completar a tríade, nenhuma política de justiça.

Por isso, Napolitano considera que, por não haver um discurso hegemônico e oficial sobre a Ditadura Militar, mantém-se uma intensa disputa em relação às memórias desse passado. Em última análise, seu argumento principal é de que há, no Brasil, “uma condenação moral da ditadura, sem condenação jurídica efetiva de seus agentes” (*Ibidem*). Concordamos com essa leitura e complementamos que seus efeitos produzem um dos maiores obstáculos para o Ensino de História da Ditadura.

Em qualquer situação, um dos principais desafios do Ensino de História é conseguir "didatizar" o passado. Ao lidar com eventos não experienciados pelos estudantes, precisamos torná-los relevantes para seu cotidiano. Devemos, assim, evitar um conhecimento baseado apenas na memorização, na anedota ou no saudosismo. Walter Benjamin (1996), em textos como *O narrador e Experiência e pobreza*, demonstrou como a memória está diretamente relacionada às experiências de vida. Tradicionalmente, esses limites eram resolvidos, em comunidades antigas, por meio da transmissão das tradições orais. Contudo, na contemporaneidade, os sujeitos, de acordo com Benjamin, perderam parte da capacidade de compartilhar suas experiências, imersos no processo produtivo e excesso de informações. Nesse sentido, associamos este pensamento à complexa questão: como produzir memórias em gerações que não viveram durante a Ditadura Militar?

Citamos expressões dessa problemática através dos conceitos de “Dever de Memória”, na Europa, e o “recordar para não repetir”, argentino. Entendemos que o Ensino de História dos acontecimentos de um passado recente é desafiador, principalmente com a carga de sensibilidade como a das Ditaduras Militares. De acordo com Miriam Kriger (2011) e Verena Alberti (2014), em todos os casos em que os Estados foram confrontados, uma instituição sobressaiu-se: a escola. Conciliadora e produtora de conflitos, a escola é o lugar onde as memórias são constituídas no presente. Nesse ambiente, ao mesmo tempo, são colocados em contato os discursos familiares, políticos, acadêmicos e morais sobre esses acontecimentos.

Por esta razão, acompanhar os estudos sobre o Ensino de História da Ditadura significa apreender como essas memórias traumáticas estão circulando no Brasil atualmente. Alessandra Gasparotto e Caroline Bauer (2021, p. 444) traçaram um panorama geral. Elas consideraram que, normalmente, o elemento mais comum é a defesa de que é necessário observar os “dois lados” da Ditadura Militar brasileira. Ou seja, as pesquisas realizadas em ambiente escolar demonstram que, para estudantes e professores, a questão principal é conseguir entender o lado

ruim e o lado bom da Ditadura. Segundo Gasparotto e Bauer “nesse processo, a abordagem do/a professor/a por vezes é tratada como uma opinião (que pode contrastar com a opinião do/a estudante ou de seus familiares)”. Elas ainda observam que “são comuns as acusações de que o/a professor/a ou o livro didático não apresentam os dois lados dessa história”.

Encontramos aproximações, neste sentido, entre a *teoria dos dois demônios* e o quadro de resultados de pesquisas sobre o Ensino de História da Ditadura no Brasil. Versões da Ditadura são produzidas e reproduzidas em diferentes meios de comunicação e materiais, didáticos ou não, as quais são utilizadas para fundamentar estes paralelismos e simetrias. Luiz Fernando Cerri (2018) organizou uma pesquisa com expressiva coleta de dados sobre como estudantes entre quinze e dezesseis anos, no Brasil e em outros quatro países da América do Sul, concebem as Ditaduras Militares. A análise das respostas de milhares de estudantes possibilitou a formulação de conclusões para muitos pesquisadores. Considerando nossos objetivos, enfatizamos as informações fornecidas por Cerri a respeito da Ditadura Militar brasileira.

Ao divulgar seu método de análise, Cerri (2018, p. 285) explica que apresentou afirmações sobre a Ditadura Militar para estudantes brasileiros durante os anos de 2011 e 2012. Ao analisar as afirmações apresentadas por Cerri, os estudantes julgavam-nas por meio de uma escala de concordância absoluta ou discordância total. A que eles mais discordaram foi a de que houve “tortura e assassinato de opositores” enquanto os militares comandaram o Brasil, à medida que concordaram, em maioria, que a ditadura foi um “período de maior segurança pública”. De acordo com o diagnóstico de Cerri, as respostas demonstram que a “visão historiográfica mais recente e predominante na academia não foi assimilada pelos estudantes, provavelmente porque não foi suficientemente ensinada”.

Em 2024, contudo, Cerri atualizou essas informações por meio de um artigo publicado com as pesquisadoras Maria Paula Costa e Janaína de Paula do Espírito Santo (2024, p. 64). No texto, os pesquisadores apresentam conclusões realizadas a partir dos dados fornecidos por um projeto com cerca de 6.600 jovens estudantes no Brasil e em outros países da América Latina. O projeto Residente<sup>110</sup>, desenvolvido entre os meses de março e setembro de 2019, não está relacionado apenas com o Ensino de História da Ditadura. De acordo com os pesquisadores, é possível encontrar nos resultados dos projetos “diversos aspectos, desde percepções sobre ditaduras militares até métodos de ensino e aprendizagem de história. Esses questionários

---

<sup>110</sup> As informações, questionários e resultados do projeto podem ser acessados no site: <https://www2.uepg.br/gedhi/projeto-residente>.

também exploraram a consciência histórica e a cultura política dos participantes.” De um modo geral, as análises de Cerri, Costa e Santo reiteram as conclusões elaboradas pelo estudo de 2018, os quais demonstram que a maioria dos estudantes brasileiros possuem uma concepção positiva da Ditadura Militar. A ampliação da área de coleta das respostas, em 2019, apresentou a manutenção da concepção negativa, em relação à Ditadura Militar, dos estudantes argentinos e uruguaios, entretanto demonstrou que existe uma semelhança entre os brasileiros, chilenos, colombianos e peruanos.

Essa referência à produção historiográfica sobre a temática conduz ao reconhecimento de que é a partir dos anos 2000 que as pesquisas acadêmicas sobre a história e o ensino da Ditadura Militar se tornam mais frequentes no Brasil. De acordo com o levantamento realizado por Kallas (2019, p. 6), foi em 2004 que surgiu pela “primeira vez de forma explícita, uma preocupação com o ensino, as memórias e a compreensão do sentido histórico do golpe de 1964 e da ditadura que se seguiu”.

É ao estudo de Charleston Assis que Kallas se refere. Motivado pela "data redonda", dos 40 anos do Golpe Civil-Militar de 1964, o professor Charleston elaborou um questionário para seus alunos do 9º ano, na cidade de Magé, Rio de Janeiro. Ele ampliou as perguntas para os familiares de seus estudantes. De acordo com Kallas, as entrevistas apresentam a concepção de que a Ditadura foi a “a melhor época para se viver”, por conta da impressão de que naquele período existia mais emprego, melhor educação pública e infraestrutura.

Gostaríamos de trazer o texto de Charleston, mas como não conseguimos acesso a ele reproduzimos a leitura de Kallas. Ela apontou que a maioria dos entrevistados, no trabalho de Charleston, “disse preferir viver naquela época do que no presente, mesmo que 80% deles tenha mostrado conhecimento sobre a falta de liberdade de expressão”. Além disso, “as respostas apontaram o general João Batista Figueiredo (1978 – 1984) como o “melhor presidente do período militar”, 44% das pessoas afirmou desconhecer a anistia e 70% declarou reprovar o comunismo” (Kallas, 2021, p. 130).

Com objetivos e períodos semelhantes aos de Cerri, Juliana da Conceição Balestra (2016, p. 273) investigou, em 2013, a maneira como jovens de escolas públicas de São Paulo e Buenos Aires eram ensinados e produziam narrativas sobre as Ditaduras Militares. O método de Balestra, no entanto, foi a análise de respostas discursivas dadas pelos estudantes sobre uma situação problema. Ao comparar as respostas dos jovens, Balestra associa os resultados à forma como a Ditadura era trabalhada nas escolas. Ela considera que em São Paulo, e em outras partes do Brasil, “a história das ditaduras aparece apenas como mais um conteúdo”, isto é, “sem

qualquer relação com o presente”. Esta abordagem resulta, na perspectiva de Balestra, em estudantes incapazes de estabelecer conexões entre esses eventos e suas próprias experiências.

As pesquisas realizadas com estudantes por meio de questionamentos sobre a Ditadura Militar costumam produzir diagnósticos semelhantes. É o caso, por exemplo, da pesquisa de Licia Quinan (2016). Quinan elaborou perguntas e reflexões sobre a Ditadura Militar no Brasil, a Democracia e os Direitos Humanos que foram apresentadas a alunos(as) de quinze a dezessete anos, de escolas públicas e privadas, no município de Petrópolis, Rio de Janeiro. Na análise das respostas dos estudantes, a autora evidencia a preferência por um modelo político que assegurasse o desenvolvimento econômico, ainda que em detrimento de liberdades e direitos básicos.

De modo semelhante, Lilian Castex (2008, p. 108) trabalhou com alunos do 9º ano, de escolas públicas e particulares, da cidade de Curitiba. Sua pesquisa apresentou uma comparação entre o modo como os estudantes definiam a Ditadura Militar antes e depois das suas aulas de História. Destacamos as respostas prévias dos estudantes. Elas foram variadas, entre outras afirmações encontramos: “Sei que os militares queriam independência, liberdade, em seu país”; “Não tinham liberdade de expressão, mulheres não votavam, o voto era censitário”; “Não sei”; “Nunca ouvi falar”; “Momentos em que quem comandava eram os militares, causou também muita revolta entre a população”.

Buscando razões que auxiliem no entendimento e na resolução dessa situação, alguns pesquisadores sugerem que a maior dificuldade para a solução da questão é o tempo de ensino destinado ao tema. Cerri (2003, p. 285, grifo no original), por exemplo, atribui o cenário aos Currículos de História atuais que fazem “predominar um encaminhamento enciclopédico e linear de processos históricos, [por isso] os tópicos da História recente ficam para o final do ano”. Completando o argumento, Cerri defende que, por ser ensinada no fim do ano, a Ditadura Militar não é trabalhada ou é apresentada “de forma aligeirada e superficial, no contexto de final de ano e necessidade de *vencer o conteúdo*.”

Essa hipótese de Cerri é compartilhada por alguns professores de História da Educação Básica, conforme demonstrou a dissertação de Tânia Miranda (2006, p. 55, grifos no original). Em vez de estudantes, Tânia buscou investigar como a Ditadura era ensinada pelos professores de escolas públicas de Salvador, Bahia. Ela apresentou diversos discursos de profissionais assumindo que “não dava tempo” de ensinar a Ditadura ou outros temas recentes. Como destaque, encontramos a fala do professor que admite: “O tema que eu mais gosto de trabalhar é a ditadura militar. Mas, NÃO DÁ TEMPO. (...) A alternativa que vejo é reformular o

programa ou termos quatro aulas semanais.” Este é um problema consensual, entre professores e estudantes, que foi registrado também, no fim da década de 1980, por Conceição Cabrini (1986, p. 21). Quando ela apontou que “há décadas ouvem-se reclamações, em todos os graus de ensino, de não passar da Segunda Guerra Mundial ou da Revolução de 30”.

Uma outra professora, na pesquisa de Tânia Miranda (*Op. Cit*, p. 58), acredita que é impossível ensinar os assuntos da história recente porque eles estão no final do livro, mas para se defender argumenta que “A história recente não é dada, mas o aluno tem acesso a jornais, a Internet, a TV e outros. Ele está em contato diário com a história recente”. Mais adiante, em seu discurso, essa mesma professora admite o risco da opção de direcionar a responsabilidade aos meios de comunicação.

Fábio Alencar (2016, p. 122), ao estudar o desenvolvimento das ideias e manifestações em favor dos governos militares no Brasil, delimitou como marco divisor da intensificação da defesa dos ditadores na eleição presidencial de 2014. Uma dinâmica que Lucineide Cardoso (2018) escolheu nomear como “utopia autoritária”. Ela produziu uma pesquisa que demonstra a utilização de discursos memorialísticos de militares, publicados entre os anos 1970 e 1990, para fundamentar ideias atuais em defesa do autoritarismo militar.

A pesquisa realizada por Elis Saraiva Santana e Livia Diana Rocha Magalhães (2021) constatou o potencial da circulação dessas ideias em redes sociais, principalmente no Youtube. Para isso, elas empreenderam um estudo visando entender o impacto dos conteúdos divulgados por canais do Youtube como “Brasil Paralelo” e “Guia Politicamente Incorreto da História”, cujas mensagens, segundo elas, contribuem para a polarização do tema e a ascensão de grupos conservadores. Elas analisaram vídeos que abordam a temática com grande número de visualizações, como *1964: o Brasil entre armas e livros* (publicado pelo Brasil Paralelo) e *Ditadura à Brasileira* (lançado como um dos episódios da série Guia Politicamente Incorreto). Além disso, as pesquisadoras sondaram os comentários mais curtidos destas obras.

Em alguns desses comentários percebemos opiniões que se associam com a *teoria dos dois demônios*. Como escreveu um dos espectadores: “os militares eram duros na suas decisões, mas eles gostavam das coisas corretas por isso o país crescia muito!!!” (*apud* Magalhães; Santana, 2021, p. 320). Entre outros exemplos, citamos: “Vivi 64 (...) Morreram aqueles que não exitavam (sic) matar...nunca vi pessoas de bem morrerem por causa política. Anistia foi a maior traição com aqueles que combateram está praga chamada comunismo” (*ibidem*). Por último, mencionamos o seguinte:

fui jovem na época Médici, vivi toda minha juventude num regime militar, nunca uma ditadura, estudei, trabalhei, me tornei um cidadão de bem, e pai de família. Por outro lado, quem não queria trabalhar, era detido, preso por vadiagem, se bandido pagaria pelo crime sem mordomia, se fosse anarquista (político) quase sempre desaparecia.. ou melhor era enterrado nos fundos da (DOPS) uma antiga delegacia carioca...Resumo: andou direito? Vc vivia feliz e seguro... Andou torto? Adeus... (apud Magalhães; Santana, 2021, p. 321)

Sugerimos a leitura desses comentários apoiados no aporte teórico apresentado em nossa pesquisa. Acreditamos ser necessário analisar os discursos como fruto de conexões históricas e espaciais, esta prática serve como um elo entre outros discursos (Foucault, 2022). Os indivíduos defendem o uso de tortura, desaparecimento e assassinatos para combater opositores. Suas opiniões devem ser analisadas em conjunto com práticas, relações de poder e discursos que os sustentam, como o alto número de curtidas.

A utilização do recurso de experiência de vida, que fundamentam as opiniões como um recurso do “eu vivi o período”, também é intrigante. Entendemos essa prática como criadora de um confronto de memórias entre esses indivíduos e aqueles que acusam o Estado por seus crimes contra os Direitos Humanos, por exemplo. No entanto, reiteramos os pensamentos de Ricoeur (2007) e Montenegro (2010), entre outros, para enfatizar que o que está em jogo nos debates atuais não é a modificação do passado, mas sim a sua memória. Como resultado das dinâmicas atuais, as memórias sobre a Ditadura são constantemente ressignificadas e continuam sendo um campo de disputa, como podemos observar nos exemplos apresentados.

### **5.5.1 CNV, ProfHistória e BNCC: novos rumos para o Ensino da Ditadura Militar**

O Ensino de História da Ditadura Militar está em expansão no Brasil. Acompanhada de preocupações com a História do Tempo Presente, as questões sensíveis e as metodologias do Ensino de História, a Ditadura vem recebendo uma atenção exponencial a partir dos anos 2000. De acordo com Ana Kallas (2021, p. 133), o ano de 2015, em relação aos anteriores, foi o que mais registrou pesquisas diretamente dedicadas a esta temática.

Com relação direta a esta expansão, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), dedicado a desenvolver pesquisas elaboradas por professores de História em prática nas salas de aula, teve suas primeiras turmas abertas em 2014. É obrigatório, para fazer parte do ProfHistória, que o professor esteja ministrando aulas de História, em uma escola pública ou particular, em turmas de níveis fundamental ou médio. Neste sentido, acreditamos que a dinâmica histórico-política desse período, marcado pelos conflitos de

memória, favoreceu a formulação de pesquisas sobre a Ditadura Militar. O estudo de Alessandra Carvalho (2021) auxilia no entendimento desse panorama.

Entre 2014 e 2016, foram registradas 18 dissertações no ProfHistória que possuíam como tema principal a Ditadura Militar. Alessandra Carvalho (*Op. Cit*, p. 7), assinala que, comparado ao número total de estudos do ProfHistória essa quantidade é baixa, visto que foram catalogadas 460 dissertações. Mas, para nós, que também acompanhamos a quantidade de pesquisas que priorizaram a temática antes de 2014, 18 dissertações é um número bastante representativo. Apesar disso, é preciso salientar que nenhuma dessas pesquisas sobre a Ditadura, entre 2014 e 2016, foram realizadas em universidades pernambucanas, ou teve os acontecimentos e ações dos militares em Pernambuco<sup>111</sup>.

As estratégias políticas de esquecimento comandadas pelos militares contribuíram para o baixo número de estudos sobre o Ensino de História da Ditadura, mas não foi o único motivo. Atualmente, à medida que aumentam os conflitos em torno desse passado, cresce também o número de estudos.

Ainda é confuso definir quais movimentos foram mais atuantes. Mas, simultaneamente, observamos o crescimento tanto dos discursos de enaltecimento do autoritarismo dos militares quanto dos que argumentam contra eles no Brasil. Nos últimos anos, várias determinações legislativas contribuíram para o desenvolvimento deste processo.

Partimos das determinações do relatório da CNV, finalizado e publicado no fim de 2014. Consideramos este um dos documentos mais emblemáticos da mudança de postura do Estado brasileiro em relação aos crimes cometidos durante a Ditadura<sup>112</sup>. Interessa-nos as recomendações propostas por este documento, porque elas dialogam diretamente com nossa análise. Dentre as 29 recomendações, entre indicações de reparação às vítimas, reformas

---

<sup>111</sup> Somente no ano de 2021 que foi registrada uma dissertação que se preocupou com o Ensino de História da Ditadura Militar em Pernambuco, desenvolvida por Cíntia Virgínia Sales em uma escola pública estadual de Recife (SALES, C Virgínia. “Amanhã há de ser outro dia”: a ditadura civil-militar de segurança nacional na sala de aula. Dissertação (mestrado). ProfHistória – UFPE: Recife, 2021). Os interessados em informações atuais sobre o estudo da Ditadura e do Ensino dela podem acessar o bando de dados elaborado pela Profa. Dra. Alessandra Carvalho (CAp/UFRJ) e pelo Prof. Dr. Renan M. Birro (CMN/UPE): <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/564edcc5-5b9b-49be-bcd6-d18d92fe8af8/page/kVzuD>

<sup>112</sup>Muitos estudos foram produzidos sobre esse documento. Recomendamos: HOLLANDA, Cristina Buarque de; ISRAEL, Vinícius Pinheiro. Panorama das comissões da verdade no Brasil: uma reflexão sobre novos sentidos de legitimidade e representação democrática. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 27, n. 70, e006, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782019000200210&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782019000200210&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2024; Weichert, M. A. (2015). O RELATÓRIO DA COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE: CONQUISTAS E DESAFIOS. Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 50. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/24040> Acesso: 20 out. 2024.

institucionais e preservação da memória, o relatório da CNV orienta que sejam realizadas ações voltadas para o Ensino de História da Ditadura. A recomendação nº 16 (*promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação*) por exemplo, estabelece que:

(...) deve haver preocupação, por parte da administração pública, com a adoção de medidas e procedimentos para que, na estrutura curricular das escolas públicas e privadas dos graus fundamental, médio e superior, sejam incluídos, nas disciplinas em que couberem, conteúdos que contemplem a história política recente do país e incentivem o respeito à democracia, à institucionalidade constitucional, aos direitos humanos e à diversidade cultural.

(COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014, Vol. 1, p. 970)

Esta recomendação, além de solicitar um Currículo mais preocupado com os valores democráticos e dos Direitos Humanos, reconhece que existe a deficiência nesses documentos curriculares. Do mesmo modo, o relatório da CNV orienta, na recomendação nº 6 (*modificação do conteúdo curricular das academias militares e policiais, para promoção da democracia e dos direitos humanos*). Mencionamos, no começo deste capítulo, a leitura de Verena Alberti sobre outra recomendação da CNV e o seu não cumprimento. Nesse sentido, consideramos que o grande desafio das políticas públicas educacionais é efetivar essas recomendações. O relatório, desde sua publicação, não recebeu a devida atenção e ainda não provocou as mudanças planejadas.

As BNCCs são outros documentos, ao nível nacional, que fundamentam e direcionam o Ensino de História atualmente. A trajetória de construção e oficialização do conjunto de diretrizes que alterariam a carga horária, os currículos e os objetivos da educação brasileira inserem-se na dinâmica dos anos 2014 a 2018. Muitos eventos políticos ocorrem neste período, entre eles o impeachment da presidenta Dilma, justificado por discursos anticomunistas; a ocupação de escolas públicas e universidades por estudantes insatisfeitos com as medidas tomadas pelo presidente Michel Temer, que havia assumido o lugar de Dilma.

Um dos pontos mais criticados pelos estudantes era o projeto de lei que estabelecia o “Novo Ensino Médio”. Como ocorreu na Lei da Anistia, em 1979, e nas Diretas Já, em 1983, os parlamentares não se comoveram com as manifestações e aprovaram a reforma proposta pela lei. Em 2024, no entanto, foram realizadas discussões na Câmara e no Senado que visam alterar diversos pontos dessa legislação aprovada em 2016.

A reestruturação do Ensino Médio demandava um novo Currículo, por isso a BNCC era elaborada para cumprir essa finalidade. Gabriela Campos e Maria Gisi (2019) detalharam com mais cuidado a condução dessas manobras políticas e associaram-nas às legislações construídas

pelos militares ao longo da década de 1970. Além disso, mencionamos, no terceiro capítulo, algumas críticas realizadas por outros historiadores ao texto da BNCC de História. Por outro lado, nosso interesse em retomar brevemente essa trajetória é relacioná-la com as análises realizadas ao longo da tese, antes de apresentar apenas os conteúdos selecionados pelo documento.

Neste sentido, a BNCC promulgada para o Ensino Médio não estabelece conteúdos específicos de História ou de outras disciplinas. A História está vinculada à Geografia, Sociologia e Filosofia no componente nomeado por *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Este documento é organizado por Habilidades e Competências que, segundo as diretrizes da BNCC, devem ser o objetivo da abordagem dos conteúdos. Recuperando as análises sobre os PCNs, consideramos que, embora esse método cumpra critérios teóricos atuais, sua efetivação nas estruturas educacionais brasileiras é um grande desafio.

A BNCC do Ensino Médio não cita a Ditadura Militar, mas entendemos que ela pode ser associada à Competência Específica nº 6 das *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, cujo texto é uma indicação para que os estudantes aprendam a “participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. (Brasil, 2018, p. 565) As Habilidades promovidas a partir dessa competência descrevem um pouco dos objetivos esperados:

EM13CHS602 Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

EM13CHS503 - Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(...)

EM13CHS605 - Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (*Ibidem*)

É possível observar, na construção da Competência e das Habilidades, a preocupação com a mobilização de problemas atuais, como a violência e os Direitos Humanos e a indicação de procedimentos que permitam que os estudantes se sintam responsáveis e capazes de transformar essas situações. O autoritarismo, a ditadura, a democracia e o populismo são apresentados como conceitos, mas sem a identificação de exemplos históricos. Apesar disso, basear-se apenas nessas habilidades não garante que os estudantes entrem em contato com os acontecimentos da Ditadura Militar.

De outro modo, a BNCC destinada ao Ensino Fundamental é mais explícita quanto ao Ensino da Ditadura Militar. A organização dos estudos dos anos finais do Ensino Médio é orientada a partir de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. A estrutura do programa de História destinado para o 9º ano possui como uma das Unidades Temáticas a “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” (Brasil, 2018, p. 430). Entre os Objetos de Conhecimento relacionados com essa Unidade Temática, encontramos: “Os anos 1960: revolução cultural?; A ditadura civil-militar e os processos de resistência; (...) O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias; A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais” (*ibidem*). E as Habilidades pretendidas a partir dessas temáticas de estudos são, entre outras:

(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. (*Idem*, p. 431)

Destacamos nesses trechos da BNCC de História do Ensino Fundamental, a escolha da expressão “Ditadura Civil-Militar”. Esta é uma expressão, como vimos, que resulta de debates historiográficos da década de 2000 no Brasil. Incentivados por leituras clássicas, como a de René Dreifuss (1981), e contemporâneas, entre elas as de Daniel (2001), Jorge Ferreira e Lucia Delgado (2003), os historiadores optaram pela utilização do termo “civil-militar” para representar a participação direta de civis na articulação, execução e manutenção do golpe de 1964. Contudo, apesar da participação civil na legitimação do golpe, consideramos que, na

prática, o poder foi exercido principalmente pelos militares. Afinal, os mais prejudicados pelo novo regime foi a maioria dos brasileiros, que não desfrutavam das vantagens do status quo que se buscava preservar. Embora tenha havido apoio de parte da opinião pública, influenciada pelo medo disseminado, inclusive pela imprensa, a execução do poder ficou concentrada nas forças armadas (Correia, 2017; 2018).

Além disso, uma das mudanças que conseguimos perceber na organização dos conteúdos é que a proposta de abordagem não fica limitada ao passado, sugerindo-se que se discuta em sala de aula “a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça”. Outro ponto a ser ressaltado nessa organização temática é a constante menção aos movimentos de resistência organizados pela população civil que contribuíram para encerrar o regime autoritário.

Em suma, podemos avaliar que a BNCC representa um avanço significativo no ensino da Ditadura, mas é preciso reconhecer que o debate sobre como abordar esse tema em sala de aula ainda está em curso. Dessa forma, mesmo que os documentos oficiais brasileiros não tenham uma postura firme ao abordar o ensino sobre a Ditadura Militar, é essencial que tenhamos conhecimento deles. Eles são cruciais como ferramentas que respaldam nossas práticas pedagógicas nessa direção.

### **5.5.2 História e Ensino da Ditadura Militar em Pernambuco**

Pernambuco foi um dos estados mais afetados pelo Golpe Civil-Militar de 1964 e pela Ditadura que o sucedeu. Esta dinâmica tem sido explorada em pesquisas de historiadores, imprensa e obras de arte.

Caso se sublinhe apenas os trabalhos historiográficos publicados, fora os em desenvolvimento ainda, sobre a Ditadura Militar em Pernambuco serão encontrados muitos conteúdos e muitas oportunidades para a elaboração de novas análises. Particularmente, os concedidos, há tempos, pelo Programa de Pós-graduação em História da UFPE podem ser ressaltados. Nele são produzidas pesquisas que oferecem novas maneiras de observar as disputas políticas pelo poder do Estado, como a de Taciana Santos (2009); que vão além de uma visão dualista da história do golpe e da ditadura em Pernambuco, e analisam as práticas e discursos dos grupos conservadores que apoiavam os militares; a de Pablo Porfírio (2009); que exploram os labirintos dos arquivos policiais da DOPS/PE, destacando as nuances ideológicas e políticas de suas construções; a de Marcília Gama da Silva (2014); além daquelas que alargam

a zona geográfica de interesse para além do centro, como as de Erinaldo Cavalcanti (2012; 2015); entre outros<sup>113</sup>.

Apesar disso, até bem pouco tempo, estas histórias não eram sequer mencionadas nos Currículos de História de Pernambuco. Ao examinarmos os registros educacionais da década de 1970 a 1990, não identificamos nenhuma menção registrada por eles aos acontecimentos da Ditadura em Pernambuco. Talvez esses eventos ainda careçam de uma utilização recorrente nas aulas de história das escolas pernambucanas.

Contudo, alguns sinais demonstram uma mudança de perspectiva em relação a essa problemática. O grande exemplo que podemos mencionar é o conjunto de Currículos de História que orienta e prescreve as aulas em Pernambuco atualmente. Como o Currículo de História do Ensino Fundamental, cujo texto apresenta uma crítica contundente à BNCC. Segundo o documento, “A BNCC provoca, pela natureza de sua organização, um retrocesso enorme no que concerne ao trabalho com as particularidades e singularidades das histórias regionais e locais” (Pernambuco, 2019, p. 519).

Em sua argumentação, os autores do Currículo de História do Ensino Fundamental criticam a organização estrutural apresentada pela BNCC porque, além de ser cronologicamente evolutiva:

estabelece a História do Brasil e de Pernambuco como consequência manifesta da História da Europa, numa perspectiva mundial, e de uma História do Brasil pensada e vista a partir do Sudeste, notadamente de São Paulo.

(...)

temos de dar conta das especificidades de nosso Estado e de que não podemos ter prejuízo em relação àquilo que foi duramente conquistado, construído e que vem sendo praticado em termos de currículo de História para o Estado de Pernambuco” (*Ibidem*).

Concordamos com essa leitura e reforçamos que essas críticas são muito parecidas com as que foram apresentadas por professores de História a partir da década de 1980. Mesmo assim, os documentos oficiais que organizam as prescrições de Ensino de História brasileiro continuam repetindo as mesmas práticas.

O processo de construção do documento curricular pernambucano, baseado na BNCC, foi analisado por Adriana da Silva e Lucas Silva (2021, p. 383). Segundo suas avaliações, esse

---

<sup>113</sup>Eu também ofereci minha contribuição recentemente a este debate, com uma dissertação que analisa as Prisões Preventivas efetuadas pelos órgãos de segurança e informação imediatamente após o golpe de 1964, nesta pesquisa eu procurei demonstrar como dispositivos jurídicos criados antes da Ditadura foram utilizados pelos militares para justificar legalmente suas ações autoritárias. Ver: Correia, R. Op. Cit, 2018.

processo, oficialmente, foi estabelecido com participação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, mas foi marcado, prioritariamente, por interesses mercadológicos da Fundação Leman. Apesar disso, segundo os historiadores, os textos apresentados nos documentos dos Anos Iniciais e Finais de História ampliaram os limites da BNCC nacional e destacaram as “lutas históricas da região e de seus povos, dos segmentos marginalizados da sociedade brasileira e dos movimentos sociais que pugnam por terra, trabalho, respeito e por sua emancipação política, social e cultural”.

O Currículo da SEE-PE, publicado em 2019, manteve parte da proposta da BNCC, repetindo a Unidade Temática (Modernização, ditadura civil militar e redemocratização: o Brasil após 1946) e os Objetos de Conhecimento associados a esta Unidade temática no documento nacional. No entanto, reforçando seus objetivos de realçar os acontecimentos da história pernambucana, o Currículo apresenta Habilidades diferentes da BNCC. Podemos observá-las a seguir:

(EF09HI25PE) Problematizar e compreender o processo político e econômico que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos, tomando como ponto de partida os acontecimentos e os eventos ocorridos em Pernambuco e no Nordeste como um todo.

(EF09HI26PE) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar, levando em consideração a expansão da teologia da libertação, representada pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo e da cidade e do arcebispo Dom Hélder Câmara.

(EF09HI27PE) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura, tomando como ponto de partida os processos ocorridos em Pernambuco e no Nordeste (Pernambuco, 2019, p. 618).

As Habilidades recomendadas pelo documento pernambucano alteram, ainda que de maneira sutil, as Habilidades prescritas pela BNCC. Ocorreu, nesse sentido, a inclusão de destaques ao final das habilidades, ressaltando-se a dinâmica de Pernambuco e do Nordeste. Por exemplo, a EF09HI25PE repete a parte inicial da EF09HI19, presente na BNCC, e incorpora a fundamental orientação de que é preciso eleger como “ponto de partida os acontecimentos e os eventos ocorridos em Pernambuco e no Nordeste como um todo”.

De maneira similar, a Habilidade EF09HI26PE do Currículo de Pernambuco preserva a da BNCC (EF09HI20), mas adiciona a recomendação para que o professor trabalhe a “teologia da libertação, representada pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo e da cidade e do arcebispo Dom Hélder Câmara”. Consideramos esta expansão das habilidades crucial para

despertar e incentivar o interesse por personagens e acontecimentos pernambucanos, como os ligados ao Dom Hélder Câmara. Como arcebispo de Olinda e Recife, entre os anos de 1964 e 1985, Dom Hélder Câmara ocupou-se com suas atribuições religiosas, mas não deixou de defender os direitos humanos e lutar contra as desigualdades, ações que geraram conflitos com os militares<sup>114</sup>.

Dom Helder Câmara nos direciona para outro documento que colabora com o Ensino de História da Ditadura em Pernambuco: o relatório da Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Helder Câmara (CEMVDHC). Ao mesmo tempo, este documento é uma rica fonte de pesquisa e ensino. Com o objetivo de esclarecer os crimes cometidos durante a Ditadura em Pernambuco e contra pernambucanos em outras regiões, o relatório apresenta informações e detalhes sobre desaparecidos políticos, trajetórias de vida, partidos políticos, análises sobre as dinâmicas políticas e sociais daquele período. Assim, ele oferece uma excelente oportunidade para colocar em prática a Habilidade indicada pela BNCC e pelo Currículo de História de “discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar”.

Entretanto, as recomendações apresentadas nos relatórios da CEMVDHC e da CNV apresentam algumas distinções. Os autores da CEMVDHC não se referem diretamente a ações no âmbito do Ensino de História, mas aconselham que o Estado promova “os valores democráticos, de cidadania e direitos humanos nas redes de ensino de nível fundamental, médio e superior” (Pernambuco, 2017, p. 351). Explicando seus limites e sua função não judicial, o relatório recomenda outras realizações, como a instalação de monumentos e a criação de espaços que promovam a memória, entre outros.

Todos os documentos reunidos pela CEMVDHC estão disponíveis em um acervo digital para a utilização de pesquisadores, professores e estudantes<sup>115</sup>. Trabalhar e divulgar essas histórias e documentos auxilia no combate aos discursos de apoio à Ditadura Militar, além de contribuir para que o Ensino de História da Ditadura seja realizado de maneira mais significativa e próxima de estudantes da Educação Básica de Pernambuco. Uma vez que, apresentar exemplos de casos de tortura, desaparecimento e desrespeito aos Direitos Humanos, praticados em uma região próxima a dos estudantes, pode colaborar para desmontar ideias

---

<sup>114</sup>Ver mais em: ARAÚJO, Edvaldo M. Dom Helder Câmara. Profeta-Peregrino da justiça e da paz. Pensamento teológico e antropológico. Aparecida: Ideias e Letras, 2012; CASTRO, Marcos de. Dom Helder, o bispo da esperança, Rio de Janeiro: edições Graal, 1978; PILETTI, Nelson; PRAXEDES. Walter. Dom Hélder Câmara: entre o poder e a profecia, São Paulo: Editora Ática, 1997.

<sup>115</sup> Ver: <https://www.comissaodaverdade.pe.gov.br/index.php/comissao-da-verdade>

equivocadas sobre o período. A concepção de que apenas os opositores que utilizaram armas para combater a Ditadura foram punidos pelo Estado, por exemplo, é invalidada diante do grande número de vítimas dos militares em Pernambuco.

Contudo, a conciliação de todos esses elementos ainda é desafiadora. Caso seja mantida a organização das aulas de História de acordo com os documentos curriculares atuais, a Ditadura Militar será ensinada apenas no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. No entanto, as aulas desses anos letivos, considerando o esquema de conteúdos da BNCC e do Currículo de História de Pernambuco, devem articular os acontecimentos da história do Brasil, do mundo, das Américas e de Pernambuco no espaço do século XX até o presente. Embora os documentos reconheçam que não é possível nem necessário apresentar todos os acontecimentos aos estudantes, ainda se torna problemático “pular” temas e questões fundamentais para a correlação dos conhecimentos.

Apresentamos, como forma de sugerir possíveis ações para transformar a situação atual, algumas possibilidades para o desenvolvimento de atividades didáticas sobre o Ensino de História da Ditadura. Os Lugares de Memória (Norra, 1993) são grandes aliados no trabalho de materializar as histórias, temos, por exemplo, o Monumento Nunca Mais, a Casa de Detenção do Recife e um museu específico como o Memorial da Democracia de Pernambuco – Fernando de Vasconcellos Coelho. Alguns sites disponibilizam bons materiais, como as sequências didáticas do Memórias da Ditadura<sup>116</sup>; o jogo de tabuleiro online sobre a Ditadura Militar, elaborado por Fernando Cruz<sup>117</sup>; a análise de histórias de vidas, de grupos políticos e de resistência à Ditadura é outra opção muito profícua, como exemplo, citamos a sequência didática, produzida por Thiago Soares (2024), sobre o movimento estudantil; entre outras.

Nesse sentido, procuramos oferecer um panorama da história da Ditadura Militar em Pernambuco, destacando a importância de revisitar e integrar esses eventos nos Currículos escolares. Acreditamos que, embora os desafios sejam amplos, os exemplos, de práticas e documentos curriculares, são animadores. Por fim, reforçamos o entendimento de que para um ensino mais significativo, é necessário, entre outros, apresentar casos concretos de violação dos direitos humanos durante a Ditadura, especialmente em uma região familiar aos estudantes, para combater a desinformação sobre o período.

---

<sup>116</sup> Ver: <https://memoriasdaditadura.org.br/apoio-ao-educador/sequencias-didaticas/>

<sup>117</sup> Ver: <https://dialogoscomasmemorias.wordpress.com/>

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É como se o livro dos tempos pudesse  
Ser lido trás pra frente, frente pra trás  
Vem a história, escreve um capítulo  
Cujo título pode ser: nunca mais  
Vem o tempo e elege outra história  
Que escreve outra parte  
Que se chama: nunca é demais  
(Gilberto Gil – Fim da História, 1992)

Sou professor de História da Educação Básica há mais de 10 anos. Exerço essa função em escolas públicas e periféricas de Pernambuco e da Paraíba. Nessa década, acompanhei diversas alterações que me transformaram. Entre aquelas que mais me afetaram, lembro da batalha pela estabilidade profissional e a busca pelo reconhecimento, mas, sobretudo, dos diálogos com os estudantes.

Em nenhum desses anos, ensinar História foi uma tarefa sem desafios. No entanto, recentemente, alguns problemas parecem ter se intensificado. A redução da quantidade de aulas, o aumento da utilização de smartphones e de acesso às redes sociais, além das metas e índices estabelecidos pelas avaliações externas, tornam nosso trabalho ainda mais desafiador. Na pesquisa para a tese, priorizei uma das questões que mais tem inquietado a mim e muitos colegas de profissão: as manifestações públicas em defesa da Ditadura Militar e, “acima de tudo”, as súplicas por uma nova “intervenção militar” para “salvar” o Brasil. Por isso, sinto a necessidade de ampliar meus conhecimentos para lidar de forma mais competente quando arguido pelos estudantes sobre os 21 anos de Ditadura no Brasil. Embora, no diálogo com os e as estudantes, seus argumentos possam parecer incoerentes, busco analisá-los como um exercício, um vínculo entre outros discursos e práticas, resultado de conexões históricas e do debate livre e democrático com respeito e tolerância. (Albuquerque Jr, 2009; Foucault, 2012, 2022).

A questão propulsora desse estudo foi, portanto, a vontade de entender os motivos que produzem e fundamentam as manifestações e discursos em defesa da ditadura. Que se mantêm fortes, apesar de informações e pesquisas apresentando, entre outros, os crimes de tortura e assassinatos cometidos pelos militares. Não era nosso objetivo, no início dessa pesquisa, também não será nessa finalização, esgotar ou determinar como resolvê-la. Contudo, é possível, por meio das nossas análises, sinalizar algumas constatações.

A primeira delas relaciona-se ao último capítulo. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa fui entendendo que o discurso historiográfico não é o único a articular o passado e,

muitas vezes, não consegue nem ser mais convincente do que os outros. A partir de leituras dos estudos e análises de Alberto Rosa, Maria Gonzáles e Mario Carretero (2006), Verena Alberti (2014), Luis Cerri (2005), podemos perceber que as representações do passado são múltiplas, dependem de relações interpessoais, experiências e sentimentos.

As noções sobre a temporalidade histórica, os valores e a identidade, a memória e as experiências, na maioria das vezes, são construídas em ambientes familiares, no contato com discursos artísticos e midiáticos e em espaços escolares. É muito comum que esses discursos não se alinhem e ocorram sobreposições, de acordo com as condições históricas. Apesar disso, muitos de nós, historiadores, somos levados a crer que a narrativa que produzimos é a predominante sobre o passado. Walter Benjamin (1986) e Paul Ricoeur (2007) analisam essa pretensão que a narrativa histórica possui de representar a “verdade” sobre o passado. Nosso estudo, alertamos, não possuiu essa pretensão.

Pensamos, cuidadosamente, como a escola se insere nesses embates. Acreditamos que ela é um lugar tanto de integração quanto de construção de saberes (Cruz, 1984; Fenelon, 2012; da Silva, 1990). Por isso, para as gerações que não viveram durante a Ditadura Militar, a escola é o ambiente onde se configura a oportunidade de contato com esses discursos e memórias, na maioria das vezes, conflitantes. Nesse sentido, como “tema sensível”, a abordagem da Ditadura Militar em sala de aula mobiliza não apenas o diálogo com a historiografia, mas com traumas, controvérsias, memórias de familiares, entre outros.

Escolhemos acompanhar esta dinâmica a partir dos indícios que os Currículos de História, as leis, os projetos políticos e os documentos educacionais, produzidos entre os anos 1970 e 1990 ofereciam. Este espaço de tempo, conhecido como Transição e Abertura democráticas, vem despertando interesse da historiografia e acreditamos que contribuímos por meio de uma perspectiva especial. Vinculamos a trajetória do Ensino de História à produção historiográfica sobre a estrutura política da Ditadura Militar, inspirados por novas análises do político e/ou da política. (Julliard, 1995; Rémond, 1996)

Dessa forma, nosso ponto de partida foi a dinâmica associada às *Propostas Curriculares de Estudos Sociais*, publicadas em 1978 pela SEE-PE. Salientamos, inclusive, que não existe outro estudo, até o momento, analisando estes documentos. Nos capítulos dois e três, identificamos como esse Currículo dialogava com o empreendimento da “Transição” proposta pelos militares. Nos discursos, nas leis e nos documentos do período as controversas parecem sobressair-se. Explicitamente, defende-se a Democracia e seus benefícios, porém limita-se a participação e as liberdades. O objetivo declarado de formar cidadãos não corresponde com

mecanismos que garantam o seu exercício pleno, projetam, por outro lado, a formação de indivíduos obedientes às normas impostas. Ou seja, estes documentos estão repletos de possibilidades para averiguar as incompatibilidades existentes, no final da década de 1970, à medida que os militares anunciavam o fim de sua experiência no comando do Estado, mas buscavam sustentar que agiam baseados em uma legalidade democrática.

Além disso, as Propostas Curriculares permitiram-nos realizar a reflexão sobre o Ensino de História nessas condições. Há uma concepção clássica que responsabiliza a disciplina de Estudos Sociais pelos grandes problemas do Ensino de História brasileiro no século XX. Nossas análises propiciaram acompanhar os detalhes da trajetória da disciplina e reconsiderar, baseados no Currículo produzido em Pernambuco, algumas avaliações generalistas. Consideramos ser preciso separar o projeto autoritário dos militares com a disciplina de seus documentos curriculares e práticas educativas (Boclin, 2009; Oliveira, 2013; Nadai, 1988; Nascimento, 2019). Nesse sentido, as Propostas possibilitam identificar grandes permanências entre o Ensino de História praticado antes e depois dos Estudos Sociais, encontramos exemplos atuais disso inclusive.

Um projeto de conciliação predomina no processo de fim da Ditadura Militar, no Brasil e na América Latina. As instituições estatais, os militares, boa parte dos políticos e da elite econômica empenham-se em evitar conflitos, sobretudo promovendo o esquecimento ou a omissão dos crimes (Lemos, 2002; Teles 2019; Rodeghero, 2020; Reis Filho, 2010). O Currículo de História de Pernambuco, lançado em 1986, sob o título *Perfil de Saída*, inseriu-se nesse movimento defendendo o ensino de temas polêmicos. Ele apresenta um texto preocupado com diversas questões relevantes, como os indígenas e africanos escravizados, a execução do projeto de conquista e exploração portuguesa no Brasil, a valorização da trajetória dos anônimos na história, entre outros. No entanto, o documento evita enfatizar um dos tópicos que deveria ser considerado, para nós, o mais polêmico daquele período: a Ditadura Militar. Embora a crítica ao processo de abertura seja um dos objetivos prescritos por esse Currículo, não identificamos nele a mesma prioridade estabelecida para outras questões.

Analisamos o Perfil de Saída de História no capítulo quatro. Com ele percebemos as transformações promovidas pelos civis que passaram a ocupar o Estado e as renovações geradas no Ensino de História e na Historiografia dos anos 1980. Contudo, entre os projetos de futuro que a Redemocratização estimulava e os limites que a conciliação da “Transição”, proposta pelos militares, impusera o Ensino de História da Ditadura e a punição dos ditadores criminosos e de seus aliados ofuscavam-se ou, para os otimistas, eram adiados.

Nesse sentido, acreditamos que as dificuldades encontradas atualmente para lidar com a Ditadura em sala de aula, e até mesmo nos espaços públicos, possui forte vinculação com essa dinâmica. A falta de resolução dessas questões (como os conflitos em torno da Lei da Anistia, esclarecimentos e punições para crimes de tortura e desaparecimento, responsabilização dos militares e civis que utilizaram o Estado para praticar tais crimes) produz, na década de 1980 e hoje, uma lacuna que fabrica, em larga escala, mais desentendimentos. Afinal, estas questões, em conjunto com novas versões produzidas pelo presente, tornam a Ditadura um problema impossível de ser mencionado como passado superado. Ao contrário, as memórias e acontecimentos da Ditadura continuam em aberto e provocando conflitos (Alberti, 2014; Bauer, 2012; Raggio, 2015, 2021)

Os professores de História, lecionando ou produzindo pesquisas, participam desse processo, conforme analisamos, sem empreender mudanças significativas. Pelo menos até os anos 2000, a Ditadura Militar e o seu Ensino eram temáticas que recebiam pouca atenção e estudo, e isso se evidencia quando são investigados os Currículos de História e a produção acadêmica do período. Portanto, averiguamos que o pacto de conciliação, e até mesmo silêncio, projetado pelos militares e praticado por parte da sociedade brasileira, entre os anos 1980 e 2000, é apresentado, na nossa pesquisa, através dos Currículos de História da SEE-PE e seus vínculos com essa dinâmica histórica (Silva, 2018; Goodson, 1997, 2018)

A *Coleção Professor Carlos Maciel*, publicada em 1992, não estabeleceu grandes mudanças em relação ao que era prescrito nos Currículos de 1978 e 1986. Os planos defendidos na década de 1980, por professores e historiadores, até chegam ao texto do Currículo de História de 1992, mas sua execução é impossibilitada por uma organização de conteúdos conservadora. Apesar disso, identificamos a alteração das concepções democráticas neste documento, que passa do projeto de formação de cidadãos obedientes, de 1978, para a preocupação em formar cidadãos críticos e participativos. Contudo, o Ensino de História da Ditadura, fundamental para realizar o contraponto a regimes democráticos, é realizado de maneira tímida, nesse documento e durante os anos 1990 no Brasil.

Acreditamos que a memória é exercitada a partir de questões do presente. Pensar a Ditadura Militar e o seu ensino, portanto, significa refletir sobre a nossa democracia atual. Na introdução da nossa pesquisa, associamos a história da escravidão ao racismo e seus impactos contemporâneos. A concepção da Democracia Racial tem sido criticada, principalmente, por dificultar a resolução do problema das desigualdades sociais e do racismo estrutural. Julgamos que o conceito de democracia no Ensino de História precisa ser repensado como um projeto

que, para funcionar, deve dar mais destaque à experiência autoritária dos militares. O tema da redação do ENEM de 2024, por exemplo, foi sobre os desafios para a valorização da herança africana no Brasil, um debate importante que incentiva os estudantes a pensarem e produzir argumentos sobre o tema. A Ditadura Militar, no entanto, deixou de ser mencionada em questões do ENEM entre os anos de 2019 e 2023, além disso, como tema de redação ela nunca foi abordada e questionamos, considerando os embates atuais, se um dia poderá ser.

O número de pesquisas sobre a Ditadura Militar e o Ensino ainda era escasso até, pelo menos, 2004 (Kallas, 2019). Somente a partir de 2014 ele se tornou um tema de pesquisa comum nas pós-graduações de História do Brasil. Apesar disso, conforme acompanhamos no quinto capítulo, essas informações não se transformaram em conhecimento para a maioria dos jovens brasileiros (Balestra, 2015; Castex, 2008; Cerri, 2018; Quinan, 2016; Miranda, 2006). Para isso, é preciso entender que ensinar a Ditadura Militar não pode ser uma prática limitada a transmitir memórias de suas vítimas ou criminosos. As práticas das aulas sobre Ditadura necessitam ultrapassar a fronteira do anedótico, da sensibilização e da listagem do que cada general-presidente realizou durante seu governo.

Nossa pesquisa não possui objetivo de apresentar uma sequência didática para a questão, mas mencionamos alguns exemplos de novas abordagens que têm produzido bons resultados. Uma das estratégias, para evitar os limites de tempo ao fim do ano letivo, é procurar abordar a temática como questão transversal. Muitos professores têm elaborado materiais e metodologias com a finalidade de promover o ensino da Ditadura Militar a partir das descobertas que as pesquisas sobre o tema têm oferecido (Fronza, 2019; Cruz, 2021).

Finalizamos esse estudo defendendo que a experiência autoritária dos militares em Pernambuco pode e deve ser acompanhada por diversos ângulos e que os Currículos de História, construídos nessas condições, possuem especificidades que ainda não foram devidamente exploradas. Entendemos que as adversidades enfrentadas por educadores ao abordar a Ditadura Militar em sala de aula estão ligadas a um pacto de conciliação que perdurou por décadas, isto poderia ser considerado óbvio, mas um estudo historiográfico como o nosso favorece a comprovação.

É preciso reforçar, por fim, o desafio que enfrentamos para aprimorar os métodos de abordagem e o manejo das características sensíveis da Ditadura Militar em sala de aula. O desenvolvimento de pesquisas, materiais didáticos e experiências escolares de produção de conhecimento em torno da Ditadura representa um passo essencial para o fortalecimento da nossa democracia.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa K. **A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2008

ABUD, Katia M. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, v. 13, nº25/26, setembro 92/outubro93, p. 163-174.

ACHUGAR, Mariana. **A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA SALA DE AULA: explicações e conversações em torno da última ditadura no Uruguai atual**. Editora FGV, 2015.

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 119-138, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALBERTI, Verena. Palestra. In: **IV COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES**, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

ALBUQUERQUE JR., Durval. Discursos e pronunciamentos: a dimensão retórica da historiografia. in: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tania R (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 223-249.

ALMEIDA, Adjovanes T. S. de. O regime militar nos livros didáticos: os acontecimentos de 1968. **Encontros**, Ano 10, Número 19. P. 10-20 – 2º semestre 2012.

ALENCAR, Fábio A. M. de. **O leviatã e a coruja sob os olhos de Minemósine: a ditadura civil militar nas trincheiras da memória**. Dissertação de Mestrado. PPGHEN-UEM. São Luís, 2016.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil: 1964-1984**. Tradução de Clóvis Marques. Petrópolis: Vozes, 1984.

AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.32, p.4-16, 2008. Disponível em: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3722/pr.3722.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3722/pr.3722.pdf) Acesso: 30 abr. 2024.

AMÉZOLA, G. Ditadura militar brasileira nas aulas de história. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0102, 2021. DOI: 10.5965/2175180313332021e0102.

Anais do IX Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História. O homem e a técnica. São Paulo: [ANPUH], 1979. v. 4, p. 1311. Intervenção do simposista.

ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel P. da; SANTOS, Desirree dos R. (Org.) **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ASSUNÇÃO, C. A. **A ditadura militar retratada nos livros didáticos de história do Brasil de 1964 a 1985**. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BALESTRA, J. P. História e ensino de história das ditaduras no Brasil e na Argentina. **Antíteses**, Antíteses, v. 9, n. 18, p. 249-274, jul./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **O peso do passado: currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

BARBOSA, Pedro; CARNIEL, Francislaide; LASTÓRIA, Andrea. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, v. 6, 2019, p. 513-528

BARRETTO, E. D. Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 185, 1998.

BASILIO, Cleiton Aparecido. **Livros didáticos de História: Disputas pelas Memórias da Ditadura Militar**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2022.

BAUER, Caroline Silveira; GERTZ, René E. **Fontes sensíveis da história recente**. São Paulo: Contexto, 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura: Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERNUSSI, M. M. **Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro**. 2014. 89p. Dissertação (mestrado). Instituto de Relações Internacionais. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2014

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar**. São Paulo: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, 2017, p. 24-46.

BRASIL, Comissão Nacional da Verdade. **Mortos e desaparecidos políticos / Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto n. 477, de 25 de fevereiro de 1969. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional n. 4.024, de 19 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Anistia: Volumes I e II, ano 1982.

BRASIL. inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória. Decreto n. 869, de 11 de setembro de 1969. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 10 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Núcleo comum e organização curricular, a nível de 1º grau. Parecer n. 4.833, de 02 de dezembro de 1975. **Diário Oficial da União**: Seção Documenta no 181, Rio de Janeiro, dez. 1975.

BRASIL. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. Parecer n. 853, de 11 de dezembro de 1971. **Diário Oficial da União**: Seção Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório. Vol. 1**. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Imprensa Oficial, 1936.

BRITTO, Maria Leopoldina. **A trajetória do Currículo de Ensino Fundamental na Rede Estadual de Pernambuco nos séculos XIX e XX**: aproximações do texto e do contexto. Recife: Editora Universitária, 2005.

BRITTO, Maria Leopoldina. PROPOSTAS E PROGRAMAS DE ENSINO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO DE 1923 A 1992: primeiras aproximações do Texto e do Contexto. **Tópicos Educacionais**. v.11. n.1/2. 1993, p. 20-33.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CABRINI, C.. **O Ensino de História (revisão urgente)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO, Lucileide Costa. Os discursos de celebração da 'Revolução de 1964'. **Revista Brasileira de História**, v. 31, 2011, p. 117-140.

CARDOSO, Costa. “VOLTA À DITADURA”? Retorno da Utopia Autoritária Presente nas Memórias de Militares E Civis De 1964.: Dossie “Ditadura Militar no Brasil”. *Contenciosa*, [S. l.], n. 8, 2018. DOI: 10.14409/contenciosa.v0i8.8594.

CARNEIRO, Maria A. **Jean Piaget e os estudos sobre o desenvolvimento humano**. Brinquedoteca PUC-SP. São Paulo: 2015. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/artigo-jean-piaget-e-os-estudos.pdf> Acesso: 15 out. 2023.

CARRETERO, Mario; GONZÁLES, María; ROSA, Alberto (orgs.). **Enseñanza de la historia y memoria colectiva** - 1º ed. - Buenos Aires: Paidós, 2006.

CARVALHO, Alessandra. O ensino da ditadura civil-militar no tempo presente pelo olhar dos professores mestres do ProfHistória. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0103, maio/ago. 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0103>

CASTEX, Lilian Costa. **O Conceito Substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964 - 1984) na Perspectiva de Jovens Brasileiros**: Um Estudo de Caso em Escolas de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CERRI, Luis Fernando. **O ensino de História e a Ditadura Militar**. São Paulo, Aos quatro ventos, 2003.

CERRI, \_\_\_\_\_ ed. **Os jovens e a História**: Brasil e América do Sul [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, 332 p. ISBN: 978-85-7798-248-6. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788577982486>

CERRI, L. F., COSTA, M. P., & ESPÍRITO SANTO, J. de P. do. (2024). Representações de jovens estudantes sobre a ditadura militar brasileira. **Revista História Hoje**, 13(28). Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v13i28.1192>

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, v. 2, 1990, p. 177-229.

CORREIA, Raphael H. O Golpe “Civil Militar” em Pernambuco: possíveis (re)abordagens. **Revista Latino-Americana de História**, v. 6, n. 17. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/rlah.v6i17.565>

\_\_\_\_\_. **PRESOS EM NOME DA ORDEM**: as prisões preventivas e suposta solução à subversão pernambucana em 1964. Dissertação (Mestrado em História). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

COSTA, Alessandro B. **DISCURSOS SOBRE O ENSINO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM PERNAMBUCO**: análise comparativa nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano no período da ditadura militar (1972-1985). Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2016.

\_\_\_\_\_. **Discursos sobre a manutenção da disciplina de educação oral e cívica em escolas do Recife após o fim da ditadura civil-militar brasileira.** Tese de doutorado em Educação. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2023.

CRUZ, Marília Beatriz. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de história.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 67-76.

CUNHA, Maria de Fátima. Apresentação: Dossiê: História e Ensino. Teorias e Metodologias. **Antítese** (UEL), v. 3, 2010, p. 669-672

DA SILVA, Francisco Carlos Teixeira; SCHURSTER, Karl. SILVA, Marina M. **IMPOSIÇÃO ACEITAÇÃO: o ensino sobre história da segunda guerra mundial no japão.** 1 ed. Autografa EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

DA SILVA, Francisco. **Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985.** In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília Neves. O Brasil republicano Vol 4 (10º ed). O tempo do Regime Autoritário: ditadura e redemocratização. 10º ed. Civilização Brasileira, v. 4, 2020.

DE CERTEAU, Michel. **A Escrita da História.** São Paulo: Contexto, 2009.

DE DECCA, Edgar. **A formação do historiador: algumas questões.** São Paulo: FEUSP, 1988.

DMITRUK, Hilda Beatriz (Org.). **Cadernos metodológicos: diretrizes da metodologia científica.** 5 ed. Chapecó: Argos, 2001. 123 p.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: sonho e realidades.** São Paulo: EDUC/PUCSP, 1988.

DREIFUSS, R. A. **1964, a conquista do Estado.** Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, G. R.; CERRI, L. F. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. **Revista Diálogos** (Online), v. 16, 2012, p. 229-256

DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S.; GOJMAN, S. **Haciendo memoria en el país de nunca más.** Buenos Aires: Eudeba, 1997.

FENELON, Dea R. A questão de Estudos Sociais. **CADERNOS CEDES**, São Paulo, N.10, P. 11-22, maio 1984.

\_\_\_\_\_. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA E A REALIDADE DO ENSINO. **TEMPOS HISTÓRICOS**, [S. L.], V. 12, N. 1, P. P.23–35, 2000. DOI: 10.36449/RTH.V12I1.1942.

FERRACIOLI, Laércio. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Jean Piaget. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 16, 1999, p. 180-194.

FERREIRA, J; GOMES, A. Brasil, 1945-1964: uma democracia representativa em consolidação. Locus: **Revista de História**, [S. L.], v. 24, n. 2, 2023. DOI: 10.34019/2594-8296.2018.v24.20880.

FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (Orgs.) **O Brasil republicano – o tempo da ditadura: regime militar e movimento sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FICO, Carlos. **Como eles agiam: os subterrâneos da Ditadura Militar – espionagem e polícia política**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

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

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7ª ed. São Paulo, Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. Ensino de História: diversificação de abordagens. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 197-209. São Paulo, set. 1989/fev. 1990.

FONSECA, Selva; FRANCO, Aléxia; SILVA JR, Astrogildo. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Uberlândia**, v. 25, 2018, p. 1016-1035.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 14º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 6, p. 49-28, 1992.

FRANÇA, Aldaires. **Propostas curriculares para o ensino de estudos sociais: circulação e apropriações de representações de ensino de história e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956-1976)**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

FRANÇA, Andréa da Conceição Pires. **Doutrina e legislação: os bastidores da política dos militares no Brasil (1964-1985)**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

FRAGA, André. As representações sobre o regime militar nos livros didáticos de história (1985-2011): de “revolução” a golpe civil militar de 1964. **Revista Enfoques**. Vol.13 (2) dezembro-2014.

GALVEAS, Ernane. **A crise do petróleo**. Rio de Janeiro: APEC, 1985.

- GAMA DA SILVA, Marcília. **Informação, Repressão e Memória: A construção do Estado de exceção no Brasil na perspectiva do DOPS PE (1964-1985)**. Editora UFPE, 2014.
- GASPARDO, M. Democracia participativa e experimentalismo democrático em tempos sombrios. **Estudos Avançados**, v. 32, 2018, p. 65-88.
- GASPARETTO JÚNIOR, A.; TEIXEIRA, W. 130 anos de República no Brasil: entre avanços e retrocessos. **Locus: Revista de História**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2019. DOI: 10.34019/2594-8296.2019.v25.29147.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de história. In: NIKITIUK, Sônia Maria Leite. **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-92.
- GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline S. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana A.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, v. p. 438-451.
- GATTI JÚNIOR, D. Professores universitários que escrevem livros didáticos: análise de depoimentos de autores brasileiros contemporâneos. **História & Ensino**, v. 9, 2003, p. 63-96.
- GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**: Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. São Paulo: Educa, 1997.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 15º ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- GIL, C. Z. de V.; CAMARGO, J. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 139–159, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.430.
- GOMES, Angela de C. O populismo no Brasil: Desafios de um debate historiográfico. **Estudos Ibero-Americanos**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e42806, 2022. DOI: 10.15448/1980-864X.2022.1.42806.
- GUAZZELLI, D. G. O dever de memória e o historiador: uma análise de dois casos brasileiros. **Mosaico**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 46–68, 2010. DOI: 10.12660/rm.v2n4.2010.62792.
- GRECO, Heloisa Amélia. **Dimensões fundacionais da luta pela anistia**. Tese (doutorado em História). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. A história é parte de nós. Por que se concedeu o prêmio da democracia a Daniel J. Goldhagen? **Textos de história**, v.5, nº 1, p.127-133, 1997.
- HEYMANN, Luciana Q. “O dever de mémoire na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos”. In: GOMES, Angela de C. (coord.). **Direitos e cidadania: memória, política e cultura**. Rio de Janeiro: FGV, pp. 15-43, 2007.
- HERMANN, J. Reforma, endividamento externo e o 'milagre' econômico (1964/1973). In GIAMBIAGI, F., VILLELA, A., BARROS DE CASTRO, L., HERMANN, J. (orgs.), **Economia Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204 - 251, jan./mar. 2018.

KALLÁS, Ana Lima. A abordagem da ditadura pós 1964 no Ensino de História (1985-2015): é possível pensar em uma pedagogia da memória no Brasil? **Clepsidra** - Revista interdisciplinária de Estudos sobre Memória, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 120–141, 2021.

\_\_\_\_\_. O ensino da história da ditadura pós-1964: professores historiadores em debate (1985 – 2015) - apontamentos parciais de pesquisa. In: **Anais do 30º Simpósio Nacional de História** - História e o futuro da educação no Brasil / organizador Márcio Ananias Ferreira Vilela. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019.

KRIGER, M. La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. **Persona y Sociedad**, v. 25, n. 3, p. 29,52, 1 dez. 2011.

KINZO, Maria. **Oposição e autoritarismo: gênese e trajetória do MDB: 1966-1979**. São Paulo: Vértice/Ed Revista dos Tribunais, 1988.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LAGO, L. **A retomada do crescimento e as distorções do “milagre”: 1967-1973**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LAPA, José R. **História e historiografia: Brasil pós-64**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LAPA, José Roberto A. **A História Em Questão: Historiografia Brasileira Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1981.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, 1999, p. 125-138.

LEMOS, Renato. **Anistia e crise política no Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Topoi, 2002.

LIRA, Alexandre. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, Alice R. C. Conhecimento escolar em Química: processo de mediação didática da ciência. **Química nova**, 20(5), p. 563-568, 1997.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOURENÇO, Elaine. **Os currículos de História e Estudos Sociais nos anos 70: entre a formação dos professores e a atuação na escola**. Anais da Associação Nacional de História. XXIV Simpósio Nacional de História, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2007.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. 4 ed. São Paulo: editora SENAC, 2005.

MAGALHÃES, Marcelo de S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professores. **Dossiê**, Tempo 11 (21), Jun 2006, Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200005>

MALERBA, Juradir. **A História da América Latina: ensaio de crítica historiográfica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2000.

MATHIAS, Carlos. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. 15 ed. **História Unisinos** 15(1):40-49, Janeiro/Abril 2011.

MEDEIROS, Adriana C. Um breve histórico sobre o ensino de História no Brasil: entre História oficial e o direito à História. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 34 n. 1 (2021): Realismo, História e Ficção

MICHAELIS, John. **Estudos Sociais para crianças numa Democracia**. Rio de Janeiro: Globo, 1963.

MONTENEGRO, A. T.; RODEGHERO, C. S.; ARAÚJO, M. P. **Marcas da Memória: história oral da anistia no Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MONTENEGRO, Antonio T. **História, metodologia e memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Lembranças de um aluno mal-comportado. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco**, v. 9, 1991.

\_\_\_\_\_. **Reinventando a Liberdade: a abolição da escravatura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1988.

MOREIRA, A. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto. **As universidades e o regime militar – cultura política brasileira e modernização autoritária**. São Paulo: Zahar, 2014.

\_\_\_\_\_. **Em guerra contra o perigo vermelho**. O anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2002.

MUNAKATA, K.. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. **Em Aberto**, v. 7, 1988, p. 1-16.

\_\_\_\_\_. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, 1993, p. 143-162.

NAPOLITANO, Marcos. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. **Antíteses**, v. 8, 2015, p. 9-44.

\_\_\_\_\_. Representações políticas no movimento Diretas-Já. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, 1995.

NASCIMENTO, Thiago R.. **O ensino de Estudos Sociais no Brasil: das “connexões naturais” à integração pela via do autoritarismo (1930-1970)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História/Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v.10, 1993.

OLIVEIRA, Aurinéia. **O segundo governo Arraes: a reconstrução de seu mito na Zona da Mata de Pernambuco**. Recife: Artelivro Editora, 2004.

OLIVEIRA, Maria; LIA, Parente; CANUTO, Vera. **Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica: O caso de Pernambuco**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

OLIVEIRA, M. M. D. **Ensino de história: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa**. Recife: CRV, 2013.

OLIVEIRA, Margarida. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

PADRÓS, E. S. USOS DA MEMÓRIA E DO ESQUECIMENTO NA HISTÓRIA. **Letras**, [S. l.], n. 22, p. 79–95, 2001. DOI: 10.5902/2176148511826.

PAGE, Joseph. **A Revolução que nunca houve**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1972.

PEREIRA, Anthony. **Ditadura e Repressão: o autoritarismo e Estado de Direito no Brasil, no Chile e na Argentina**. Reio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Os limites da "abertura" e a sociedade civil. **Revista de Administração de Empresas** [online]. 1983, v. 23, n. 4, pp. 05-14. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-75901983000400001>>. Epub 26 Jun 2013. ISSN 2178-938X

PEREIRA, Mateus H. F. e PEREIRA, Andreza C. I. Os sentidos do Golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1970-2000): entre continuidades e discontinuidades. **Tempo**, vol.16, n.30, pp.197-220, 2011.

PORFÍRIO, Pablo F. de A. **Medo, comunismo e revolução: Pernambuco (1959-1964)**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Francisco Julião: em luta contra seu mito. Golpe de Estado, Exílio e Redemocratização do Brasil**. São Paulo, Paco Editorial, 2016

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Cultura. **Estudos Sociais 1º grau**. 3 ed. Recife: SECE, 1978a.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Cultura. **Estudos Sociais 2º grau**. Recife: SECE, 1978b.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Cultura. **Relatório de Educação 1975-1976**. Recife: SECE, 1976.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. **XVII Aniversário da revolução de 31 de Março de 1964**. Recife, 1981. Fundo SEE-PE. APEJE, Caixa 30.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Diretoria de Serviços Educacionais. **Perfis de Saída dos alunos da 5º a 8º série do ensino de 1º grau: Conteúdos Mínimos**. Recife: SECE, 1986.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Plano Estadual de Educação (1988-1991)**. Coordenação e redação: Silke Weber, Maria das Graças Correa de Oliveira e Márcia Ângela da Silva Aguiar. Recife: Inojosa, 1988.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. Diretoria de Serviços Educacionais. **Coleção Professor Carlos Maciel. Vol. 10. Subsídios para a organização prática pedagógica nas escolas: história**. Recife: SECE, 1992a.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco. **Plano Estadual de Educação (1992-1995)**. Recife: SECE, 1992b.

PERNAMBUCO. **Coleção Professor Carlos Maciel**: Subsídios para a organização prática pedagógica nas escolas: história. SECE, v. 10, 1997.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. **Jornal educação informa**, ano II, nº 12, junho de 1981. Fundo SEE-PE. APEJE, Caixa 30.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. **SUBSÍDIOS para a organização prática pedagógica nas escolas: história**. SECE, v. 10, 1992a

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental**. Recife, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria da Casa Civil. **Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Helder Câmara**. Relatório final: volume II. Recife: CEPE, 2017.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: 2º ed. Petrópolis: editora vozes, 1996.

PINEAU, Marisa. **A EDUCAÇÃO NA ÁFRICA DO SUL DO APARTHEID O SONHO DE CRIAR DISCIPLINADOS E BANTOS**. Autografa: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

PINGEL, Falk. **LIDANDO COM O PASSADO "NEGATIVO": O ensino do nacional-socialismo e do Holocausto na Alemanha** In: ROLLEMBERG, D.; QUADRAT, S. **História e memória das ditaduras do século XX – volume 2**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, J. **Nação e ensino de história no Brasil**: O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988.

PONTES, Carlos J.; NICOLLI, Aline A.. **História do Ensino de História no Brasil**. Petrópolis: Stricto Sensu Editora, 2019.

QUADRAT, Samantha V; ROLLEMBERG, Denise (orgs). **História e memória das ditaduras do século XX - Volume 2**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

QUINAN, Licia. **As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador**. Dissertação em Ensino de História - ProfHistória – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RAGGIO, Sandra. **Ensinar os passados que não passam**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, p. 324-342

RAGGIO, Sandra. La enseñanza del pasado reciente: hacer memoria y escribir la historia en el aula. **Revista Clío & Asociados**, Universidad Nacional del Litoral, n. 8, p. 95-110, dez. 2004.

REIS FILHO, Daniel. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS FILHO, Daniel. **Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

REIS FILHO, Daniel. **Ditadura militar, esquerda e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

REIS FILHO, Daniel. Ditadura, anistia e reconciliação. **Estudos históricos**. Vol 23 n° 45, Jun 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862010000100008>

REIS FILHO, Daniel. **Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

REIS FILHO, Daniel; MOTTA, Rodrigo; RIDENTI, Marcelo. **O Golpe e a Ditadura Militar: 40 anos depois (1964-2004)**: Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. São Paulo: Edusc, 2004.

REMIGIO, Elizabet. **As brigadas muralistas e as campanhas de Arraes: arte e política na década de 1980**. Recife: CEPE, 2016.

REZENDE, Maria José. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984**. Londrina: Eduel, 2013.

RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curricu-lares das últimas décadas do século XX. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 5, n. 10, 2010.

RODEGHERO, Carla S. A Anistia de 1979 e as heranças da Ditadura. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Orgs.). **O Brasil republicano Vol 4** (10° ed). O tempo do Regime Autoritário: ditadura e redemocratização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

ROCHA, Aberlado Baltar da. Arraes: a vitória das alianças e um governo de esperanças. In: LAVARE-DA, Antônio (Org.) **A Vitória de Arraes**. Recife: M. Inojosa LTDA, 1987.

ROCHA, H. "A Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras." **Espacio, Tiempo y Educación**, vol. 2, no. 1, 2015, pp.97-120. Disponível em: <https://miar.ub.edu/issn/2340-7263>

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **O regime militar no livro didático de história do ensino médio: a construção de uma memória**. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. A invenção do índio. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 257-277, jul./dez. 2015.

SACRISTÀN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Elis Saraiva; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A memória da ditadura militar em disputa em vídeos e comentários no YouTube. **Revista Maracanan**, [S. l.], n. 28, p. 304–328, 2021. DOI: 10.12957/revmar.2021.58655.

SANTOS, Beatriz. **A história e os estudos sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970**. XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

SANTOS, Beatriz. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Beatriz; NASCIMENTO, Thiago. O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL: DA INTENÇÃO À OBRIGATORIEDADE (1930-1970). **História e Perspectivas**, v. 53, 2015, p. 145-178.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, 2012, p. 73-91.

SILVA, Angela Maria Monteiro. **Planejamento educacional e democratização: um estudo dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco no Governo Arraes (1987-1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996

SILVA, Marcos A. O historiador, o ensino de História e seu tempo (Notas sobre a problemática da Ditadura no Brasil – 1964- 1985). **Antíteses**, Londrina, v. 2, n. 3, p. 23-36, 2009.

SILVA, Marcos A.; ANTONACI, Maria A. Vivências na Contramão – Produção de Saber Histórico e processo de Trabalho na Escola de 1º e 2º Graus. **Revista Brasileira de História**, v. 9, 1989/1990, p. 09-29.

SILVA, Marcos A. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

SILVA, Marcos A. FONSECA, Selva G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, 2010. p. 13-33

SILVA, Marcília Gama. **Informação, Repressão e Memória: A construção do Estado de exceção no Brasil na perspectiva do DOPS PE (1964-1985)**. Recife: Editora UFPE, 2014.

SILVA, Tomaz T.. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. São Paulo: Autêntica Editora, 2020.

SILVA, André da; FARIAS, Cassiana de; SILVA, Thalita da. Entre brechas e vagas noturnas: memórias de educadoras em Recife nos anos ditatoriais de 1964 a 1977. *In*: SILVA, Marcília G.; SOARES, Thiago N. (Orgs.) **Pernambuco na mira do golpe, volume 1: educação, arte-cultura e religião** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SILVA, Jefferson P; COELHO, Mauro C. “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia”? a oposição à ditadura militar em livros didáticos de História. **Fronteiras & Debates Macapá**, v. 4, n. 2, jul/dez.2017. DOI: 10.18468/fronteiras.2017v4n2.p153-177.

SILVA, Adriana M. Silva, Lucas V. O "Currículo de Pernambuco" fugindo da mira da BNCC. *In*: FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.) **BNCC de História nos estados: o futuro do presente** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SILVEIRA, M. **Escolas, ensino de história e identidades em tempos de ditadura militar**. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 157

SIMÕES, Luciano. **A posse na véspera**. Recife: [s.n.], 1983.

SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'ARAÚJO, Maria Celina (Orgs.). **21 anos de regime militar**. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

SOARES, Thiago N. **UM CLIMA DE AGITAÇÃO CRIADO POR ALUNOS ESQUERDISTAS? VIGILÂNCIA, MILITÂNCIA POLÍTICA E LUTAS PELAS LIBERDADES DEMOCRÁTICAS NA UFPE (1973-1985)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOARES, Thiago N. O Ensino de História da Ditadura de 1964 a partir da proposta de uma Sequência Didática e de outras abordagens. *In*: **Enredos e tramas do ensino de história: teorias, saberes e práticas** / Alexandra Lima da Silva, Tatiane de Oliveira, Renilson Rosa Ribeiro, (Orgs.), – São Paulo: Paruna Editora, 2024.

T.E.A.C.H. Teaching emotwe and controversial histomy - report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for teaching emotive and controversial history 3-19. 2007. Disponível em: <https://www.history.org.uk/files/download/784/1204732013?srsltid=AfmBOop8r4uxpbOL7CJ-NoE7YY9sKzv8FGA6buPIDsOso7M-RzX5xhHb> Acesso: 24 de jun 2023.

TAMBERLINI, Angela. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 119–137, 2017. DOI: [10.20396/rho.v16i70.8649211](https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649211)

TELES, J. de A. Luto e Memória da ditadura: O Memorial dos Desaparecidos de Vila Formosa, em São Paulo. **Revista M. Estudos sobre a morte, os mortos e o morrer**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 65–93, 2019. DOI: 10.9789/2525-3050.2017.v2i3.65-93.

TOLEDO, Caio Navarro de. **1964: visões críticas do golpe**. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.

TORTELLI, Valéria; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd. ENSINO DE HISTÓRIA EM MOMENTO DE TRANSIÇÃO: interpretação da narrativa sobre a Ditadura Civil Militar De Gilberto Cotrim nos livros didáticos entre os anos de 1985 e 1995. **REVISTA LABIRINTO**, ANO XVI, VOL.24, N. 1 (JAN-JUN), 2016, PP. 255-279.

VESENTINI, C. **Escolas e livro didático de história**: Repensando a história. São Paulo: Marco Zero, 1982.

VIANA, I. O ensino de História na Ditadura Civil-Militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. **PLURAL**, v. 21.1, 2014, p. 9-30.

VILLA, Marco Antonio. **Ditadura à brasileira – 1964-1985: a democracia golpeada à esquerda e à direita**. São Paulo: LeYa, 2014.

WEBER, Silke. **Democratização, educação e cidadania: caminho do governo Arraes, 1987-1990**. São Paulo: Cortez, 1991.

Zanlorense, M. J. & Lima, M. F. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. **Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** (pp. 1-25). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. GT: História e Sociedade nos campos Gerais-PR. 2009.

ZAVALA, Ana. Para leer un manual de historia. Una mirada desde las herramientas de análisis. Secuencia. **Revista de historia y ciencias sociales**, v. 90, 2014, p. 165-189.

## ANEXO A — Leis, Pareceres, Resoluções e Decretos educacionais

- **LDB de 1961 - Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961:** Aprovada pelo presidente João Goulart, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Depois de ser debatida por 13 anos, essa diretriz procurou regularizar a educação de acordo com a Constituição em vigor no período. Ela trouxe inovações importantes para a estrutura e funcionamento do ensino brasileiro, definindo princípios fundamentais, como a valorização da formação humana e a busca pela igualdade de acesso à educação. A legislação abrangeu todos os graus de educação, desde o primeiro até o terceiro grau. Fornece diretrizes sobre capacitação de professores e independência das instituições educacionais.
- **Decreto-Lei nº 869/69, de 12 de setembro 1969:** Instituiu a Educação Moral e Cívica como a disciplina obrigatória em todas as escolas brasileiras, independentemente do nível ou modalidade de ensino. Além de estabelecer a disciplina, o decreto incentivou a prática educativa da moral e do civismo em todas as atividades escolares. A disciplina deveria abordar temas como ética, patriotismo e respeito às instituições, com a intenção de contribuir para a integração social e o desenvolvimento de um espírito de cidadania na juventude. Apesar disso é preciso lembrar que essa cidadania, na maioria das vezes, era construída com objetivo de obediência às normas impostas pelos militares.
- **Decreto-Lei nº 477/69, 26 de fevereiro de 1969:** Este decreto foi estabelecido com o objetivo de reprimir e controlar atividades consideradas subversivas no ambiente acadêmico. Voltado especialmente às universidades e instituições de ensino, o decreto visava punir professores, estudantes e funcionários que fossem acusados de promover ideias contrárias ao regime militar, tais como discursos ou práticas "subversivas" e "anti-patrióticas". As sanções previstas incluíam expulsões, suspensões e até mesmo a perda do cargo público, configurando um meio de controlar a liberdade de expressão e limitar a participação política e ideológica dentro das instituições educacionais.
- **LDB de 1971 - lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971:** Essa lei reformulou o sistema de ensino no Brasil, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Entre as principais mudanças, destacou-se a obrigatoriedade do ensino de 1º e 2º graus, que passou a ter conteúdos mais voltados para a formação prática e profissionalizante. Seu propósito principal, expressado em seu escrito, era assegurar que a educação oferecesse ao aluno o aprimoramento de suas habilidades, a capacitação para o trabalho e a preparação para o exercício da cidadania. Embora tenha tido a intenção de modernizar e democratizar o ensino, a Lei n.º 5.692 foi posteriormente criticada por priorizar a formação técnica em detrimento de uma educação mais abrangente e humanística, sendo reformulada pela LDB de 1996.
- **Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971:** Emitido pelo Conselho Federal de Educação em 1971, após a necessidade de esclarecimentos sobre a LDB daquele ano, o Parecer estabeleceu um marco importante para a organização curricular do ensino de 1º e 2º graus, definindo orientações para sua estrutura curricular e finalidades. Esse documento estruturou um núcleo comum para os currículos, visando garantir uma base de conhecimentos indispensáveis a todos os estudantes. O parecer enfatiza a importância de uma educação que promova o humanismo e a formação integral do indivíduo, além de estabelecer diretrizes para a seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados. A ideia central, segundo o documento, era tornar o ensino mais dinâmico e acessível, proporcionando aos jovens uma formação ampla e adaptada às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade da época.

- **Parecer nº 4.833/75, de 3 de dezembro de 1975:** Organizado pelo Conselho Federal de Educação, esse foi um documento que dialogava bastante com o Parecer nº 853 de 1971. Ele surge da necessidade de detalhar mais a organização curricular do ensino de 1º e 2º grau. Esse documento buscava garantir uma base comum de conhecimentos para todos os estudantes, ao mesmo tempo que permitia a flexibilidade necessária para atender às particularidades regionais e às demandas do mercado de trabalho. O parecer dividia o currículo em duas partes: um núcleo comum, com conteúdos considerados essenciais para a formação do cidadão, e uma parte diversificada, que permitia a cada escola escolher disciplinas complementares.
- **Decreto nº 77.107/76, de 4 de fevereiro de 1976:** O Decreto representou uma importante mudança na gestão da edição e distribuição de livros didáticos no Brasil. Anteriormente sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, essas atividades foram transferidas para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Essa modificação tinha o objetivo de centralizar e aprimorar a produção e distribuição de materiais educativos para as escolas brasileiras, procurando assegurar maior acesso e qualidade aos livros didáticos para os estudantes.
- **Portaria nº 790/76, de 31 de dezembro de 1976:** Emitida pelo Ministério da Educação (MEC), estabeleceu a obrigatoriedade do diploma de Estudos Sociais para o exercício de determinadas funções no ensino. No entanto, a exigência de um diploma específico em Estudos Sociais foi vista como uma restrição excessiva, limitando a atuação de professores formados em História e Geografia. Outro problema apontado foi a falta de articulação da portaria com as realidades regionais e as especificidades das escolas, resultando em dificuldades para a adaptação do currículo e da formação docente.
- **Resolução nº 6/86, de 6 de novembro de 1986:** A Resolução reformula, mais uma vez, o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo diretrizes para a formação básica dos estudantes. O documento indicava que a nova estrutura curricular visava uma educação integral. Buscando se adaptar às necessidades sociais e aos desafios educacionais do momento, a Resolução estabelece um alicerce robusto para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. A alteração que destacamos na Resolução é a desestruturação oficial da disciplina de Estudos Sociais que, desde as séries iniciais do 1º grau, seria substituída pelas aulas específicas de História e de Geografia.
- **LDB de 1996 - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** A Lei foi resultado das demandas de uma nova estrutura política. Trouxe diversas mudanças em relação à LDB de 1971, promulgada pelos militares durante a Ditadura, que tinha um enfoque mais voltado para a educação técnica e profissional. A LDB de 1996 incentivou a participação da comunidade escolar na gestão das escolas, promovendo a autonomia das instituições de ensino e a construção de projetos pedagógicos que atendam às necessidades locais. A LDB de 1996 valorizou a flexibilidade curricular, permitindo que o currículo das escolas respeitasse as diversidades regionais e culturais, o que não estava tão claro na versão de 1971. Entre outras mudanças promovidas a partir desse novo conjunto de diretrizes, que organizam a educação do Brasil até hoje.