

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MIRIÃ LÚCIA LUIZ

**DENTRO E FORA DA ORDEM: DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA NO ESPÍRITO SANTO EM TEMPOS AUTORITÁRIOS (1964-1985)**

**VITÓRIA
2015**

MIRIÃ LÚCIA LUIZ

DENTRO E FORA DA ORDEM: DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ESPÍRITO SANTO EM TEMPOS AUTORITÁRIOS (1964-1985)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Profª Drª Regina Helena Silva Simões.

**VITÓRIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L953d Luiz, Miriã Lúcia, 1982-
Dentro e fora da ordem : diretrizes curriculares para o ensino
de História em tempos autoritários (1964-1985) / Miriã Lúcia Luiz.
– 2015.
205 f. : il.

Orientador: Regina Helena Silva Simões.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Brasil – História, 1964-1985. 2. História – Estudo e ensino.
3. Professores – Formação. I. Simões, Regina Helena Silva. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

MIRIÃ LÚCIA LUIZ

DENTRO E FORA DA ORDEM: DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ESPÍRITO SANTO EM TEMPOS AUTORITÁRIOS (1964-1985)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Profª Drª Regina Helena Silva Simões.

Aprovada em ____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profª. Drª. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª. Drª. Thais Nivia de Lima e Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
Universidade de Uberaba

AGRADECIMENTOS

À professora Regina Helena Silva Simões pela orientação cuidadosa deste trabalho. Obrigada pelas aprendizagens que me proporcionou nos momentos de orientação, nas experiências do Estágio em Docência e em todas as situações em que pude conviver e aprender com seu generoso exemplo.

À professora Janete Magalhães Carvalho pelos momentos de aprendizagens na disciplina e pela participação nas Bancas de Qualificação I e II e na defesa. Obrigada pelo carinho!

Ao professor Sebastião Franco Pimentel pelas contribuições desde a Qualificação I, pela disponibilidade em ajudar e dialogar.

À professora Thais Nivia de Lima e Fonseca pela participação na Qualificação II, na defesa e pelas ricas contribuições.

Ao professor Wenceslau Gonçalves Neto por aceitar prontamente o convite para participar da defesa.

Às bolsistas de Iniciação Científica Jordana e Monique pela ajuda no processo de busca das fontes. Aos colegas do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação que acompanharam a escrita do texto e contribuíram com leituras e discussões ao longo do processo.

Aos professores do PPGE, aos colegas da Turma 8 e aos funcionários.

À amiga Janinha pela força e pelos diálogos motivadores ao longo do curso.

À Alina Bonella pela revisão sempre cuidadosa e atenta.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que concedeu as bolsas que propiciaram condições para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Superintendência Regional de Carapina pela autorização para acessar arquivos das escolas estaduais sob sua jurisdição.

À Aldaires Souto França e ao diretor Paulo pela acolhida e apoio na localização de documentos.

Aos professores e professoras que participaram do estudo, narrando suas reminiscências e disponibilizando seus arquivos pessoais.

À minha família que me fortalece, motiva e acompanha. Mesmo distante, em pensamentos e orações está sempre comigo.

A Wallace pelo apoio, compreensão e carinho. Pela presença ao meu lado e respeito nos momentos de ausência e de intensa dedicação aos estudos. Muito obrigada!

Eu não espero pelo dia
Em que todos
Os homens concordem
Apenas sei de diversas
Harmonias bonitas.

Possíveis sem juízo final...
Alguma coisa
Está fora da ordem
Fora da nova ordem
Mundial...

Caetano Veloso

RESUMO

Investiga contornos assumidos pela disciplina História, seu ensino e docência no estado do Espírito Santo durante a Ditadura Militar (1964-1985). Para tanto, analisa propostas curriculares, materiais pedagógicos, pautas, atividades, avaliações, fotografias, relatórios, materiais de cursos, estágios de treinamentos, atas de reuniões, leis, pareceres, decretos, publicações da imprensa periódica local e relatos orais de professores. Privilegia interlocuções com Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2004, 2007), para a interrogação das fontes a partir da seguinte questão: quais os desdobramentos das diretrizes curriculares para a História ensinada em escolas capixabas durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)? O trabalho com as fontes toma como eixos de análise: a) concepções de História, do seu ensino e da docência expressas nas diretrizes curriculares prescritas para a área durante o regime ditatorial (1964-1985); b) compreensões da docência narradas por professores que atuaram em escolas capixabas durante o regime militar; c) percepções de professores acerca das prescrições curriculares e dos seus usos na História ensinada em escolas públicas capixabas no período ditatorial. Os documentos estaduais e os registros encontrados indiciam: a concepção de História relacionada com os Estudos Sociais; a feição essencialmente política e eurocêntrica da história ensinada. Aproximam-se dos *Cadernos MEC: História do Brasil e História Geral* pelas características tradicionais apresentadas, entretanto, se distanciam do segundo documento, que se articula com a Nova História. Quanto ao ensino, nas Propostas, registros e narrativas docentes, os métodos assumem importância fundamental, vinculando-se à matriz escolanovista, tecnicista e aos princípios da *Epistemologia Genética*, de Jean Piaget. O civismo e o patriotismo identificados acentuam-se pelo acréscimo das disciplinas que passaram a compor o currículo por meio da Lei nº. 5.692/71: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros. Por outro lado, há narrativas e atividades que se distinguem do prescrito e do que convencionalmente aponta a historiografia produzida sobre a História ensinada durante Ditadura Militar. Desse modo, o entrecruzamento das fontes analisadas – documentos e narrativas de sujeitos que atuaram durante o regime militar – podem fazer acender, no presente, centelhas da memória e da História de professores capixabas e de suas práticas.

Palavras-chave: História ensinada. Formação e prática de professores. Ditadura Militar Brasileira.

ABSTRACT

This study investigates the outline of history as a teaching and learning subject in the State of Espírito Santo, Brazil during the military dictatorship (1964-1985). For this purpose, it analyzes curricular propositions, pedagogical material, attendance lists, class activities, evaluation instruments, photographs, reports, coursebooks, student-teacher programs, minutes of meetings, laws, legal opinions, decrees, local news articles and teachers oral reports. This study is mainly based on Marc Bloch (2001) and Carlo Ginzburg (2002, 2004, 2007) to obtain data according to the following question: How did curricular guidelines for History teaching unfold in schools during the Military Dictatorship in Brazil (1964-1985)? The study analyzes the sources according to these axes: a) the concepts of history, its teaching and learning as per curricular guidelines proposed during the dictatorial regime (1964-1985); b) the perspective of teaching by teachers who worked in Espírito Santo schools during the military regime; c) teachers' perception about curricular prescriptions and its uses in history teaching in public Espírito Santo schools during the dictatorial period. The state documents and records found show the concept of history related to social studies; and the essentially political and Eurocentric features of history teaching. They are close to the *MEC (Ministry of Education and Culture) Book: History of Brazil and General History* because of the traditional characteristics they present. However, they differ from the second document, which is linked to New History. As far as teaching is concerned, the proposals, records, and teachers' narratives, the methods gained fundamental importance. They were connected to the New School and Technicist matrix, and to the Jean Piaget's principles of *Genetic Epistemology*. The citizenship and patriotism identified in the study are stressed by subjects Moral and Civic Education, Brazilian Social and Political Organization, and Studies on Brazilian Problems, which were included in the school curriculum as per Law no. 5.692/71. On the other hand, there are narratives and activities that differ from the prescriptions and from what historiography shows about history teaching during the military dictatorship. Therefore, by crossing the sources analyzed — documents and narratives of subjects who worked during the military regime — we can now light up the memories and history of Espírito Santo teachers and their practice.

Keywords: History teaching. Teacher training and practice. Brazilian Military Dictatorship.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Capa do Currículo do Ensino Primário do Estado do Espírito Santo (1969)....	50
IMAGEM 2 – Capas dos <i>Cadernos MEC: História do Brasil</i> – v. 1, 2 e 3 (1963).....	54
IMAGEM 3 – Capa do livro: <i>O ensino da geografia e da história na escola primária: estudos sociais</i> (4ª ed. [196-] – 1ª ed., 1962).....	56
IMAGEM 4 – Reportagem do jornal: <i>A Gazeta</i> – Edição 10.679, p.7. Matéria de domingo, 7-1-1968.....	64
IMAGEM 5 – Professora Arlette Azevedo de Paula – palestra sobre comunicação audiovisual (1969).....	65
IMAGEM 6 – Projeção cinematográfica em grupo escolar promovido pelo Departamento de Recursos Audiovisuais (1969).....	66
IMAGEM 7 – Orientação sobre aparelhagem – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969).....	67
IMAGEM 8 – Professora Arlette Azevedo de Paula – orientação sobre aparelhagem, Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969).....	67
IMAGEM 9 – Confecção de apostilas – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969).....	68
IMAGEM 10 – Confecção de fotografias – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969).....	68
IMAGEM 11 – Estágio e Treinamento – Palestra – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969).....	69

IMAGEM 12 – Reprodução em <i>slide</i> – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969).....	69
IMAGEM 13 – Utilização de recursos audiovisuais – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969).....	70
IMAGEM 14 – Professores em estágio. Tema: Recursos audiovisuais – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969).....	70
IMAGEM 15 – Reportagem do jornal: <i>A Gazeta</i> – 17-6-1970 – quarta-feira, p. 2.....	71
IMAGEM 16 – Reportagem do jornal: <i>A Gazeta</i> – 3-7-1970 – quarta-feira, p. 3.....	72
IMAGEM 17 – Reportagem do jornal: <i>A Gazeta</i> – 4-7-1970 – sábado, p. 3.....	73
IMAGEM 18 – Reportagem do jornal: <i>A Gazeta</i> – 9-7-1970 – quinta-feira, p. 2.....	74
IMAGEM 19 – Aula Inaugural – ETRA – 70 – Palavras da diretora Prof ^a Lacy Loyola Barbosa (1970).....	75
IMAGEM 20 – Aula: Composição e forma – ETRA – 70 (1970).....	76
IMAGEM 21 – Aula: Técnicas artísticas – ETRA – 70 (1970).....	76
IMAGEM 22 – Aula prática– ETRA – 70 (1970).....	77
IMAGEM 23 – Aula: Material didático – ETRA – 70 (1970).....	78
IMAGEM 24 – Aula: Projeção cinematográfica – ETRA – 70 (1970).....	79
IMAGEM 25 – Excursão educativa – Baía de Vitória – ETRA – 70 (1970).....	80
IMAGEM 26 – Excursão educativa – Cais do Tubarão – ETRA – 70 (1970).....	80

IMAGEM 27 – Abertura – palavras da Prof ^a . Lacy Loyola Barbosa – Chefe do DRA – ETRA – 71 (1971).....	81
IMAGEM 28 – Aula: Comunicação e recursos audiovisuais: composição e forma – Prof ^o . Wallace Fernando Neves – ETRA – 71 (1971).....	82
IMAGEM 29 – Aula: Técnicas artísticas – Prof ^a . Stella Helena Denarde Nogueira – ETRA – 71 (1971).....	83
IMAGEM 30 – Aula: Álbum seriado – Prof ^a . Sandra Maria Gasperazzo – ETRA – 71 (1971).....	83
IMAGEM 31 – Aula: Dobraduras – Prof ^a . Antônia Celeste Barcellos Noé – ETRA – 71 (1971).....	84
IMAGEM 32 – Aula: Material didático: jogos e recreação – Prof ^o . Júlio César Grandi Ribeiro – ETRA – 71 (1971).....	84
IMAGEM 33 – Fotografia dos entrevistados – TV Vitória – Canal 4 – Programa “ROTEIRO” – Esdras Leonor (1971).....	85
IMAGEM 34 – Fotografia dos entrevistados – TV Vitória – Canal 4 – Programa “ROTEIRO” – Esdras Leonor (1971).....	86
IMAGEM 35 – Excursão na Baía de Vitória, visualizando: Cais de Minérios Atalaia, Penedo, sedes da Escola de Aprendizes da Marinha e do 3º Batalhão de Caçadores, Ponta do Tubarão – ETRA – 71 (1971).....	87
IMAGEM 36 – Capa da Proposta Curricular de 1ª a 4ª série (1973).....	92
IMAGEM 37 – Capas dos <i>Cadernos MEC: História Geral</i> (1971).....	95
IMAGEM 38 – Capa da Proposta Curricular de 1ª a 8ª série (1974).....	97

IMAGEM 39 – Capa do <i>Guia metodológico</i> para <i>Cadernos MEC: História</i> (1971).....	98
IMAGEM 40 – Página 10 da Proposta Curricular de 1ª a 8ª série (1974).....	100
IMAGEM 41 – Atividades da página 40 do <i>Caderno MEC: História Geral 2</i> (1971).....	106
IMAGEM 42 – Capa das Orientações Curriculares para a disciplina Estudos Sociais (1978).....	108
IMAGEM 43 – Recorte do Diário Oficial integrante de pasta organizada pela diretora do Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo, em 1972.....	117
IMAGEM 44 – Capa da Proposta Curricular de 2º grau – Estudos Sociais (1975).....	120
IMAGEM 45 – Prova de História – Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (1973).....	140
IMAGEM 46 – Fragmento do jornal <i>A Gazeta</i> : recorte da publicação de 10 de julho de 1965.....	144
IMAGEM 47 – Fragmento do jornal <i>A Gazeta</i> : recorte da publicação de 4 de setembro de 1971.....	145
IMAGEM 48 – Fotografia de alunos do Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo, em desfile de setembro de 1971.....	146
IMAGEM 49 – Fotografia de entrega do prêmio do desfile escolar do sesquicentenário da independência – 7 de setembro de 1972.....	147
IMAGEM 50 – Concurso de bolo realizado em 1971 na Escola Normal Pedro II.....	148
IMAGEM 51 – Concurso de bolo realizado em 1971 – Secretário de Educação: Aci Nigri do Carmo.....	149

LISTA DE SIGLAS

ACARES – Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo
AI – Ato Institucional
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBHE – Congresso Brasileiro de História da Educação
CCC – Comando de Caça aos Comunistas
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CERHUPE – Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais
CLTLD – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CNME – Campanha Nacional de Material de Ensino
CNV – Comissão Nacional da Verdade
CODI – Centros de Operações de Defesa Interna
CPC – Centros Populares de Cultura
DEF – Departamento de Ensino Fundamental
DRA – Departamento de Recursos Audiovisuais
EMC – Educação Moral e Cívica
ENPEH – Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História
EPB – Estudo de Problemas Brasileiros
ETRA – Estágio de Treinamento em Recursos Audiovisuais
FAFIC – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina
FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar
HEM – Habilitação Específica para o Magistério
IBS – Instituto BioSistêmico
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MPC – Movimento Popular de Cultura em Pernambuco
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PRODOL – Projeto de Desenvolvimento Operação Linguagem
SEDU – Secretaria de Estado da Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

USAID – Agency for International Development

SUMÁRIO

1 CONSTITUIÇÃO DO TEMA.....	17
2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	40
2.1 INTERROGAÇÃO DAS FONTES.....	41
3 CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA, DO SEU ENSINO E DA DOCÊNCIA EXPRESSAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A ÁREA DURANTE O REGIME DITATORIAL (1964-1985).....	49
3.1 PROPOSTAS CURRICULARES E REGISTROS DO ENSINO PRIMÁRIO (DÉCADAS DE 1960 E 1970).....	49
3.2 PROPOSTAS CURRICULARES E REGISTROS DO ENSINO DE 1ª A 8ª SÉRIES DO 1º GRAU (DÉCADAS DE 1970 E 1980).....	92
3.3 PROPOSTA CURRICULAR E REGISTROS RELATIVOS AO ENSINO DE 2º GRAU (DÉCADA DE 1970).....	116
3.4 CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA PRODUZIDA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	125
4 PROFESSORES DE HISTÓRIA: COMPREENSÕES SOBRE PRESCRIÇÕES, HISTÓRIA E DOCÊNCIA.....	128
4.1 COMPREENSÕES DA DOCÊNCIA QUE ATRAVESSARAM AS NARRATIVAS DE PROFESSORES CAPIXABAS DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1985)...	128
4.2 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DOS MOVIMENTOS E TENSÕES PRODUZIDOS EM TORNO DAS PRESCRIÇÕES E DOS SEUS USOS NA HISTÓRIA	

ENSINADA EM ESCOLAS CAPIXABAS SOB A DITADURA (1964-1985).....	138
4.3 NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE SUAS COMPREENSÕES DA HISTÓRIA ENSINADA DURANTE O REGIME MILITAR.....	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES.....	176
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS ANALISADOS.....	177
APÊNDICE B – FICHA DE INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES/SUJEITOS DA PESQUISA.....	181
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	183
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA.....	184
APÊNDICE E – DESCRIÇÃO DAS FONTES.....	185
ANEXOS.....	198
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA DE CARAPINA PARA ACESSO AOS ARQUIVOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS.....	199
ANEXO B – FORMULÁRIO ENVIADO AOS ESTABELECIMENTOS DE NÍVEL PRIMÁRIO PARA LEVANTAMENTO GERAL DO INTERESSE E NECESSIDADES DIDÁTICO-AUDIOVISUAIS DO PROFESSORADO (1970).....	200
ANEXO C – ATA DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS REUNIDAS PEDRO VITALI (1969).....	201

1 CONSTITUIÇÃO DO TEMA

A história conhece muitos períodos de tempos sombrios, em que o âmbito público se obscureceu e o mundo se tornou tão dúbio que as pessoas deixaram de pedir qualquer coisa à política além de que as pessoas mostrem a devida consideração pelos seus interesses vitais e liberdade pessoal (ARENDR, 2008, p. 19).

A historiografia de um momento importante para a constituição da memória social brasileira contemporânea – os anos da Ditadura Militar instaurada no País de 1964 a 1985 – só agora começa a ser escrita, de forma sistemática, a partir de depoimentos dos sujeitos que vivenciaram esse período. Nesse direcionamento, destacamos, por exemplo, a atuação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), instituída em 2012,¹ bem como eventos, discussões e movimentos realizados em 2014,² ano em que comemoramos os 50 anos do golpe.³ É um desafio à atuação da CNV e daqueles que se dedicam ao estudo e análise desse período o silenciamento de vozes de vítimas da ditadura na apuração dos fatos, associado à dificuldade em acessar arquivos/fontes relativas ao período.

No conjunto dos acontecimentos que marcaram esse momento de exceção, investigamos contornos assumidos pela disciplina História, seu ensino e docência no estado do Espírito Santo durante a Ditadura Militar (1964-1985)⁴ no Espírito Santo. Focalizamos, especialmente, os documentos prescritivos para essa disciplina e narrativas de professores que atuaram em escolas públicas capixabas, durante o período. Indagamos, dessa maneira, a professores que

¹ A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei nº. 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Em dezembro de 2013, o mandato da CNV foi prorrogado até dezembro de 2014 pela Medida Provisória nº 632 (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, s/d).

² Por exemplo: Seminário 50 anos de golpe civil-militar de 1964 na Universidade de Campinas (Unicamp) (11 a 12 de março de 2014); evento da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo discute os 50 anos do Golpe de 1964 (19 e 20 de março de 2014); evento da Universidade Federal do Espírito Santo: 50 anos do golpe militar: palestra discute seus efeitos no Espírito Santo (2 de abril de 2014); passeata na Avenida Paulista contra o golpe militar de 1964, dia 1º de abril de 2014.

³ O golpe de Estado de 1964 depõe o presidente João Goulart – segundo Fico (2014), ainda não anunciava a implantação de um regime ditatorial – e põe fim à “democracia populista” iniciada em 1946. De acordo com Germano (2011), apesar da iniciativa e do caráter burguês que se apresentavam, coube às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe, mediante o qual assumiram o poder do Estado durante 21 anos. O Poder Central foi assim fortalecido intensamente, ao mesmo tempo em que foi exercido não por uma personalidade eminente, mas por um Executivo invisível, chamado “sistema”, que trocava formalmente de comando periodicamente.

⁴ Estudos sobre o tema têm colocado em xeque o uso dos termos *ditadura militar* ou *ditadura civil-militar* (ver, por exemplo: Fico (2004); Melo (2012)). Para além do termo empregado, neste estudo, interessa-nos o autoritarismo proveniente da implantação do regime ditatorial. O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados do cenário político (GERMANO, 2011).

ensinavam História durante a Ditadura Militar no Espírito Santo acerca de compreensões da História e dos modos de ensiná-la em tempos ditatoriais. Como perceberam o exercício da docência e tensões produzidas em torno das prescrições para o ensino dessa disciplina e dos seus usos em escolas capixabas sob a ditadura (1964-1985)?

No contexto da ditadura militar, portanto de um regime de exceção, pensamos o ensino de História “dentro” e “fora” da ordem, tomando como ponto de partida as diretrizes curriculares que orientavam práticas de professores no Espírito Santo.

O recorte estabelecido – 1964-1985 – delimita esse período de exceção e diretrizes curriculares para o ensino de História produzidas nesse espaço de tempo. Desse modo, tomamos o marco político (ditadura militar) como ponto de referência a partir do qual analisamos desdobramentos das diretrizes curriculares para o ensino de História no contexto capixaba.

Estudos que abordam o ensino de História durante o regime militar (1964- 1985) tendem a apresentar certo “consenso” ao tratar dessa temática, ao revelarem que o ensino de História⁵ se pautava predominantemente em práticas de memorização, caracterizando-se pela passividade e pela ausência de criticidade dos professores (BITTENCOURT, 2008; FONSECA 2003, 2008; FONSECA, 2006, 2007), ainda que alguns deles deixem ver “zonas fugidias” em que a docência se exerce de forma menos homogênea (ALMEIDA NETO, 1996; MIMESSE, 2007, 2008; LOURENÇO, 2006, 2008; ANDRADE, 2009). No Espírito Santo, os contornos assumidos pela disciplina História, seu ensino e docência em meios ao tempo sombrio⁶ da Ditadura Militar, foco central do presente estudo, estão por ser sistematicamente investigados. Por essa razão, julgamos importante o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta, de forma que, a partir de singularidades locais, possamos dialogar com a historiografia até aqui produzida, contribuindo para a compreensão do tema investigado.

⁵ Ressaltamos que, em tais estudos, as análises foram realizadas a partir de propostas curriculares e manuais escolares, não enfocando, portanto, práticas docentes em salas de aula.

⁶ Por tempos sombrios, Arendt (2008, p. 19) denomina “[...] períodos em que o âmbito público se obscureceu e o mundo se tornou tão dúbio que as pessoas deixaram de pedir qualquer coisa à política além de que mostre a devida consideração pelos seus interesses vitais e liberdade pessoal. Os que viveram em tempos tais, e neles se formaram, provavelmente sempre se inclinaram a desprezar o mundo e o âmbito público, a ignorá-los o máximo possível ou mesmo ultrapassá-los e, por assim dizer, procurar por trás deles – como se o mundo fosse apenas uma fachada por trás da qual as pessoas pudessem se esconder –, chegar a entendimentos mútuos com seus companheiros humanos, sem consideração pelo mundo que se encontra entre eles [...]”.

Como se sabe, a área de Ciências Humanas foi objeto de mudanças implantadas progressivamente durante o regime militar (1964-1985). Portanto, consideramos necessária uma análise dos documentos prescritivos produzidos no Espírito Santo para a disciplina História, bem como dos relatos de professores que atuavam com essa disciplina em escolas públicas capixabas. Buscamos, nesse sentido, tatear a semi-invisibilidade da História do Espírito Santo pela via do “mergulho nas fontes”, em busca de novas interpretações da realidade (SIMÕES; FRANCO, 2004), pois, segundo Certeau (2008), a prática historiográfica produz o indizível, permite compreender os apagamentos da História.

Sabemos, também, que o golpe militar de 1964 atropelou importantes movimentos em marcha no Brasil, nos anos precedentes. Por exemplo, o início dos anos 1960 representa um momento social brasileiro marcado por lutas pelas Reformas de Base. Representou também um período de efervescência cultural, destacando-se o tropicalismo,⁷ o cinema, o teatro e as artes, enfim, manifestações artísticas e debates estéticos (RIDENTI, 2000). A atuação política da União Nacional dos Estudantes (UNE)⁸ nos Seminários Nacionais pela Reforma Universitária evidencia-se na busca por uma sociedade de configuração democrática.

Na contramão desse cenário, com o golpe militar de abril de 1964, o Brasil viveu um período de repressão às liberdades em diferentes âmbitos da sociedade. Politicamente, durante os 21 anos de duração do ciclo militar, sucederam-se períodos de maior ou menor racionalidade (GASPARI, 2009a). A história da UNE e do movimento estudantil, aqui citada, passa a ser associada à história da repressão no País, uma vez que, destituído o Governo legal, a UNE foi invadida, saqueada e queimada (FÁVERO, 1995).

Com o objetivo de silenciar manifestações de professores, de estudantes, de trabalhadores sindicalizados, de intelectuais, de artistas e de todos aqueles que se opunham abertamente ao regime instaurado, o poder político e econômico dos grupos dominantes recorreu à

⁷ “[...] O tropicalismo talvez tenha sido, simultaneamente, o precursor de uma sensibilidade dita ‘pós-moderna’, mas também o último suspiro da socialização da cultura esboçada nos anos 1960. Afinal, paradoxalmente, como sugere o próprio nome ‘tropicalismo’, sua preocupação básica continuava sendo a constituição de uma nação desenvolvida e de um povo autônomo, afinado com as mudanças no cenário internacional” (RIDENTI, 2007, p. 189).

⁸ Criada em 1937, constituiu-se em uma entidade em que os estudantes passam a preocupar-se em interpretar o pensamento não apenas da categoria estudantil, mas também assumem reivindicações trabalhistas e se integram em lutas sucessivas pela declaração de guerra ao nazifascismo e pela redemocratização do País (FÁVERO, 1995).

manipulação de meandros legais e à violência policial-militar, quando os “riscos” de transformações se tornaram maiores, o que ocorreu entre o primeiro e o sexto Atos Institucionais⁹ (1964 e 1968). Com o chamado “tratamento de choque” aos que fossem considerados subversivos, instaurou-se a repressão governamental. Às penalidades impostas pela ação militar reagiu-se com protestos públicos, como greves e passeatas, que vão perdendo força pela repressão, entre o AI-5, de 15 de dezembro de 1968, e o Decreto-Lei nº 477,¹⁰ de 26 de fevereiro de 1969 (FÁVERO, 1995).

A partir desse decreto, acentua-se a punição severa aos professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, cujas ações fossem consideradas subversivas. Subversivo, pelo decreto, seria todo cidadão que se opusesse ao novo regime.

Os que assumiram o poder depois de 1964, procurando legitimar-se como democratas, permitiram à oposição consentida manifestar-se por meio do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que, de algum modo, age contra a repressão. Por outro lado, institucionaliza-se a criminalização das oposições mais veementes, colocando em seu encalço o Comando de Caça aos Comunistas (CCC), a Tradição, Família e Propriedade (TFP) e os Serviços de Informações e/ou Assessorias de Segurança e Informações e tantos outros mecanismos (FÁVERO, 1995).

Apesar do autoritarismo imposto pelo golpe de Estado de 1964, ele não foi suficiente para estancar o florescimento cultural diversificado que acompanhou a ascensão do movimento de massas a partir do final dos anos 1950 no Brasil.¹¹ Por exemplo: o Cinema Novo; o Teatro Arena e o Teatro Oficina; a Bossa Nova; os Centros Populares de Cultura (CPCs) ligados à UNE, que promoviam diversas iniciativas culturais para “conscientizar” o “povo”; o Movimento Popular de Cultura em Pernambuco (MPC), que alfabetizava pelo método crítico

⁹ Para legitimar o golpe militar desferido em março de 1964, os generais que permaneceram na Presidência durante o período entre 1964 e 1969 se valeram de decretos para garantir direitos políticos invalidados pela Constituição vigente, conhecidos como Atos Institucionais (AIs).

¹⁰ O Decreto-Lei nº. 477, de 26 de fevereiro de 1969, definia infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados dos estabelecimentos de ensino público ou particulares. Foi um dos mais importantes instrumentos repressivos direcionados à área educacional. Buscava coibir qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das universidades (ROMANELLI, 1986).

¹¹ “A agitação artística e cultural nos anos 60 não se restringiu ao Brasil, mas se deu em escala internacional, da mesma forma que a opção pela guerrilha também não foi específica dos brasileiros, generalizando-se por toda a América Latina e, de forma diferenciada, por outros continentes” (RIDENTI, 1993, p. 75).

de Paulo Freire; a poesia concreta e uma infinidade de outras manifestações culturais. Como observa Ridenti (1993), após essa data, os donos do poder não puderam, ou não souberam, desfazer toda a movimentação cultural que tomava conta do País e só arrefeceria após o AI-5, de dezembro de 1968.

A política educacional que se desenvolveu sob o regime militar organizou-se em torno dos seguintes eixos (GERMANO, 2011, p. 105-106):

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis [...].
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a 'teoria do capital humano', entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização.
- 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital.
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado [...].

Dentre os inúmeros decretos, leis, pareceres, indicações, resoluções, portarias que passaram a regular as atividades educacionais pós-64, destacamos as Leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71 que se complementavam na ambição de reformar toda a organização escolar brasileira.

Saviani (2004) interroga se as Leis nº 5540 e nº. 5692 teriam, de fato, reformado a LDB nº. 4024/61. O autor defende que a inspiração liberal que caracterizava a Lei nº. 4024 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis nº. 5540 e nº. 5692. Para o autor, enquanto o liberalismo enfatiza a qualidade ao invés da quantidade, os fins em detrimento dos métodos, a autonomia no lugar da adaptação, as aspirações individuais ao invés das necessidades sociais e a cultura geral em prejuízo da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Nas palavras do autor: “A grande mudança operada pelas leis de reforma foi de ordem política, isto é, sua função foi criar um clima favorável, removendo os óbices com o fim de garantir a continuidade do processo sócio-econômico” (2004, p. 163).

O projeto de uma reforma universitária, no sentido de democratização, nasceu e se desenvolveu na esfera do movimento estudantil.¹² Às vésperas do golpe de 1964, quando a

¹² As críticas às universidades brasileiras remontam aos anos de 1920 e 1930, por professores de universidades de ensino superior. Em 1938, reuniu-se o 2º Congresso Nacional dos Estudantes que defendia a criação da União Nacional dos Estudantes, desde logo aprovada, inclusive o estatuto da nova entidade. A proposta continha um projeto de política educacional em que se defendia a universidade aberta a todos; a diminuição das taxas de

reforma universitária passou a integrar o rol das “reformas de base”, um contingente significativo de professores assumiu tal projeto. “Realizada a partir de 1968 para resolver a ‘crise estudantil’,¹³ a reforma universitária efetivou-se sob a proteção do Ato Institucional n.º 5 e do Decreto n.º. 477, tendo como pano de fundo uma combinação do Relatório Atcon (1966)¹⁴ e do Relatório Meira Mattos (1968)”¹⁵ (CHAUÍ, 2001, p. 47).

Cunha (2008) argumenta que a reforma do ensino, nos marcos das Leis n.º. 5.540¹⁶ e n.º. 5.539,¹⁷ bem como dos documentos legais que a antecederam, propiciou condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária do Brasil,¹⁸ onde até então

exame e de matrícula, a vigência “[...] do exercício das liberdades de pensamento da cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna”, o rompimento da dependência da universidade diante do Estado, a livre associação dos estudantes dentro da universidade, a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis, o aproveitamento de “estudantes mais capazes” como monitores e estagiários em cargos a serem criados. Tais propostas abriram caminho para uma crítica mais radical do ensino superior brasileiro, que veio a ser retomada pelos estudantes nos anos de 1960, dessa vez ao lado de outros protagonistas: professores e pesquisadores (CUNHA, 2008).

¹³ A crise estudantil referida tem sua gênese num período anterior. Ela foi resultado da aceleração do ritmo de crescimento da demanda efetiva de educação. Esse crescimento se derivou dos fatores principais: a implantação da indústria de base, acelerada, sobretudo, na segunda metade da década de 1950, que criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos, e a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média (ROMANELLI, 1986).

¹⁴ O relatório Atcon (1966) – relatório encomendado pelo MEC ao professor norte-americano Rudolph Atcon, concluído em 1966 – preconizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo que precisava ser resolvido com um máximo rendimento e mínima inversão. O caminho adequado para tal fim era a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas com a direção recrutada na comunidade empresarial, atuando sob o sistema de administração gerencial desvinculada do corpo técnico-científico e docente (CHAUÍ, 2001).

¹⁵ No final de 1967, o Governo criou a Comissão Meira Matos para fazer um levantamento da crise estudantil e intervir nas universidades (ROMANELLI, 1986). Esse relatório preocupava-se com a falta de disciplina e de autoridade, exigindo a recondução das escolas superiores ao regime de nova ordem administrativa e disciplinar; refutava a ideia de autonomia universitária, que seria um privilégio para ensinar conteúdos prejudiciais à ordem social e à democracia; e interessava-se pela formação de uma juventude realmente democrática e responsável que, ao existir, tornaria viável o reaparecimento das entidades estudantis de âmbito nacional e estadual. O Relatório Meira Mattos propunha uma reforma com objetivos práticos e pragmáticos, que sejam “[...] instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país” (CHAUÍ, 2001).

¹⁶ A Lei n.º. 5.540, de 28 de novembro de 1968, instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essa lei entrou em vigor no Governo de Costa e Silva, sob a gestão de Tarso Dutra, no Ministério da Educação e Cultura.

¹⁷ Modifica dispositivos da Lei n.º. 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.

¹⁸ De acordo com Germano (2011), a política de expansão do ensino superior acabou por se transformar no inverso que era estabelecido no art. 2º da Lei n.º. 5.540/68 (“Art. 2º: O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”), pois os estabelecimentos isolados passaram a constituir a “regra”, e a organização universitária, a exceção. Em 1983, o Brasil contava com 868 instituições de ensino superior, das quais somente 67 eram legalmente classificadas como universidades, 47 públicas e 20 privadas (UNICAMP, 1987, apud GERMANO, 2011).

existiam somente faculdades isoladas ou vinculadas por laços mais simbólicos do que, propriamente, acadêmicos.

Desse modo, o projeto da reforma universitária precisava responder a duas demandas contraditórias: de um lado, jovens estudantes ou postulantes a universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade; por outro lado, grupos ligados ao regime instalado com o golpe de 1964, que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em conformidade com os requerimentos do capitalismo internacional.

Essas mudanças foram possibilitadas pela repressão político-ideológica a professores e estudantes. Os atos institucionais baixados pelos governos militares e a Constituição de 1967 abriram caminho para a extinção do regime de cátedras; decretos-leis determinaram mudanças na organização administrativa e acadêmica nas instituições federais de ensino superior, suprimindo as possibilidades de apelação judicial; o Ato institucional nº. 5/68 e o Decreto 477/69 ameaçavam com a perda ou a limitação de emprego futuro os professores, e com a expulsão os estudantes que fossem acusados e culpabilizados, em rito sumário, por práticas de atividades consideradas subversivas (CUNHA, 2008, p. 178).

Uma modificação importante decorrente da reforma universitária foi a departamentalização. No projeto de 1961, da Universidade de Brasília,¹⁹ concebido por Darcy Ribeiro, a departamentalização tinha por finalidade democratizar a universidade, eliminando o poder das cátedras e transferindo para o corpo docente o direito às decisões. Entretanto, na reforma, departamentalização significou outra coisa. Consistiu em reunir num mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos num mesmo espaço, com o menor gasto material e sem aumentar o número de professores (CHAUÍ, 2001).

A matrícula por disciplina (o curso parcelado e por créditos) passa a ser adotada. Implicava a divisão das disciplinas em obrigatórias e optativas. As obrigatórias para um aluno seriam optativas para outro, de modo que alunos de cursos diferentes cursariam a mesma disciplina, ministrada na mesma hora pelo mesmo professor numa mesma sala de aula. Segundo o texto da reforma, essa operação visava a aumentar a “produtividade” do corpo docente, que passava a ensinar as mesmas coisas para um maior número de pessoas (CHAUÍ, 2001).

¹⁹ Em 1961, a Universidade de Brasília (UnB) concretiza o projeto de universidade como instituição de pesquisa e centro cultural, concebido por Darcy Ribeiro, em 1959, por decreto presidencial. Darcy Ribeiro foi encarregado de planejar a montagem da UnB. Em 1961, com a inauguração dessa instituição, foi nomeado seu primeiro reitor. Seria uma universidade que objetivava manter, juntamente ao humanismo e a livre criação cultural, a ciência e a tecnologia modernas e junto ao Governo uma reserva de especialistas altamente qualificados.

Magda Soares (1991, p. 82-83), ao referir-se à sua atuação no Grupo de Trabalho que elaborou o projeto dessa reforma, registra: “No âmbito da universidade e do sistema de ensino superior, vejo-me [...] participando da implantação da reforma universitária, recebida como uma medida ‘modernizadora’, no sentido do progresso social e econômico e da expansão de oportunidades”. E acrescenta:

Hoje, vejo: lutamos pela implantação de uma Faculdade de Educação e nos vimos, inesperadamente, transformados em agência adestradora de mão-de-obra para o sistema de ensino; fragmentamos os cursos pela departamentalização e pela matrícula por disciplina e, em nome de racionalização e da produtividade, reduzimos (ou destruímos) o espaço do diálogo entre estudantes e entre professores; racionalização a seleção de candidatos à universidade, implantamos o vestibular único, e produzimos a ‘unificação do mercado de ensino universitário’, nos termos do Relatório da reforma de ensino (SOARES, 1991, p. 83).

No tocante à formação de professores, destacamos a criação de licenciaturas curtas. Pelo texto da reforma, o § 1º definia: “[...] serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior,” e o § 2º estabelecia: “Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos”.

A criação dos cursos de curta duração cumpriu, nesse momento, a função de responder a uma necessidade imediata de ensino superior. Entretanto, a flexibilização também abriu novas perspectivas para a expansão do ensino superior privado, com a possibilidade do oferecimento de cursos superiores a baixos custos. As licenciaturas curtas em Ciências, Estudos Sociais e Comunicação-Expressão permitiam, em curto prazo, satisfazer a demanda crescente dos estudantes e mantê-los por pouco tempo nas escolas, diminuindo gastos, enquanto, em longo prazo, aumentando a oferta de mão de obra para os cursos médios, garantiam a baixa remuneração dos professores (CHAUÍ, 2001).

O cenário brasileiro se compõe, por um lado, de um discurso salvacionista e de eliminação da alteridade e, por outro, pelo discurso de cunho propositivo com a alegada intenção de salvar o País – da subversão da ordem, do comunismo e da corrupção. Esse discurso também se faz presente no campo das políticas educacionais, uma área que foi duramente atingida pelo golpe de 1964.

A reforma do ensino primário e secundário, denominados pela Lei nº. 5.692/71 de ensino de 1º e 2º graus,²⁰ inspirou-se na teoria do capital humano, mas recorreu a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. A ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, representou uma mudança expressiva, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. Quanto ao ensino de 2º grau, foi orientado na lei para a formação de mão de obra, pela obrigatoriedade da profissionalização.

Mendes (1998) destaca contradições da reforma de 1º e 2º graus. Para o autor, a intenção da reforma seria o ensino único, como se lê no art. 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”. A própria legislação estabelece as categorias básicas da educação fundamental: *educação geral* e *formação especial*, acompanhadas pelos mecanismos de *continuidade* e *terminalidade*. Contudo, a educação geral se afunila na proporção inversa da formação especial, verificando-se a especialização estanque, com atividades estreitas, repetitivas, mecânicas e, na maioria das vezes, desvinculadas dos empregos, persistindo a dicotomia entre as categorias: educação geral e formação especial (MENDES, 1998).

O conceito de capital humano inspirou as reformas mencionadas, a partir da década de 1960, quando alguns economistas, notadamente os norte-americanos e ingleses, se preocuparam em encontrar fórmulas que compatibilizassem o crescimento econômico com a distribuição das rendas nacionais, uma vez que, antes de 1960, a maior preocupação dos economistas se concentrava prioritariamente no alcance do pleno emprego do capital, na produção de bens e na eliminação das crises cíclicas da economia capitalista (ARAPIRACA, 1979).

Um dos pontos centrais dessa teoria consiste no entendimento de que o capital humano se produz deliberadamente pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento; e também que a produtividade de cada um resultaria na maior ou menor quantidade de capital humano. Dentro do pressuposto neoclássico da teoria econômica de que os fatores de produção são remunerados de acordo com a sua produtividade, sustenta-se que o

²⁰ Sobre processos de produção da Lei nº. 5.692/71, ver: Saviani (2008), Soares (1991) e Germano (2011).

nível educacional e o treinamento aumentariam a produtividade individual, gerando maiores rendimentos.

Desse modo, tem-se que as pessoas são por natureza educáveis (bens com potencialidades produtivas a partir do nível de aprimoramento); a educação tem como função precípua desenvolver as habilidades e conhecimentos objetivando o aumento da produtividade; um maior índice de estudos corresponde a um maior número de ganhos de habilidades cognitivas; e finalmente, quanto maior for o grau de produtividade, maior será a cota de renda que a pessoa perceberá (ARAPIRACA, 1979, p. 33-34).

As reformas, as reorganizações, a nova estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus constituíram-se em discurso *sobre* a educação. Buscava-se silenciar o discurso *da* educação. Também na sala de aula e na escola, tentava-se silenciar o discurso *da* educação. Em meio às imposições feitas pelo regime autoritário e, sobretudo, à educação, situamos a disciplina História como uma área de ensino modificada em sua configuração, pois, juntamente com a Geografia, passa a integrar os Estudos Sociais no 1º grau e teve sua carga horária reduzida (SOARES, 1991). Faz-se necessário, portanto, compreender os processos de transição pelos quais passou a disciplina em face da implementação da Lei nº. 5.692/71 e das diretrizes produzidas a partir dessa legislação, no Espírito Santo. Apontamos, como importante ponto de reflexão, a inserção da disciplina Estudos Sociais no 1º grau, como desdobramento da legislação derivada do Conselho Federal de Educação, desde 1966. Segue, assim, uma progressiva fusão das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia em Estudos Sociais.

Exige-se, portanto, uma reformulação e readaptação da atuação profissional dos professores das mais variadas disciplinas, pois, em muitos casos, um mesmo professor passa a ministrar História, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Ao discutir, em 1985, a questão dos Estudos Sociais, Fenelon (1994, p. 13) observa que: “[...] a criação da disciplina de OSPB no 1º grau, fragmentava ainda mais o conteúdo de geografia e história, além de diminuir a carga horária reservada a estas disciplinas, com evidentes prejuízos ao seu ensino”.

Fonseca (2007) assinala que o regime militar só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História, como a ênfase aos fatos políticos e às biografias dos “brasileiros célebres”. A introdução do ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas representou um apêndice da História ou um acréscimo a essa disciplina, objetivando

desenvolver o sentimento patriótico (BITTENCOURT, 2008). Os professores de História e Geografia ou Estudos Sociais

[...] passaram a envolver-se, diretamente, ao ministrar as duas disciplinas, na medida que o conteúdo e os conceitos de moral e civismo perpassavam todas as disciplinas e atividades extra-classe. Por outro lado, os estabelecimentos de ensino passaram a ser obrigados, legalmente, a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuindo a carga horária de história e geografia ou estudos sociais, e cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias: EMC e OSPB (FONSECA, 2003, p. 21-22).

No que se refere às metodologias adotadas no ensino de História, a autora define “[...] o professor como o elemento que transmite o conhecimento e determina as tarefas, e o aluno como o elemento que recebe o conhecimento e que cumpre as tarefas” (FONSECA, 2006, p. 56).

Fonseca (2003) ressalta o aumento do controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor, decorrente da Lei nº. 5.692/71. Isso pode ser ilustrado pelo estabelecimento da nova organização curricular, em que o professor e o aluno são os últimos elos da cadeia hierárquica. O ensino de História “[...] passa a ser objeto de controle dos Conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala” (FONSECA, 2008, p. 55). Tais mudanças explicam-se pela ordem política, fundamentalmente, os propósitos do poder que agiam no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário (FONSECA, 2003). Bittencourt assinala a intervenção exercida pelo Estado, ao alterar componentes curriculares: “[...] A transformação de História e Geografia em Estudos Sociais, a introdução de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira não são simples reformas curriculares, mas indicam uma preocupação do Estado quanto ao saber histórico institucional a ser veiculado” (1990, p. 17).

Essa preocupação do Estado fica evidente ao analisarmos as diretrizes curriculares e escutarmos as narrativas de professores sobre o ensino de História no período estudado e, portanto, exige que levemos em conta a força do estado ditatorial brasileiro. Por outro lado, autores como Laville (1999)²¹ provocam-nos a considerar paradoxos relativos à forma como o

²¹ Laville (1999) analisa programas escolares para o ensino de História em diversos países e discute o papel desempenhado por esse ensino em tais nações e povos, bem como os debates em torno das narrativas históricas. Cita exemplos de países em que o Estado interveio, por meio do ensino de História, para manter a ordem

ensino de História tem sido pensado pelo Estado e pela sociedade. Um desses paradoxos seria a ênfase curricular à autonomia intelectual e o pensamento crítico nos programas escolares para o ensino de História – que ele observou em escolas “de quase todo o mundo” – em detrimento da missão de inculcar nas consciências uma narrativa única glorificando a nação ou a comunidade. No entanto, segundo o autor, essa narrativa única continua sendo o alvo privilegiado de debates, embora não as tenha percebido nos programas curriculares analisados.

Ainda a partir de análises de experiências de diferentes países, dentre eles, o Brasil, Laville (1999) aponta a existência de outro paradoxo, que decorre do primeiro e consiste em acreditar que, pela manipulação dos conteúdos, seja possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do século XX indica que, provavelmente, essa crença não passe de uma grande ilusão.

Em meio às orientações e mesmo aos paradoxos que possam acompanhar o ensino de História, importa-nos neste estudo compreender e problematizar variações curriculares operadas pós-64 e os seus desdobramentos em escolas capixabas.

No Brasil, a historiografia do ensino de História (ABUD, 2008; BITTENCOURT, 2009) indica que, mesmo passando por transformações quanto aos métodos e conteúdos selecionados, manteve-se a serviço de finalidades associadas à constituição de identidades nacionais. A trajetória da História, como disciplina escolar, não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária, quanto à elaboração de seus programas. Como disciplina da escola secundária, a História se efetivou com a criação do Colégio Pedro II, em 1837 (ABUD, 2008).

estabelecida: Estados Unidos, Inglaterra e França. Casos em que os Estados se valeram desse ensino, para sua reconstrução: Alemanha, Itália, Japão, Rússia, ex-países do leste europeu, África do Sul, China. Grupos dissidentes que atacaram as narrativas históricas impostas ao ensino pelo Estado: Japão, México e Brasil. Situações em que essa disciplina contribuiu para a definição de uma identidade supranacional: É o caso do projeto de ISESCO, que propôs aos alunos dos países muçulmanos um programa islâmico de ensino da História. Tratou de ensinar aos alunos dos diferentes países que, apesar de suas identidades nacionais, eles pertenciam antes de tudo à grande comunidade dos muçulmanos. Outro exemplo foram os indígenas das Américas, que evidenciaram a necessidade de ter uma narrativa histórica que se situasse deliberadamente acima dos Estados. O autor explica que seria uma ilusão acreditar na possibilidade de regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino da História. Para tanto, exemplifica a partir de experiências como as vivenciadas no Quebec, na ex-União Soviética, na Alemanha, na Cisjordânia e na banda de Gaza.

Durante praticamente todo o século XIX, ao mesmo tempo em que o papel ordenador e civilizador do ensino de História se desenhava cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica fortemente influenciada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Durante a segunda metade do século XIX, várias reformas curriculares foram realizadas, alterando-se a distribuição dos conteúdos de História (Sagrada, Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea, do Brasil) pelas séries ou agrupando conteúdos que antes eram ensinados separadamente (FONSECA, 2006).

A discussão sobre a eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente já estava presente nas orientações governamentais para o ensino de História desde o século XIX, mas torna-se mais intensa no início do século XX, conforme assinala Fonseca (2006, p. 51). “[...] Foi com esse objetivo que se introduziu, a partir da segunda década do novecentos, a disciplina escolar ‘Instrução Moral e Cívica’, que, articulada ao ensino de História, visava a reforçar os sentimentos patrióticos da população [...]”.

As reformas do sistema de ensino nas décadas de 1930 e 1940 promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar. A Reforma Francisco Campos,²² de 1931, definiu programas e instruções sobre métodos, o que retirava das escolas a autonomia para elaboração dos programas, que passavam a ser de competência exclusiva do Ministério (FONSECA, 2006).

O restabelecimento da História do Brasil como ensino autônomo ocorreu na década de 1940, com a presença e ampliação constantes da História do Brasil, em detrimento da História Universal, que passa a ter seu lugar cada vez mais reduzido, pois até 1930, a História Universal e a do Brasil constituíam apenas três cadeiras obrigatórias do curso secundário. Em 1942, a Reforma de Gustavo Capanema restabeleceu, em caráter permanente, a separação

²² “Pela Reforma Francisco Campos, além de outras determinações, propõe a Reforma do Ensino Secundário. Pela Reforma, o curso secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos e outro complementar, de 2 anos. O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas. Além disso, para esse ciclo complementar, foi estabelecida uma subdivisão que compreendia um certo grau de especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para ingresso nas Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia” (ROMANELLI, 1986, p. 135).

entre História Geral e a do Brasil, aumentando consideravelmente a carga horária da disciplina no curso ginásial (ABUD, 2008). Essa alteração curricular, segundo Fonseca (2006), indicava uma manifestação das posições nacionalistas, em detrimento das pedagógicas.

Segundo a Reforma Gustavo Capanema,²³ o curso secundário continuou dividido em dois ciclos. O primeiro passou a ter quatro anos e foi denominado Curso Ginásial e, o segundo, com três, chamado Colegial. Somente em 1951 foram apresentadas instruções metodológicas para sete das treze disciplinas do ginásio, inclusive História.

De acôrdo com os programas de 1942 e 1945, a seriação e a matéria das disciplinas históricas eram as seguintes: na primeira série, duas horas semanais de História Antiga e Medieval; na segunda série, duas horas semanais de História Moderna e Contemporânea; na terceira, duas horas semanais de História do Brasil até a independência, e na quarta série, duas horas semanais de História do Brasil do Primeiro Reinado ao Estado Nôvo (LEITE, 1969, p. 110).

No programa de 1931, o ensino de História em ciclos concêntricos²⁴ ficava bem nítido no próprio ginásio. No programa de 1942, os ciclos concêntricos ampliatórios se estabeleciam no colégio, onde eram desenvolvidos os programas do ginásio. De acordo com Leite (1969), com isso, pretendia-se preencher lacunas do ensino anterior ou garantir uma iniciação, no caso da interrupção do curso. Nas palavras da autora:

[...] o que ocorreu frequentemente foi apenas uma repetição, e não aprofundamento. A História do Brasil, ensinada com uma forte conotação nacionalista, como reflexo da centralização do poder político durante o Estado Nôvo, sofria a saciedade provocada pelas repetições de programas [...] (LEITE, 1969, p. 110).

Em 1951, fixou-se nova seriação de História Geral e do Brasil. A congregação do Colégio Pedro II elaborou os programas mínimos, que foram precedidos por inúmeras portarias

²³ “As Reformas Gustavo Capanema foram baixadas por meio de oito decretos-leis. A estrutura organizacional proposta previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário” (SAVIANI, 2008, p. 269).

²⁴ Inicia-se o ensino de História pelo que está mais próximo do aluno: família, escola, bairro, cidade, país. Tem-se a criança como centro do ensino (SCHIMIDT, 2012). Trata-se de um princípio de seleção de conteúdos que surgiu em decorrência do método ativo, com a inserção dos Estudos Sociais que, no cenário educacional brasileiro, têm seus programas produzidos a partir da década de 1930 e passam a ser adotados nas escolas nas décadas de 1950 e 1960 (BITTENCOURT, 2008).

ministeriais, fixando o número de horas semanais para a sua execução. Esses programas estenderam-se para todo o Brasil.

Estabeleceram-se, para a primeira série, duas aulas semanais de História do Brasil; para a segunda, duas horas semanais de História da América; para a terceira, duas horas semanais de História Antiga e Medieval, e para a quarta, duas horas semanais de História do Brasil dada simultaneamente com a História Moderna e Contemporânea. Os programas apresentavam uma proporção excessiva de História política. Não se levou em conta a necessidade de apresentar uma sequência histórica. As instruções metodológicas recomendavam o ensino a partir do presente, a fim de permitir melhor compreensão do passado e o trabalho autônomo do aluno (LEITE, 1969, p. 111).

A inovação no programa de 1951 consistiu na permissão de que os programas fossem elaborados por uma congregação de professores, embora ainda houvesse resistência quanto à possibilidade de atribuir essa responsabilidade aos professores dos diferentes ginásios do País. A partir desse ano, incluíram-se os Estudos Sociais ao programa de História dos ginásios. Algumas escolas experimentais, em diferentes Estados do Brasil, introduziram o estudo do meio como modalidade dos Estudos Sociais. Dessa forma, percebe-se que a presença de Estudos Sociais em currículos escolares brasileiros antecedeu a Ditadura Militar.

Leite (1969) ressalta que a introdução de Estudos Sociais, em substituição à História e Geografia, revela tentativas de renovação do ensino ginásial. De acordo com Schmidt (2012), é importante lembrar que, desde 1934, a proposição dos Estudos Sociais para a escola primária integrava a reforma realizada por Anísio Teixeira no antigo Distrito Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 atribuiu aos professores congregados das escolas a formulação dos programas de ensino, atendendo a sugestões no sentido de observar a sua aplicação em diferentes pontos do território nacional, com consultas a professores, técnicos e pais de alunos a fim de verificar como seria possível modificá-los vantajosamente, depois de um período experimental em alguns colégios (LEITE, 1969). A partir dessa lei, inserem-se no currículo escolar os Estudos Sociais, como proposta governamental.

Na década de 1960, a História e também a Geografia perderam um grande espaço na grade curricular, embora se mantivessem como disciplinas autônomas na escola ginásial. Das quatro séries do curso ginásial, somente três registravam aulas de História e Geografia, que “cederam espaço” para disciplinas consideradas mais “úteis”. Os programas do curso ginásial reduziram-se a uma listagem factual, na perspectiva da História Política, em que se

preconizavam, como valores, os que predominavam no pós-guerra – como a pacificação e união entre os povos – e as questões colocadas pela Guerra Fria – como a importância da democracia liberal e o repúdio ao comunismo (ABUD, 2008).

Programas e diretrizes curriculares produzidos a partir da Lei nº. 5.692/71 evidenciam modificações introduzidas no ensino fundamental, como a exclusão da História e da Geografia como disciplinas independentes do currículo do recém-criado 1º grau de oito anos e a enfatizada iniciação para o trabalho, sobretudo no 2º grau. A análise de tais documentos, portanto, possibilita-nos compreender contornos da História ensinada em escolas capixabas durante o regime militar.

No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, Fonseca (2007) ressalta que não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança positivista, de longa data, a orientá-lo.

[...] a História chamada tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e na qual a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. O reordenamento do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela Doutrina (FONSECA, 2007, p. 52).

A intervenção pôde ser particularmente constada em dois aspectos: na “desqualificação” dos professores, principalmente da área de Ciências Humanas, e na reorientação dada ao ensino das disciplinas afins, a História, em particular, desde a diminuição de suas cargas horárias até a redefinição de seus conteúdos (FONSECA, 2007).

No primeiro caso, a intervenção deu-se com a implantação das licenciaturas curtas, com o intuito de atender às carências do mercado, bem como da fusão da História e da Geografia, com a criação dos cursos de Estudos Sociais. Tais carências referiam-se à falta de profissionais qualificados, devido à expansão do sistema de ensino. Utilizou-se essa urgência como justificativa para a implantação dos cursos de curta duração. A criação dos cursos de Estudos Sociais, por sua vez, ocasionou um empobrecimento da qualidade, formando professores pouco aparelhados teoricamente, tanto em História quanto em Geografia (FONSECA, 2007).

Ao mesmo tempo, as mudanças curriculares definiram a adoção da disciplina Estudos Sociais no ensino fundamental, englobando conteúdos de História e Geografia, disciplinas a serem ministradas exclusivamente pelos licenciados nos cursos de curta duração, excluindo os professores com formação específica nas duas disciplinas.

Ao analisarmos documentos prescritivos da época destinados à Educação, observamos que o regime se preocupou especialmente com o ensino da educação cívica, redefinindo os papéis de duas disciplinas já existentes, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, tornando-as obrigatórias em todos os graus de ensino e introduzindo os Estudos de Problemas Brasileiros no ensino universitário. Os princípios de moral e civismo perpassavam as disciplinas curriculares, bem como os Estudos Sociais, que tiravam da História e da Geografia seus métodos próprios de produção de conhecimento. Para Mendes (1998, p. 87), tratava-se de disciplinas “[...] fetichizadas, submetidas à estratégia política para dissolver as necessidades reais: os salários, a alimentação, a habitação, a comunicação cultural e política livre, encobrendo conflitos e mascarando a estratificação social”.

Martins (2007) ressalta que as mudanças instituídas no cenário educacional nesse período, notadamente a Reforma Universitária (1968) e a Reforma do ensino de 1º e 2º graus (1971), compõem um movimento de reestruturação do sistema educacional brasileiro.

Percebemos nesse período que as questões relativas à educação inserem-se em duas ordens de preocupações básicas por parte do governo federal: de um lado o ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional, onde a ‘ordem pública’ e a ‘hierarquia dos poderes’ deveriam ser respeitadas, e, de outro lado, o esboço de um projeto econômico desenvolvimentista, urbano, cuja necessidade de um mercado de consumo e uma força de trabalho minimamente especializada se faziam necessários (MARTINS, 2007, p. 29).

A partir da década de 1960 e, sobretudo, nos anos posteriores, durante a Ditadura Militar, percebemos uma tendência em oferecer aos professores e às escolas, como um todo, “guias”, normatizações e orientações/diretrizes para o trabalho pedagógico: “[...] os ‘guias’ [estão] mais associados ao regime militar, referenciado como elemento de uma prática e um discurso autoritários” (MARTINS, 2007, p. 34). Processos de produção de documentos prescritivos para o ensino de História constituem, portanto, modos de intervenção exercida pelo Estado autoritário.

Ao inventariarmos estudos²⁵ desenvolvidos acerca da temática investigada, detectamos questões relevantes que nos indicam um balanço de como o tema vem se compondo no cenário educacional. Optamos por localizar e analisar, primeiramente, estudos desenvolvidos no/sobre o Espírito Santo. Destacamos, assim, cinco trabalhos: dois focam, especificamente, a história e as memórias de professores capixabas, cuja trajetória formativa passa pelo período da Ditadura Militar, estendendo-se pelas décadas de 1980 e 1990 (MOURA, 2009) e o livro didático de História do Espírito Santo, no período da Ditadura Militar (PIROLA, 2008). Dois focam a implementação da Lei nº. 5.692/71 no Espírito Santo (CABRAL, 2006; PINHEIRO, 1993) e um investiga as propostas de Estudos Sociais no Espírito Santo durante o período de 1956 a 1976 (FRANÇA, 2013).

Os trabalhos de Pinheiro (1993), Cabral (2006) e França (2013) aproximam-se da investigação aqui desenvolvida. Pinheiro (1993) analisa a presença do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen) no Espírito Santo. Argumenta que o Premen foi estabelecido para desenvolver atividades de treinamento e aperfeiçoamento de professores e pessoal técnico-pedagógico e burocrático do ensino médio geral, bem como expandir o ensino secundário pela implantação do modelo de escola polivalente, cujo princípio era a associação de disciplinas de educação geral com atividades práticas vocacionais, a formação especial com atividades de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho adequadamente por uma determinada profissão a partir do respeito às suas habilidades e motivações pessoais. O autor conclui que o Premen, na qualidade de vertente mais estruturada da implantação do modelo de escola única proposto pela reforma do ensino de 1º e 2º graus, ruiu junto com todo o edifício dessa reforma, com o agravante de que o Governo do Espírito Santo não assumiu as obrigações que contraiu ao assinar o convênio que trouxe as escolas para o Estado.

Cabral (2006) analisa a implementação da reforma educacional (Lei nº. 5.692/71) no Espírito Santo, destacando que a reforma instituída pela Lei nº. 5.692/71 já nasceu fadada ao fracasso

²⁵ Destacamos estudos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); nos anais de edições de dois eventos promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação: o IX Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana (2009) e o Congresso Brasileiro de História da Educação (2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2011 e 2013); o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (2001, 2008, 2011) e o encontro Perspectivas do Ensino de História (2009); artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de História da Educação* e *Revista do Grupo de "História Sociedade e Educação no Brasil"*. Acessamos e analisamos também estudos disponibilizados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ver quadro com as especificações dos trabalhos no APÊNDICE A.

em função de que ela foi projetada como se pudesse vir em bloco e atender a todas as realidades do Brasil, não passando de um instrumento legitimador da lógica do projeto de desenvolvimento nacional voltado para a consolidação do modelo de sociedade proposto por grupos dominantes nacionais e levado a efeito pelo regime militar político implantado a partir de 1964, reforçado pelos resultados macroeconômicos – o chamado “milagre brasileiro” –, produzidos artificialmente e consolidando uma exclusão social cada vez maior.

França (2013) problematiza as representações sobre o ensino de Estudos Sociais que circularam por meio de publicações pedagógicas e propostas curriculares no Espírito Santo durante o período entre 1956 a 1976. A autora defende que essas representações se constituíram a partir de um processo histórico caracterizado por embates acerca de projetos de sociedade, educação, escola, ensino e professor, que resultaram em representações superpostas sobre o quê, quando e como ensinar História e sobre o aperfeiçoamento de professores. Os resultados do estudo revelam que as representações de ensino de Estudos Sociais e de aperfeiçoamento de professor foram apropriadas nas propostas curriculares do Espírito Santo e se constituíram a partir de movimentos de histórias conectados, não como mera transposição de ideias importadas, mas como apropriações inventivas que foram legitimadas na cultura escolar por meio de políticas curriculares e políticas de aperfeiçoamento de professores. Assim, ao aperfeiçoar o professor, pretendia-se aperfeiçoar a sociedade, a educação, a escola e o ensino.

Desenvolvidos em outros Programas de Pós-Graduação do País e veiculados em periódicos e em eventos do ensino de História e de História da Educação, destacamos os trabalhos de Silveira (2009), Oliveira (2009), Andrade (2008), Pinheiro (2006) e Rodrigues e Inácio Filho (2012), que ressaltam o papel moralizador e patriótico do ensino de História, sobretudo, a partir da implantação da Lei nº. 5.692/71, enfatizando a atuação do professor como cumpridor das diretrizes produzidas e, portanto, como um elemento que contribuía para o ensino na perspectiva cívica, patriótica e direcionada à formação de mão de obra técnica.

Para Oliveira (2009), os Estudos Sociais – e, por conseguinte, a História – foram interpenetrados pelos princípios norteadores de Educação Moral e Cívica: conceitos fundamentais para a constituição da identidade social e política do cidadão, como moral, liberdade e democracia, eram trabalhados nas escolas de 1º grau sob a concepção de civismo,

subserviência e patriotismo. Todo o sistema de representação criado pelo Estado teria servido como máquina de fabricar medo, revestido de respeito, e submissão.

Na mesma perspectiva, Rodrigues e Inácio Filho (2012) destacam que, se tomadas como referência, quer a disciplina História, quer a disciplina Educação Moral e Cívica, existe um processo contínuo de conformação de seus conteúdos ao ideal de formação do cidadão. A seleção de conteúdos, nas duas disciplinas, preza pela manutenção da tradição do ensino nacionalista e patriótico, calcado na História da civilização ocidental e no modelo eurocêntrico. “Conservador” ou “revolucionário”, a ele compete a tarefa de redimir a sociedade de seus males.

Para Silveira (2009), os militares não propuseram nada de novo no processo educativo, pelo contrário, acirraram o velho e o conservador. Recortaram-se os aspectos culturais a serem enfatizados, aqueles que mais contribuíram para a manutenção da ordem e do desenvolvimento, velhos pressupostos positivistas na construção da Nação e da identidade nacional. Andrade (2008), na perspectiva do estudo anterior, afirma que permaneceram os fundamentos da escola sob a ótica do nacionalismo. Ela é percebida como a instituição fundamental criada pelo País para formar o cidadão, possuindo tarefas específicas que permeavam o conjunto das disciplinas com seus conteúdos e métodos. Para o autor, o Brasil, por intermédio da construção do Estado nacional, utiliza-se da História como instrumento de um discurso conscientizador e de resgate dos grandes feitos. Durante o Regime Militar, de acordo com Andrade (2008) e Silveira (2009), a escola foi modificada para se configurar como interlocutora desse regime, em que a ordem fosse mantida e, dessa forma, houvesse a manutenção do poder vigente.

Pinheiro (2006), enfocando as diretrizes do período e os modos como os professores as percebiam e praticavam o ensino, conclui que a Lei nº. 5.692/71, no que tange ao 2º grau, foi capaz de cumprir os ideais políticos, tomando a escola, que passou a integrar a comunidade, de acordo com suas necessidades e desejos. Essa lei, ao proporcionar o acesso à profissionalização, ateu-se cuidadosamente às vagas destinadas ao mercado de trabalho. A proposta pedagógica do regime teria sido percebida pelos professores como imposição, pelo fato de chegar à escola pronta para ser cumprida e acatada, sem qualquer discussão a respeito pelo corpo docente. O autor compreende que os professores pouco discutiam ou refletiam sobre as políticas impostas durante o regime militar e que a escola cumpria o papel de

difusora dos ideais políticos, de modo que os professores atuavam aplicando as propostas que eram instituídas pelo sistema.

Entre os estudos que discutem a formação do professor a partir da Lei nº. 5.692/71, destacamos os desenvolvidos por Frankfurt (2009), Rodrigues e Otranto (2009) e Saviani (2006). Esses trabalhos assinalam que a passagem da formação de professores que, até a vigência da LDB nº. 4.024/61, estava restrita às escolas normais, para os cursos de formação profissional em nível de 2º grau, ocasionou uma série de críticas por parte de estudiosos da História da Educação que consideraram a implantação da Lei nº. 5.692/71 responsável pela redução da qualidade da formação de professores, imprimindo-lhe um caráter tecnicista. Para os autores, as políticas educacionais implementadas no Brasil, durante o regime militar, tiveram como efeito o decréscimo de qualidade da formação docente e uma reconfiguração da identidade do professor. Apontam, ainda, uma significativa desvalorização profissional, decorrente da precarização do trabalho docente, aliada à queda do poder aquisitivo proveniente dos baixos salários.

Nos trabalhos que focam a formação docente e as práticas de professores de História, observamos que, mesmo os que anunciam como recorte temporal o período de 1964-1985, tomam como ponto de partida a implementação da Lei nº. 5.692/71. Assim, partem da reforma do 1º e 2º grau, instituída a partir dessa Lei.

Pesquisas desenvolvidas por Almeida Neto (1996), Mimesse (2007, 2008), Lourenço (2008) e Cerezer (2002) enfocam o ensino de História durante o regime militar. Apresentam aspectos que permitem problematizações acerca do estudo aqui realizado. Almeida Neto (1996) afirma que a atuação dos governos militares, em relação ao ensino de História, quando de sua execução concreta em sala de aula, fugia ao controle sistemático presente no interior das estruturas hierárquicas, seja pela intencionalidade do professor em imprimir uma marca mais crítica em sua aula, seja por seu despreparo ou displicência, seja pela postura dos alunos, causando, assim, um descompasso entre as proposições do Governo e a prática em sala de aula, entre as propostas oficiais e sua execução.

Mimesse (2007, 2008) e Lourenço (2008) apresentam múltiplas facetas do ensino de História no período, que vão além das prescrições, das orientações curriculares. Dessa forma, ainda que houvesse guias, propostas e legislação que visassem a “instrumentalizar” os professores

de História, estes, por motivos diversos, como insuficiência de recursos, fragilidade na formação inicial e continuada e possíveis resistências, atuavam, muitas vezes, de forma distinta da prevista pelas prescrições.

Cerezer (2002), ao investigar o lugar do professor de História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira no contexto político autoritário no pós-64 e a sua atuação como educador perante as transformações e imposições sofridas pela Educação, indica que os acontecimentos políticos autoritários que se desenvolveram no País dificilmente atingiam ou chegavam ao conhecimento da grande maioria dos professores. Os atos de violência cometidos pelos sucessivos Governos militares não representavam uma grande ameaça às suas práticas pedagógicas, pois, com exceção de uma professora que disse sentir “medo de atuar de forma mais crítica” ao trabalhar os conteúdos históricos, ficou claro para o autor que havia falta de informação, isolamento entre os acontecimentos autoritários e o seu conhecimento pelos professores.

Ao analisar o trabalho desenvolvido por Lourenço (2006, 2008), Mimesse (2007, 2008), Almeida Neto (1996) e Cerezer (2002), atentamo-nos aos modos como os professores percebem e relatam suas práticas durante o período investigado. Pelas falas dos professores, evidenciadas pela investigação de Lourenço (2006, 2008) e Almeida Neto (1996), percebemos visões críticas com relação ao período ditatorial e práticas que buscavam burlar o controle e a repressão. Por outro lado, o estudo de Cerezer (2002) demonstra que as práticas das professoras estudadas, em sua maioria, pareceram-lhe essencialmente passivas e despolitizadas. O autor sugere que uma visão crítica atual sobre o regime militar poderia representar uma tomada de consciência tardia sobre o que vivenciaram.

Ao analisarmos os estudos sobre a História e seu ensino durante o período, percebemos que, embora as pesquisas realizadas tendam a enfatizar a obediência de professores em face do autoritarismo²⁶ vigente, autores como Almeida Neto (1996), Mimesse (2007, 2008), Lourenço (2006, 2008) e Andrade (2009) concluem que a Ditadura Militar interferiu na prática pedagógica dos professores e em sua área de conhecimento, mas essas interferências não

²⁶ Durante o regime militar, há uma intensificação das mudanças que vinham ocorrendo desde as décadas de 40 e 50, com o aumento da rede de ginásios, com a criação dos Colégios Experimentais e Vocacionais, com a proposta embrionária de criação dos Estudos Sociais e a mudança do habitual público das escolas públicas, que culmina com a Lei nº. 5.692/71, promovendo, assim, uma ampla e autoritária reforma no ensino.

foram determinantes o suficiente para inibir toda e qualquer postura contrária ao regime autoritário. Utilizando-se de maneiras mais sutis, os professores burlaram determinações e currículos, rejeitaram reformas e conhecimentos exteriores aos seus. Assim, buscaram saídas para redimensionar os saberes curriculares que não dominavam e não produziam, para transformá-los em saberes práticos, por eles produzidos e dominados.

No que se refere ao estudo de França (2013), desenvolvido no/sobre o Espírito Santo, observamos que a autora focou suas análises nas diretrizes, na atuação dos professores como autores de tais documentos. Notamos, assim, que, dentre os estudos desenvolvidos no Estado, apenas este se aproxima mais diretamente desta investigação. Portanto, compreendemos a importância de problematizarmos aspectos da História da Educação no Espírito Santo, no sentido de reduzir a sua semi-invisibilidade pela via da localização, do tratamento e da interlocução das fontes.

2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para a realização da pesquisa, privilegamos interlocuções com Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2004, 2007), atenta à forma como os autores trabalham a crítica externa e interna das fontes.

Partimos da compreensão de documento compartilhada por Bloch e Ginzburg, sustentada pela caça aos vestígios. Nas palavras de Bloch (2001, p. 73):

[...] Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um ‘vestígio’, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? [...].

Entendendo vestígio como aquilo que pode informar algo sobre o humano, consideramos uma possibilidade de testemunhos históricos infinita. Segundo Bloch, tudo o que o ser humano diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. Portanto, seria uma ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponderia um tipo único de documento, específico para aquele fim. Na investigação proposta, as narrativas dos professores são tomadas na interlocução com outros vestígios, outros fios e rastros (GINZBURG, 2007) para a escrita acerca da compreensão da História, do seu ensino e da docência, no Espírito Santo, durante a Ditadura Militar.

No tocante ao desafio das fontes em relação à História da Educação no Espírito, Bloch nos ajuda a operar tanto com os documentos garimpados como com a escassez de fontes. Para ele, essa ausência deriva de intervenções humanas, não escapando de modo algum à análise, e adverte que os problemas que sua transmissão coloca tocam o mais íntimo da vida do passado. O que se encontra em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações (BLOCH, 2001). Assim, a presente pesquisa localiza e analisa as fontes até então “negligenciadas” ou, até o momento, não encontradas.

Ao propor uma pesquisa tendo como recorte temporal a Ditadura Militar (1964-1985) e um espaço/lugar: o Espírito Santo, compreendemos que os desafios das fontes estão postos. Ressaltamos, assim, a experiência da historiadora francesa Maud Chirio (2012), quando desenvolveu uma pesquisa intitulada *A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais*

na ditadura militar brasileira. Ao buscar registros sobre as atividades repressivas e também sobre as políticas das Forças Armadas brasileiras entre 1970 e 1974, ficou evidente para ela a ausência de documentos desse período sobre o tema estudado. Destacamos as palavras da autora: “A falta de fontes escritas fragiliza a análise histórica, que só dispõe, como base, de depoimentos de protagonistas, unânimes em sua descrição da oficialidade sob os anos de chumbo [...]” (CHIRIO, 2012, p. 168).

Interrogamos as fontes considerando as possibilidades de leitura, a problematização das “fendas”, das “zonas opacas”, pois os textos têm fendas. Assim, as análises mostraram também o que está fora do texto, abrigando-se entre as suas dobras (GINZBURG, 2002).

Especialmente ao investigar o período da Ditadura Militar (1964-1985), que se caracteriza pelo autoritarismo, pelo controle e pela repressão, a leitura das fontes considerou as relações de força, os silenciamentos e apagamentos. Analisamos documentos “oficiais”, como legislação e material produzido pelo MEC, logo, consideramos o contexto de produção e as intenções de quem os produziu, bem como as relações de força existentes.

Na interlocução com Bloch e Ginzburg, reunimos e interrogamos os relatos e os documentos: “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (BLOCH, 2001, p. 79).

2.1 INTERROGAÇÃO DAS FONTES

Ler a realidade às avessas, partindo de sua opacidade, para não permanecer prisioneiro dos esquemas da inteligência (GINZBURG, 2004, p. 14).

“Como posso saber o que vou dizer?” Essa indagação, segundo Marc Bloch (2001, p. 83), deve ser incluída e problematizada pelo historiador. A resposta a essa questão, por sua vez, aponta para a necessidade de descrever e problematizar o trabalho operado com as fontes no decorrer da prática historiográfica.

Visando ao levantamento e à seleção de fontes para o presente estudo, contatamos inicialmente a Secretaria Estadual de Educação e obtivemos autorização para acesso aos

arquivos e às escolas estaduais. Após muitas tentativas, obtivemos a informação²⁷ de que deveríamos contatar as Superintendências Regionais. Assim fizemos e conseguimos uma autorização²⁸ para pesquisarmos nas escolas estaduais sob a jurisdição da Superintendência Regional de Carapina.²⁹

Dirigimo-nos, a seguir, ao Colégio Estadual e à Escola Estadual de Ensino Médio Maria Ortiz, onde acessamos os arquivos e iniciamos a busca pelos documentos. Pesquisamos no arquivo da Escola Fernando Duarte Rabelo e no das Escolas Estaduais Extintas. Neste último, localizamos documentos de escolas de vários municípios do Estado, como Anchieta, Domingos Martins, Alfredo Chaves e Vila Velha. Tivemos acesso, ainda, aos arquivos pessoais das professoras Marta e Telma.

Nos espaços mencionados, localizamos as seguintes fontes: pautas³⁰ de professores, material de cursos de atualização de diretores, provas, atividades de alunos (localizadas dentro de pautas), propostas curriculares, livro (*O ensino da geografia e da história na escola primária*), cópias de legislações, relatório do Departamento de Recursos Audiovisuais, fotografias de atividades pedagógicas, pasta com colagens de reportagens sobre instituição de ensino, dissertação produzida por uma das professoras participantes da pesquisa, carteira profissional de uma das professoras.

Para localizarmos e estabelecermos contato com os professores que participaram do estudo, contamos com indicações de outros pesquisadores, professores e dos próprios entrevistados. Após conseguirmos o contato e conversarmos com eles por telefone ou *e-mail*, entregamos/enviamos a Ficha de Informações sobre os professores/sujeitos da pesquisa³¹ e agendamos visitas. Entrevistamos cinco professoras em suas residências, um por meio virtual e uma na própria escola onde atua como professora. Para a realização das entrevistas,

²⁷ Agradecemos a colaboração da professora e pesquisadora Aldaires Souto França, que mediou nosso contato com a Superintendência Regional de Carapina e com as professoras Marta e Telma.

²⁸ ANEXO A.

²⁹ Enviamos as solicitações para as Superintendências Regionais de Educação da Grande Vitória: Carapina, Vila Velha e Cariacica, das quais, apenas a última nos autorizou a realizarmos a pesquisa nas escolas sob sua jurisdição.

³⁰ São denominadas “pautas” os diários de classe utilizados pelos professores para registros de frequência dos alunos, dias letivos, atividades e avaliação desenvolvidos em cada disciplina.

³¹ APÊNDICE B.

utilizamos um roteiro semiestruturado.³² Apresentamos, ainda, o Termo de Consentimento para a pesquisa.³³ As entrevistas foram realizadas entre março de 2013 e fevereiro de 2014.

As interrogações que mobilizaram a proposição da investigação conduziram-nos às fontes que, por sua vez, interagiram com as questões inicialmente formuladas. Partimos, portanto, da seguinte questão geral de estudo: quais os desdobramentos das diretrizes curriculares para a História ensinada em escolas capixabas durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)?

A partir dessa questão geral, estabelecemos os seguintes eixos:

- a) concepções de História, do seu ensino e da docência expressas nas diretrizes curriculares prescritas para a área durante o regime ditatorial (1964-1985);
- b) compreensões da docência narradas por professores que atuaram em escolas capixabas durante o regime militar;
- c) percepções de professores acerca das prescrições curriculares e dos seus usos na História ensinada em escolas públicas capixabas no período ditatorial;

Para análise das percepções dos professores, realizamos uma ordenação das abordagens a partir dos seguintes desdobramentos:

- a) docência: a compreensão da docência como vocação, processos formativos; motivações e desafios que implicaram o exercício da docência; a vigilância exercida pelo Estado; as repercussões das mudanças instituídas no período no exercício da docência;
- b) percepções e usos das prescrições: a inserção dos professores como produtores/elaboradores dos documentos estaduais, percepções sobre as prescrições nacionais e estaduais e pistas de seus usos na História ensinada em escolas capixabas;
- c) História: relatos sobre a opção pela formação em História; sobre o ensino das disciplinas de OSPB e EMC, e sobre os métodos utilizados no ensino de História.

³² APÊNDICE C.

³³ APÊNDICE D.

Com vistas ao desenvolvimento da questão geral e de seus desdobramentos, utilizamos as fontes³⁴ apresentadas a seguir:

a) Impressos

Legislação

- a) Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 – fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências;
- b) Parecer CFE n.º 45/72 – trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e estabelece o mínimo exigido em cada habilitação profissional;
- c) Parecer CFE n.º 76/75 – refere-se ao ensino de 2º grau na Lei n.º 5.692/71;
- d) Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969 – define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados dos estabelecimentos de ensino público ou particulares.

Livro

Livro: O ensino da geografia e da história na escola primária ([196-])

Materiais pedagógicos

- a) *Cadernos MEC: História do Brasil – Volumes 1, 2 e 3 (1965)*
- b) *Cadernos MEC: História Geral – Volumes 1 e 2 (1971)*
- c) *Guia Metodológico para Cadernos MEC – História (1971)*

³⁴ A descrição das fontes encontra-se no APÊNDICE E.

Propostas Curriculares

Proposta Curricular para o Ensino Primário – Volume II (1969)

Proposta Curricular – 1ª a 4ª série – Ensino de 1º Grau – volume I (1973)

Proposta Curricular – 1ª a 8ª séries – Ensino Fundamental (1974)

Proposta Curricular de 2º grau – Estudos Sociais – Volume II B (1975)

Orientações Curriculares para a Proposta de Estudos Sociais de 1ª a 8ª série (1978)

Materiais de cursos, trabalhos, fotografias e relatórios produzidos por professores

Relatório do Departamento de Recursos Audiovisuais do Espírito Santo acerca dos Estágios de Treinamentos em Recursos Audiovisuais (ETRA) destinado a professores capixabas (1967-1971).

Pasta de colagens de publicações do Diário Oficial e de periódicos locais sobre o Instituto de Educação “Professor Fernando Duarte Rabelo”, produzida na gestão da professora Maria do Carmo Marino Schneider, datada de 1972.

Material do curso de atualização de diretores de estabelecimentos de 2º grau – ES (1976)

Dissertação de mestrado desenvolvida pela professora Marta “Análise da operacionalização da proposta curricular de Estudos Sociais na 5ª série das escolas da rede estadual dos municípios da ‘Grande Vitória’ – Espírito Santo” (1980).

Fotografias de atividades escolares.

Publicações da imprensa periódica local

Reportagens do jornal: *A Gazeta*:

Edição 10.679, p.7. Matéria de domingo, 07-01-1968

Edição de 17-6-1970 – quarta-feira, p. 2

Edição de 3-7-1970 – quarta-feira, p. 3

Edição de 4-7-1970 – sábado, p. 3

Edição de 9-7-1970 – quinta-feira, p. 2

b) Manuscritos

Atividades e avaliações de alunos e registros de professores

Localizamos atividades e avaliações de alunos dentro de pautas no arquivo das escolas estaduais extintas e da Escola Fernando Duarte Rabelo. A seguir as descrições:

- a) Avaliação de Estudos Regionais (1984) – 3º ano – (10 avaliações)
- b) Avaliação de Estudos Sociais (s/d) – 1ª série – (1 avaliação)
- c) Avaliação de Estudos Sociais (s/d) – 2ª série – (1 avaliação)
- d) Avaliação de Estudos Sociais (1973) – 8ª série – (1 avaliação)
- e) Uma listagem de 14 assuntos da disciplina História (s/d)

Atividades realizadas no Curso de Atualização de Diretores de Estabelecimentos de 2º grau (1976).

Atas de reuniões pedagógicas (Escolas Reunidas e Grupos Escolares do município de Colatina – Décadas de 1960-1970).

Pautas (diários de classe) de professores/as (disciplinas História e Estudos Sociais) (1972-1985)

- a) Arquivo Fernando Duarte Rabelo – 3 pautas
- b) Arquivo do Colégio Estadual – 22 pautas
- c) Arquivo das Escolas Estaduais Extintas – 33 pautas

Total: 58 pautas.

c) Relatos orais

Narrativas de professores que atuaram em escolas capixabas durante os anos de 1964-1985

- a) Lúcia – professora formada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória (Fafi)³⁵ – 1960. Lecionou a disciplina História na Escola Normal D. Pedro II e no instituto de Educação/ Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo. Foi professora na Universidade Federal do Espírito Santo;
- b) Vera – professora formada em Pedagogia pela Fafi – 1961. Lecionou a disciplina História, Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais, dentre outras, em Mimoso do Sul e na Grande Vitória, como a Escola Fernando Duarte Rabelo e Francisco Freitas Lima;
- c) Telma – professora formada em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José, na cidade de Cachoeiro do Itapemirim³⁶ – 1967. Atuou como professora de História em Jerônimo Monteiro e na Secretaria de Estado da Educação (Sedu). Participou da elaboração do Programa de Estudos Sociais da Proposta Curricular Estadual, publicada em 1974. Foi professora na Universidade Federal do Espírito Santo;
- d) Sara – professora formada em História pela Fafi – 1967. Lecionou História na Escola Normal D. Pedro II e, após a transição ocorrida em 1971, no Instituto de Educação/Escola Fernando Duarte Rabelo;
- e) Marta – professora formada em Educação Física e Geografia pela Fafi – [196-].³⁷ Lecionou Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e participou da elaboração do Programa de Estudos Sociais, da Proposta Curricular Estadual, publicada em 1974. Atuou em escolas como o Colégio Estadual, a Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo e na Universidade Federal do Espírito Santo;
- f) Rute – professora formada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo³⁸ – 1978. Professora de Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica no período investigado, em escolas estaduais localizadas em Cariacica;

³⁵ Instituição fundada no governado de Jones dos Santos Neves, pela Lei n°. 550, em 7 de dezembro de 1951, com publicação no Diário Oficial em 11 de dezembro de 1951. Mesmo com a criação em 1951, a instalação da Fafi ocorreu apenas em janeiro de 1953 e só iniciou o seu funcionamento no segundo semestre desse ano (CUNHA, 2000; BITTE, 2006).

³⁶ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José foi fundada em 1964. Em 1989, a União Social Camiliana assumiu as atividades educacionais dessa instituição, juntamente com as do Instituto Cachoeirense de Ensino (Disponível em: <<http://www.cachoeiro.es.gov.br>>. Acesso em 13 jan. 2013 e em: <<http://mg.saocamillo.br/institucional/nossa-historia/>>. Acesso em: 13 jan. 2015).

³⁷ Não foi possível acessarmos informações sobre o ano de formação de C.R.N. Pelos relatos sobre sua atuação profissional, inferimos que sua formação em Geografia pode ter ocorrido na década de 1960.

³⁸ O funcionamento de várias faculdades e institutos de ensino superior no Estado levou o governador Jones dos Santos Neves a implementar estudos para a criação da Universidade do Espírito Santo. Esse projeto se concretizou em 1954, com a Lei Estadual n°. 806, de 5 de maio de 1954, publicada no Diário Oficial de 7 de maio de 1954. Com essa Lei, dentre outras instituições, a Fafi passou a integrar a Universidade do Espírito Santo

g) Manoel – professor formado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (Fafic)³⁹ – 1995. Lecionou História, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira em escolas públicas e particulares, localizadas em Santa Teresa.

Como observamos, os professores formaram-se em cursos diversos: três em História, um em Pedagogia, dois em Geografia, um em Ciências Sociais. Participaram do estudo por uma razão comum: todos ministraram, durante o período investigado, a disciplina Estudos Sociais.

(UES) (CUNHA, 2000). Por meio da Lei Estadual nº. 1.605, de 23 de janeiro de 1961, juntamente com a Lei Federal nº. 3.868, publicada no Diário Oficial de 30 de janeiro de 1961, reestruturou a UES e criou a Universidade Federal do Espírito Santo (BITTE, 2006).

³⁹ A Faculdade Castelo Branco (Portaria MEC nº 304, de 16 de abril de 2008 – D.O.U. de 17 de abril de 2008) é a instituição resultante de medidas acadêmicas e administrativas promovidas pela Fundação Educacional Presidente Castelo Branco, mantenedora e administradora das instituições que estão na sua gênese: a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina (Fafic), criada em 1964, oferecendo os cursos de Geografia, História, Letras, Pedagogia; a Faculdade de Ciências Econômicas de Colatina, (Facec), oferecendo os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas; e a Faculdade de Direito Castelo Branco (Disponível em: < <http://fcb.edu.br/historico.html>>. Acesso em: 13 jan. 2015).

3 CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA, DO SEU ENSINO E DA DOCÊNCIA EXPRESSAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A ÁREA DURANTE O REGIME DITATORIAL (1964-1985)

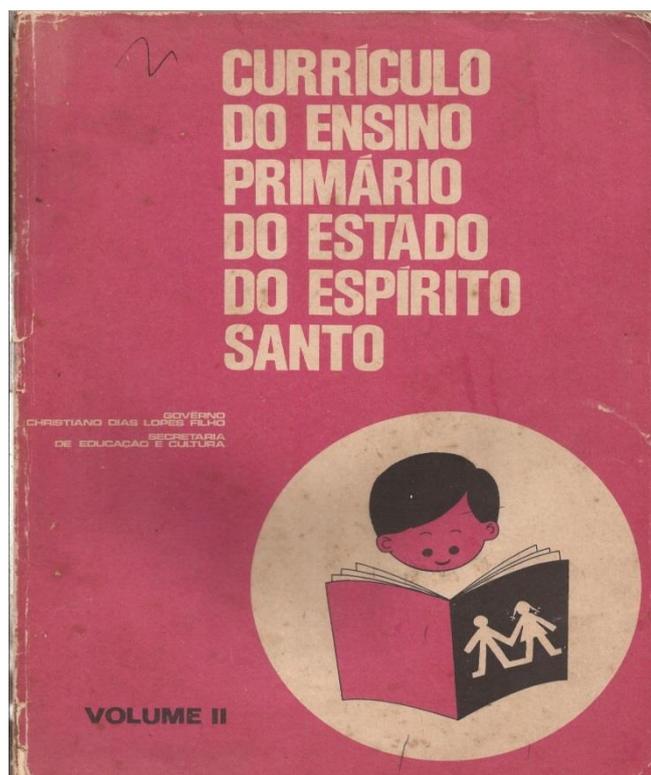
Entendemos por concepção de História tendências historiográficas privilegiadas, visões produzidas acerca da História, dos sujeitos e dos fatos históricos. No que se refere ao ensino, pensamos nos métodos apresentados, em modos de ensinar/aprender expressos em diretrizes nacionais e estaduais prescritas para o ensino de História, na interlocução com as narrativas docentes.

3.1 PROPOSTAS CURRICULARES E REGISTROS DO ENSINO PRIMÁRIO⁴⁰ (DÉCADAS DE 1960 E 1970)

O Currículo do Ensino Primário (Imagem 1), publicado em 2 de junho de 1969, apresenta programas das disciplinas Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Atividades Artísticas e Recreativas. A professora Terezinha Deusdará orientou a elaboração do Programa de Estudos Sociais. Dolores Francisca Pereira Mendes prestou consultoria e a equipe elaboradora contou com a colaboração das professoras Bernadete Gomes, Aleyde Cosme, Maria Lígia Rosa e Maria da Penha Rezende Soares.

⁴⁰ Em momentos em que nos referimos ao período anterior ao ano de 1971, utilizaremos a expressão: ensino primário. Após essa data, com a promulgação da Lei nº. 5.692, o ensino primário passa a compor o ensino de 1º grau. Portanto, passamos a adotar o termo ensino de 1º grau, que abrangia de 1ª a 8ª séries.

Imagem 1 – Capa do Currículo do Ensino Primário do Estado do Espírito Santo (1969)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

O Programa de Estudos Sociais se organiza da forma descrita a seguir: Orientação ao professor, Unidades de estudos, Objetivos, Sugestões de conteúdos, Sugestões de atividades e Comemorações cívicas e sociais. Primeiramente apresenta-se o programa do 3º nível e, na sequência, do 4º nível.

Nas orientações ao professor, no programa do 3º nível, há a informação de que, nos níveis anteriores, a criança tomou conhecimento das atividades exercidas pelos homens, em sua vida diária, buscando a satisfação de suas necessidades básicas. Segundo o documento, a criança, aos poucos, tomaria conhecimento da vida comunitária, partindo de ambientes mais limitados, como a família, a escola e sua vizinhança, até chegar ao de sua comunidade local (município em que vive).

Quanto ao programa do 3º nível, refere-se ao Estado em seus aspectos: geográficos, econômicos, políticos, históricos e ao relacionamento entre eles.

Em todos os tópicos procura-se partir de aspectos bem simples – conceituação do aspecto ou da atividade humana apresentada – para que a criança se sinta capaz de pensar com as informações adquiridas: compará-las, relacioná-las, tirar conclusões, etc. Em cada tópico, os itens foram selecionados de acordo com sua importância

para a compreensão da atualidade ou de um futuro próximo (ESPÍRITO SANTO, 1969, p. 72).

A comemoração de datas cívicas e sociais compõe o Programa, contribuindo, conforme descrito no documento, para a integração da criança ao meio social e ao desenvolvimento da ideia de Pátria e do sentimento de nacionalidade. A seguir, dispomos os objetivos a serem alcançados na disciplina Estudos Sociais:

- Conhecer o Estado em seus aspectos geográfico, econômico, político, histórico, etc.
- Compreender a interdependência do homem e do meio pelo conhecimento de como o homem usa ambientes diferentes, adapta-se a eles, modificando-os e aproveita os recursos.
- Conhecer e acompanhar, por meio de observação e leitura, realizações particulares ou do Governo que visem ao aproveitamento de recursos do Estado ou a resolução de seus problemas.
- Desenvolver as habilidades de estudo necessárias à aprendizagem dos Estudos Sociais: leitura de mapas, tabelas artísticas, gráficos, textos, etc.
- Usar o pensamento crítico no uso de informações sobre o Estado.
- Participar em atividades escolares e comunitárias, respeitando os direitos dos outros, conservando seus pertences, cumprindo seus deveres da melhor maneira possível.
- Respeitar a autoridade constituída e os símbolos do Estado e da Pátria pela maneira de comportar-se em relação a eles.
- Desenvolver a idéia de Pátria e o sentimento de nacionalidade pelo conhecimento da contribuição de seu Estado no desenvolvimento do Brasil e por meio do conhecimento mais completo dos principais fatos da História do Brasil, através da comemoração das datas cívicas (ESPÍRITO SANTO, 1969, p. 72).

Os conteúdos selecionados para o 3º nível referem-se ao Estado do Espírito Santo. São propostas três unidades: *O Espírito Santo atual; A História do Espírito Santo e Comemorações cívicas e sociais*. A primeira unidade aparece descrita da seguinte forma: O Espírito Santo como um dos Estados do Brasil. O Estado do Espírito Santo: aspectos que tornam o Estado diferente dos demais: Localização no Brasil; Área em relação aos outros estados do Brasil; Divisão dos municípios; População; Formas de relevo; O litoral; A pesca; Vegetação. O uso da terra pelo homem: atividades que usam a terra: A agricultura; A pecuária; A indústria de transformação; A rede de transporte e de comunicação; A indústria do turismo; O comércio, Recursos para educação e saúde do povo; Aspectos que tornam o Espírito Santo semelhante aos demais; A organização do Governo; A sede do Governo Estadual.

Na seleção de atividades, destacam-se: conversas, comentários e discussões; leitura informativa de tópicos em estudo; pesquisa bibliográfica de alguns assuntos de tópicos em

estudo; excursões e visitas; entrevistas; uso de gravuras; observação dirigida; uso de mapas e globo; confecção de álbuns, cartazes e murais; anotações e exercícios de fixação; e verificação da aprendizagem, usando tipos de questões diversas, mapas, jogos, palavras cruzadas, estudo dirigido etc.

A segunda unidade, *A história do Espírito Santo*, abrange os seguintes conteúdos: no período colonial: Descobrimento do Brasil e a divisão em capitanias hereditárias como medida tomada para seu conhecimento e colonização; A capitania do Espírito Santo; Jesuítas no Espírito Santo; Frei Pedro Palácios; Tentativas de exploração da capitania; Fundação de Vitória; Principais produtos da época; Subordinação do Espírito Santo à Bahia; Alguns costumes e usos na época colonial; O Espírito Santo no fim da fase colonial; O Espírito Santo no Império; A capitania se torna província; Na República: A província se torna Estado.

Repetem-se as atividades propostas para a primeira unidade, acrescidas de interpretação de linha de tempo. Visavam a colocar o estudante e seu interesse no centro do processo, a partir de observações e experimentações, sobretudo, em situações de trabalho, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de crítica para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele.

Na Unidade 3, *Comemorações cívicas e sociais*, apresentam-se como conteúdos datas estaduais: “Dia de Anchieta; Festa da Penha; Colonização do Solo Espírito-Santense, Domingos Martins e outros” (ESPÍRITO SANTO, 1969, p. 77).

O Programa de 4º nível, seguindo na perspectiva dos círculos concêntricos, propõe o estudo do Brasil e os aspectos que o caracterizam. O documento explicita que, por meio das comemorações cívicas e sociais, a criança teria oportunidade de participar mais efetivamente da vida escolar, comunitária e nacional, desenvolvendo, assim, a ideia de Pátria e de nacionalidade.

Como objetivos para o 4º nível, são propostos:

- Conhecer o Brasil quanto ao aspecto geográfico, econômico, político, histórico e ao relacionamento entre êles.
- Saber que a diversidade de recursos naturais e produtos (agrícolas, pecuários, industrializados) no Brasil são consequência de localização, clima, solo, etc., variados.
- Saber que a interdependência dentro do Brasil e com outros países é resultante da necessidade de satisfazer as mesmas necessidades básicas (alimentação, abrigo, vestuário), da diferença de produtos nas diversas regiões da terra (equatorial, tropical, temperada) e de facilidade de comunicação.
- Saber que o Brasil é um país em desenvolvimento – suas possibilidades e problemas.
- Analisar fatos atuais com base nos conhecimentos adquiridos.
- Respeitar o patrimônio histórico e cultural, interessando-se em conhecê-lo e conservá-lo.
- Respeitar a autoridade constituída e os símbolos da Pátria pela maneira de julgar seus feitos e de comportar-se.
- Usar adequadamente e com o pensamento crítico as diversas fontes de informação (livros, mapas, reportagens, noticiário, tabelas estatísticas, etc).
- Participar da vida comunitária respeitando os outros, conhecendo seus deveres e cumprindo-os com responsabilidade e honestidade, cooperando na resolução de problemas, tendo iniciativa, etc (ESPIRITO SANTO, 1969, p. 77).

As seguintes unidades compõem o 4º nível: *Brasil atual; História do Brasil e Comemorações cívicas e sociais*. A primeira contempla: Localização do Brasil no mundo (continente e hemisfério) e na América do Sul; População total do País; Aspectos físicos e sua utilidade pelo homem: relevo, hidrografia, litoral, clima, vegetação, o reflorestamento; Desenvolvimento econômico: atividades econômicas, agricultura, pecuária, indústria, indústria extrativa, indústria de transformação, transporte e comunicação, vias terrestres, vias aquáticas, vias aéreas, meios de comunicação, comércio: atividades comerciais, governo, divisão regional do Brasil, o Brasil como país em desenvolvimento.

As sugestões de atividades assemelham-se às apresentadas no nível 3, porém exclui-se a leitura de linha de tempo e acrescentam-se: música, gráficos e quadros estatísticos, comentários de notícias atuais, nacionais e mundiais, desenho, resumos e esquemas sobre assuntos estudados e observações de réalias.

A unidade *História do Brasil* reúne: As grandes navegações; Brasil Colônia, Brasil Reino Unido a Portugal e Algarves, Brasil Império, A República no Brasil. Repetem-se as sugestões de atividades propostas para a segunda unidade do nível 3. A unidade *Comemorações cívicas e sociais* compreende: Dia da Organização dos Estados Americanos, das Nações Unidas etc. Orienta-se que: “[...] serão comemorados com melhor preparo a com atividades que exigem maior elaboração (auditórios, entrevistas, etc.), as datas referentes à **História do Brasil e aos patronos das Classes Armadas**” (ESPÍRITO SANTO, 1969, p. 83, grifos nossos).

Na bibliografia, ao final programa de Estudos Sociais localizamos, dentre outras obras, o livro de Nilda Bethlem, *O ensino da geografia e da história na escola primária* (1964) e o *Caderno MEC: História do Brasil* (1965), ambos utilizados como fontes para o presente estudo. O primeiro por ter circulado em escolas capixabas, como identificamos em atas de reuniões pedagógicas (Escolas Reunidas e Grupos Escolares do município de Colatina – décadas de 1960-1970) e o segundo por constituir-se referência dessa Proposta curricular.

Em relação ao segundo documento mencionado, trata-se de material produzido para as disciplinas do ensino básico, pelo Governo Federal, por meio da Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), criada em 1956. A partir de 1967, esse material passa a ser publicado pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). Até 1971, somam-se seis publicações dos *Cadernos MEC: História*: três volumes de *História do Brasil* (1963) (Imagem 2), para o ensino ginasial (atual ensino fundamental – séries finais) e dois de *História Geral* (1971) e um de *História da América* (1971), para o ensino colegial (atual ensino médio).

Imagem 2 – Capas dos *Cadernos MEC: História do Brasil* – v. 1, 2 e 3 (1963)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2014).

Percebemos que o material enfatiza a memorização mecânica, em detrimento de análises problematizadoras do tema. Pauta-se, assim, na identificação de nomes, fatos e locais em que ocorreram eventos, vultos e onde viveram personagens célebres.

A vinculação dos *Cadernos MEC: História do Brasil* à perspectiva tradicional⁴¹ é perceptível, pois o material, como um todo, textos, exercícios, ilustrações e boxes, insere-se na perspectiva de pensar a História como produção dos sujeitos célebres, constituída de vultos, personagens e fatos heroicos. Quanto ao ensino de História, predominam atividades que exigem a repetição dos fatos, datas e nomes, evocando a memória para o desenvolvimento dos exercícios.

Identificamos, portanto, que a concepção de História presente no currículo de 1969 aproxima-se do proposto nos *Cadernos MEC: História do Brasil*, tanto pela periodização apresentada para estudo da História nacional (Colônia, Império e República), como pela ênfase na História de feição essencialmente política. Privilegia-se, quanto a conteúdos históricos, fatos políticos, vinculados à administração institucionalizada, como municípios, Estados, representantes e processos eleitorais. As datas comemorativas cívicas e sociais compõem o conteúdo histórico. Portanto, o ensino de História proposto se pautava em estudos de eventos políticos, grandes acontecimentos nacionais e informações sobre a administração pública e datas cívicas e sociais.

O que diferencia o referido documento dos *Cadernos MEC: História do Brasil* recai sobre o aspecto pedagógico. No currículo do ensino primário, observamos vinculação com a matriz escolanovista, ao propor atividades que se alinhavam ao método ativo, o que também observamos na organização dos conteúdos históricos, que seguia o princípio de seleção dos “círculos concêntricos”, decorrente do método ativo. Assim, os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais, do mais próximo ao mais distante, de modo a colocar o aluno como sujeito ativo, no centro do processo. Em outra perspectiva, os *Cadernos MEC: História do Brasil* apresentavam atividades que requerem, predominantemente, repetição, reprodução, localização e memorização, aproximando-se de uma vertente tradicional.

No tocante a sugestões de atividades, observamos a ênfase em exercícios que visavam a possibilitar ao aluno a observação e a descrição de situações de trabalho. Tal tendência pode ser percebida, por exemplo, quando se propõem excursões e visitas. Exemplificamos: “[...] fazendas, granjas, armazéns, portos, fábricas, serrarias, mercearias, secretarias de Estado, escritórios de companhias ligadas ao desenvolvimento do Estado” (ESPÍRITO SANTO, 1969,

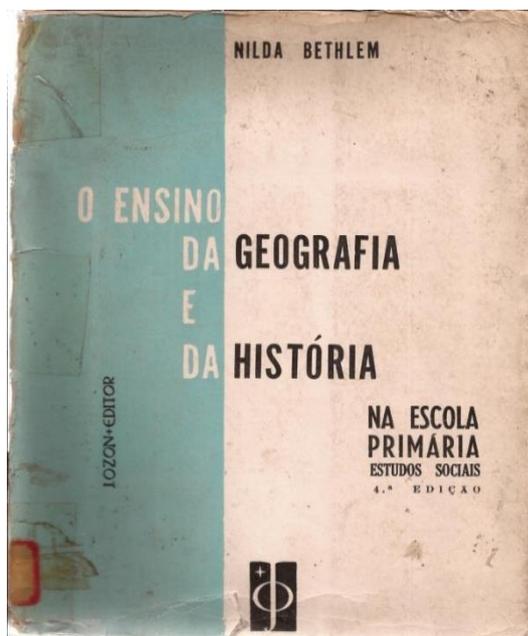
⁴¹ Sobre essa tendência historiográfica, ver: Burke (1992) e Caimi (2002).

p. 75) e também ao propor a realização de entrevistas. Por exemplo: “Com um fazendeiro, para saber os problemas relacionados com uma fazenda; a madeireiros, para saber de onde provém a madeira; pessoas relacionadas com o Serviço de Reflorestamento; técnicos do IBS,⁴² da ACARES”⁴³ (ESPÍRITO SANTO, 1969, p. 75).

Ainda quanto às sugestões de atividades, propõe-se a realização de visitas aos locais de interesse histórico, geográfico e excursões, além da proposição de técnicas de leitura de textos e uso de materiais, como mapas e gráficos, técnicas de estudos dirigidos. De modo geral, os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de estudos sobre a geografia local e da Educação Cívica. Fornecia informações sobre a administração institucionalizada, sobre símbolos pátrios e sobre os deveres dos cidadãos.

Para compreendermos melhor a concepção de História produzida no Currículo do Ensino Primário (1969), analisamos o livro *O ensino da geografia e da história na escola primária* (Capa: imagem 3), no sentido de problematizarmos suas relações com o documento estadual, do qual foi referência.

Imagem 3 – Capa do livro: *O ensino da geografia e da história na escola primária: Estudos Sociais* (4ª ed., [196-] – 1ª ed, 1962)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Fernando Duarte Rabelo (2014).

⁴² Instituto BioSistêmico.

⁴³ Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo.

Uma primeira reflexão parte de um dos pontos que a LDB nº. 4.024/61 deixa sem solução. Mesmo com as reivindicações dos Pioneiros da Educação Nova⁴⁴ por uma reconstrução educacional pela via de um sólido sistema público de ensino, a lei manteve a igualdade de direitos entre a escola pública e a escola particular, quer na representatividade aos órgãos do ensino, quer no tocante aos recursos (SAVIANI, 2007).

O capítulo 1 da obra de Bethlem [196-], ao tratar da função da escola primária, evidencia essa igualdade de tratamento aos órgãos públicos e privados, estabelecida em lei, para oferta da educação primária:

Precisamos ter, então, uma escola primária, *seja pública, seja particular*, que corresponda ao princípio da educação como direito e dever de todos oferecendo recursos que possam atender às múltiplas tarefas impostas pelo desenvolvimento econômico e social, organizada e disposta de maneira que a criança nela se sinta feliz, alegre, não constituindo um organismo à parte de sua vida, mas sim, o local onde mais intensamente viva, o local onde aprenda a interpretar problemas,

⁴⁴ O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá sequência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois. As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção. O texto de 1959 reivindica o princípio de liberdade e o dever como justificativas para apresentar e submeter ao julgamento público os pontos de vista sobre problemas graves e complexos como os da educação. Posiciona-se como uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, considerando ainda o Manifesto de 1932, mas agora com a solidariedade dos educadores da nova geração. Deseja ser menos doutrinário, mais realista e positivo, mas mantendo a mesma linha de pensamento daqueles educadores anteriores. No que diz respeito exclusivamente à educação, os argumentos do Manifesto de 1959 em defesa da escola pública são basicamente clássicos e continuam importando para cá os ideais das sociedades capitalistas mais avançadas e a lógica burguesa, que atribui ao Estado republicano laico o papel de educar o cidadão trabalhador para a sociedade industrial. Com relação aos defensores da escola particular, não são invocados argumentos de caráter pedagógico-didático, diferentemente do que ocorreu no Manifesto de 1932. Isso se explica pelo fato de que este manifesto (1959), mais do que o de 32, tem como móvel a defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público. Além disso, em termos didático-pedagógicos, a orientação renovadora tinha ampliado a influência a tal ponto que as próprias escolas católicas já não lhe opunham maior resistência. Assim, a legislação proposta pela Lei n. 4.024/61 conciliaria interesses dos privatistas e defensores da escola pública (estatal). Tratou-se de um embate em que os principais envolvidos representavam frações de uma mesma classe social. Os interesses realmente antagônicos estavam sendo forjados no movimento operário, no movimento dos camponeses, em certos setores das camadas médias ou de grupos de intelectuais que foram derrotados na sequência dos acontecimentos políticos ocorridos no transcorrer dos governos de Jânio Quadros e João Goulart, culminando com a vitória do movimento civil-militar de 1964 (SANFELICE, 2007; SAVIANI, 2007).

adquirindo conhecimentos, comportamentos e conceitos que a orientem no presente e no futuro (BETHLEM, [196-], p.15, grifos nossos).

Outra questão bastante presente no cenário brasileiro da época evidencia-se tanto nessa obra como no Currículo do Ensino Primário (1963): o difícil acesso e permanência do público em idade escolar nas instituições de ensino. Os textos apontam para o fato de que muitas crianças só conseguem cursar a escola primária e indicam o alto número de evasão e repetência.

Lê-se, na introdução do Currículo do Ensino Primário, que a Escola Primária:

[...] dá a educação de base, isto é, forma os primeiros degraus para ascensões futuras. É, ainda, a que a maioria dos brasileiros têm acesso, embora grande parte da população infantil, na faixa de 7 a 14 anos, encontra-se marginalizada, uma vez que a demanda de escolares é superior à oferta. Podemos, pois, sentir a responsabilidade daqueles que lideram a educação primária, e sentir a urgência em concentrar esforços e atenções para a criança que hoje inicia um caminho mais amplo ou mais limitado, conforme as oportunidades que lhe forem dadas (ESPÍRITO SANTO, 1969, p. 5).

A obra, de autoria de Nilda Bethlem, adotada em escolas primárias capixabas, seja como referência para elaboração do currículo de 1969, seja para discussão em reuniões pedagógicas de escolas primárias, possibilita-nos perceber que a disciplina Estudos Sociais era ensinada mesmo antes da implantação da Lei nº. 5.692/71. Ao discutir o âmbito e conceito dos Estudos Sociais, a autora os define como um campo de estudos, uma união de assuntos, que trata, de uma forma ou de outra, das relações entre os seres humanos. Sob essa denominação, segundo Bethlem [196-], estariam a História, a Geografia, o Civismo e todas as atividades escolares de caráter social.

De acordo com a autora, o Civismo encontra-se incluído por tratar de direitos e deveres do cidadão, relações do indivíduo com seus dirigentes, dentre outros; a História, porque narra, comenta e procura explicar os fracassos e sucessos do homem através dos tempos, portanto, dos principais acontecimentos que constituem a vida política, econômica, intelectual e moral de um povo; e a Geografia por tratar das relações entre o homem e o meio, propicia ao educando um conhecimento sobre o real valor dos povos, seus reajustamentos e vitórias, levando-o a atitudes de tolerância e cooperação nacional e internacional. Ao diferenciar as Ciências Sociais dos Estudos Sociais, Bethlem [196-] defende que ambos compartilham o mesmo tema: Ciências Sociais, mas que esta designa estudos e pesquisas feitos em nível elevado que implicam pesquisa, descoberta e experimentação. Por outro lado, os Estudos Sociais buscariam informações, proporiam objetivos instrutivos e se desenvolveriam em nível escolar.

De acordo com Bethlem [196-], os objetivos dos Estudos Sociais devem ser traçados atendendo as três funções básicas da escola primária, que são formar:

[...] - um bom cidadão,
 - um ser humano socializado e portanto capaz de ser feliz dentro da sociedade,
 - um indivíduo bem informado e, portanto capaz de participar eficientemente das atividades familiares e da comunidade, podendo prosseguir em seus estudos com sucesso (p. 31).

A autora apresenta, ainda, a natureza dos objetivos dos Estudos Sociais na escola primária, dispondo-os em quatro categorias: humana, social, cívica e informativa e intelectual. Pela análise dos objetivos propostos, compreendemos que a concepção de História presente na obra consistiu-se de elementos voltados para uma História administrativa, de feição ufanista, em que se privilegia a geografia física, comportamentos necessários à integração do sujeito ao meio social, bem como a uma vertente cívica, como podemos perceber na descrição dos objetivos de ordem cívica:

[...] aprender a amar sua pátria
 entender e viver democraticamente
 entender as funções de um governo e seus problemas
 saber como a opinião pública é formada
 como se vota, como se fazem as leis e como se elege um representante do povo
 (BETHLEM, [196-], p. 31).

Trata-se da História sintetizada à disciplina de Estudos Sociais, cujos objetivos deveriam estar em harmonia com os da própria escola primária que, conforme a autora, também se harmonizariam com os objetivos nacionais.

Em relação ao ensino de Geografia e História, percebe-se a ênfase aos fatos. Para a autora: “Os fatos têm que ser ensinados, mas é preciso que não seja esquecido que eles devem ser usados como veículos para formar conceitos. São os conceitos que ficam, que perduram e de cuja soma resulta a educação” (BETHLEM, [196-], p. 41).

A autora ressalta que os verdadeiros conceitos se baseiam nas experiências que as crianças vivem, ou sobre as quais pensam, diferenciando, comparando, tirando conclusões. Portanto, autora assinala que,

[...] em História, consideramos mais importante que as crianças conheçam, sobretudo, as lutas íntimas, os dramas, as alegrias, as vitórias, que preocuparam e guiaram homens e mulheres que formaram o Brasil, do que sejam informados (por ‘pontos’ sucintos), de simples fatos e datas em ordem cronológica, fatos insossos e situados muito além de sua capacidade de entendê-los (BETHLEM, [196-], p. 43).

Pautada na Psicologia genética de Jean Piaget, Bethlem considera que a formação de conceitos na mente infantil dependeria da idade, do tempo e da capacidade de seleção do professor:

- [...] a) da idade: há conceitos que a criança não pode ainda entender, não pode portanto formar.
a) do tempo: os conceitos são formados vagarosamente, dependendo de tipo de conceito e das particularidades de cada criança, mas seguem um certo padrão de desenvolvimento.
b) da capacidade do professor em selecionar processos, técnicas e material, em função do assunto estudado (BETHLEM, [196-], p. 43).

Aborda ainda a organização curricular para os estudantes da escola primária, ao considerar os princípios da Escola Nova. Sob a influência de Delgado de Carvalho,⁴⁵ postula uma escola voltada para a integração dos alunos ao meio social, preparando-os para os desafios da sociedade; enfatiza o material e os recursos didáticos, tomando como fator primordial para a aprendizagem o interesse do aluno. Portanto, o ensino de História estaria predominantemente vinculado aos métodos a serem propostos. Orientada pela teoria piagetiana, defende a organização curricular baseada na idade, na capacidade de abstração, da maturação da criança e da ação do professor ao selecionar técnicas, processos e materiais. O papel do professor, portanto, residiria na organização das atividades a serem desempenhadas pelos alunos.

As atas de reuniões das Escolas Reunidas Pedro Vitali (município de Colatina), no ano de 1968, indicam que, de seis reuniões registradas, em três delas, procedeu-se à leitura do livro: *O ensino da geografia e da história na escola primária*. Em 21 de setembro de 1968, registrou-se: “Leitura do livro: O Ensino da História e da Geografia na escola primária. Unidade 1ª: Escola primária. Função da Escola Primária; Escola: liberdade e democracia; Tendência da Escola Primária e Escolas de hoje e de ontem”. No dia 30 de outubro,

[...] continuou a leitura do livro. Unidade II: O professor primário e a criança; O professor e os Estudos Sociais. Após a leitura, a diretora repetiu o que o primeiro título nos afirma: O professor não deve continuar a ser um mestre de passar as tarefas e corrigi-las, tem que ser um orientador, um guia, um consultor de aprendizagem. Assim sendo, com estas palavras, podemos mais uma vez, reconhecer

⁴⁵ Carlos Miguel Delgado de Carvalho nasceu em Paris, em 1884, e morreu no Rio de Janeiro, em 1980. Lecionou Sociologia da Educação e dirigiu o Colégio Pedro II até 1931. Sócio destacado da Associação Brasileira de Educação e membro da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e da Academia Brasileira de Ciências. Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), junto com Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, compartilhou com esses companheiros a expectativa de que a educação poderia transformar a nação (SAVIANI, 2008).

a responsabilidade que temos sobre a criança, que o futuro dela, muito depende de nós (ESCOLAS REUNIDAS PEDRO VITALI. Ata da reunião realizada em 30 de outubro de 1968).

Em 27 de novembro: “[...] continuação da leitura do livro. Unidade IV [...]”. Os registros das reuniões são de 1968, portanto, antes de implantação da Lei nº. 5.692/71, contudo, pelos registros nas atas, percebemos que havia a disciplina Estudos Sociais e, no próprio livro lido nas reuniões, há menção aos Estudos Sociais e à importância de seu ensino.

Nas atas das reuniões supracitadas, percebe-se a ênfase ao aspecto cívico e patriótico no ensino dessa disciplina. Em reunião realizada em 9 de julho de 1971, ano da publicação da Lei da Reforma, encontramos o seguinte registro:

[...] a diretora depois falou sobre a orientação da professora [...] sobre a divisão das áreas no planejamento e também orientação para a divisão do período de aula diário. Assim disse para a professora nunca deixar de dar Português e Matemática, incluindo sempre aula de Moral e Cívica, Estudos Sociais e Ciências [...] (ESCOLAS REUNIDAS PEDRO VITALI. Ata da reunião realizada em 9 de julho de 1968).

Além da presença dos Estudos Sociais, ressaltamos a ênfase atribuída às datas comemorativas e ao desenvolvimento do espírito patriótico e cívico. Das 30 reuniões registradas no Livro de Atas dessa instituição, referentes aos anos de 1967 a 1974, quatorze tinham em suas pautas a preparação de programações atinentes a datas cívicas e comemorativas. Nos registros, além das programações, observamos a leitura de circulares enviadas pela Secretaria de Educação, exigindo que as comemorações fossem incorporadas à vida escolar. Em reunião realizada em 30 de agosto de 1969, fez-se o seguinte registro:

Um dos assuntos em pauta foi o Programa Comemorativo da Semana da Pátria. Dando início a Sra diretora disse: o objetivo da nossa reunião é falar sobre a programação da data 7 de setembro. Depois foi lida a circular nº 8 que abordava assuntos relacionados com a mencionada data. Prosseguindo leu para as professoras presentes o programa que deverá ser elaborado por ocasião dos festejos da Pátria (ESCOLAS REUNIDAS PEDRO VITALI. Ata da reunião realizada em 30 de agosto de 1969).

Em 1º de agosto de 1970, lê-se: “[...] Finalmente [a diretora] falou sobre as datas comemorativas do mês que merecem nossa atenção fazendo despertar na criança o amor, a dedicação e respeito pelos seus pais e também pela Pátria através do exemplo do nosso pacificador Duque de Caxias [...]” (ESCOLAS REUNIDAS PEDRO VITALI. Ata da reunião

realizada em 1º de agosto de 1970). Em relação à reunião do dia 30 de agosto de 1973, registrou-se:

[...] Iniciando a reunião a diretora falou sobre o planejamento do mês de setembro, incluindo os festejos da semana da Pátria. [...] dia 7, nossos alunos desfilarão pelas ruas da cidade, encerrando assim as homenagens prestadas aos grandes vultos patriotas, que no passado lutaram para a conquista de um Brasil livre e independente [...]. Continuando leu a circular nº 1/73, do Departamento Técnico Educacional, que fala sobre as festividades da Semana da Pátria e o Centenário do Nascimento de Alberto Santos Dumont, *tais comemorações deverão contribuir para desenvolver o espírito patriótico* [...] (ESCOLAS REUNIDAS PEDRO VITALI. Ata da reunião realizada em 30 de agosto de 1973, grifos nossos).

No registro de 25 de março de 1972, encontramos a seguinte orientação:

[A diretora] adiantou que a súmula do currículo encontra-se à disposição dos professores, para que eles a utilizem de acordo com o nível da classe, sendo que a parte de Estudos Sociais, o professor não deve se esquecer de consultar o calendário para que as datas comemorativas não passem despercebidas (GRUPO ESCOLAR DR. CELSO FRANCISCO BORGES. Ata da reunião realizada em 30 de agosto de 1969).

No registro da reunião realizada em 17 de julho de 1967, ao mencionar as comemorações referentes às datas comemorativas associadas ao Padre José de Anchieta e a Domingos José Martins,⁴⁶ registrou-se que “[...] os professores deram uma aula somente do assunto comemorativo de cada dia ficando assim os alunos cientes de **alguma coisa** relativa a estes grandes homens” (GRUPO ESCOLAR FONTE RICA. Ata da reunião realizada em 17 de julho de 1967, grifo nosso). Fica a questão sobre a qual se pode apenas conjecturar: que alguma coisa seria essa?

Por meio da leitura das atas, detectamos não só a presença dos Estudos Sociais, antes mesmo da Lei nº. 5.692/71, mas também a ênfase dada às disciplinas que, após a lei, passaram a ser obrigatórias, como Educação Moral e Cívica. Em 28 de maio de 1971, por exemplo, registra-se em reunião:

⁴⁶ Domingos José Martins nasceu no sítio Caxangá, em 9 de maio de 1781, nas proximidades de Itapemirim. Hoje esse local pertence ao município de Marataízes. Filho do capitão de milícias Joaquim José Martins e D. Joana Luíza de Santa Clara Martins, prima do marido e nascida na Bahia. O capitão comandava o “Quartel”, quase em frente à Ilha das Andorinhas, ao sul de Marataízes, ali localizado para fiscalizar e impedir o desembarque clandestino de africanos. Domingos Martins participou como líder da Revolução Pernambucana, tendo sido fuzilado em 12 de junho de 1817 no estado da Bahia. A Revolução Pernambucana também conhecida como Revolução dos Padres, foi um movimento emancipacionista que eclodiu em 6 de março de 1817, na então Província de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.sindipol.com.br/site/index.php/520-domingos-jos%C3%A9-martins-her%C3%B3i-capixaba.html>>. Acesso em: 16 maio 2015.

[...] Outro lembrete e *até uma exigência*, é que às terças-feiras as srs. professoras incluam em seus planos, aulas de higiene, apresentando cartazes, confeccionados pelos alunos, como também quero que tôdas as 5^{as} feiras incluam, aula de *moral e cívica*, dando sempre cópias de hinos cívicos; parceladamente, para melhor fixação [...] (ESCOLAS REUNIDAS PEDRO VITALI. Ata da reunião realizada em 28 de maio de 1971, grifos nossos).

Em suma, a leitura das atas analisadas e do livro utilizado para leitura e discussão nas reuniões pedagógicas registradas indica que os Estudos Sociais se configuravam em uma disciplina voltada para a integração do sujeito na sociedade, bem como para a formação do caráter cívico e patriótico.

Ainda no que tange ao ensino primário capixaba, recorremos aos relatórios produzidos pela chefe do Departamento de Recursos Audiovisuais (DRA), referentes à sua atuação nos anos de 1967 a 1971. Há no documento registros dos Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais para professores primários e pré-primários capixabas. Ressaltamos que, em 1971, o estágio foi ampliado também aos professores que atuavam de 1^a a 8^a séries. Tais relatórios destinaram-se ao então secretário de Educação e Cultura, Darcy Werther Vervloet,⁴⁷ até 1970 e, a partir em 1971, ao secretário Aci Nigri do Carmo.⁴⁸

No relatório referente às atividades desenvolvidas em 1967, a diretora do DRA registra que, realizara na Escola de Serviço Público, do Ministério da Educação (Dasp) no Rio de Janeiro (Estado da Guanabara), o Curso de Cinematografia Educativa, com o intuito de ampliar os conhecimentos e melhor dirigir o departamento. Ao retornar ao Estado, organizou a oferta de Estágio sobre Recursos Audiovisuais Projetáveis, visando ao treinamento de professores do ensino primário e pré-primário para: manejar máquinas, assistir às aulas sobre Cinematografia Educativa, utilizar filmes na sala de aula, cuidar do material audiovisual e despertar o seu interesse pelo ensino com o auxílio dos audiovisuais nas escolas.

O relatório das ações realizadas em 1968 registra a preocupação do Departamento com o treinamento dos professores primários capixabas, quanto ao uso de recursos dessa natureza: “Nosso primeiro pensamento ao assumirmos a direção desta Diretoria foi a de equipá-la com aparelhos necessários ao desempenho de trabalhos audiovisuais, com a finalidade de treinar,

⁴⁷ Foi secretário de Educação no governo de Christiano Dias Lopes (1967-1971).

⁴⁸ Foi secretário de Educação em 1971, na gestão de Arthur Carlos Gerhardt.

orientar e auxiliar o professor primário do nosso Estado, distribuindo os referidos trabalhos pelos Grupos Escolares” (BARBOSA, 1969, sp.).

Este mesmo relatório de 1968 descreve a organização da oferta do Estágio sobre Audiovisuais Projetáveis, aproveitando as férias de janeiro e fevereiro, do qual participaram 67 professores. No estágio realizado em julho, consta o registro de presença de 152 professores. A diretora afirma que, ainda que o estágio tenha ocorrido nesses meses, o treinamento teve continuidade, pois grande foi o número de professores que procurou a diretoria, durante todo o ano, com a finalidade de aprender a manejar certos aparelhos projetáveis. Esclareceu, ainda, que os mesmos aparelhos foram emprestados em resposta a solicitações, “[...] tudo fazendo para despertar no professorado do nosso Estado maior interêsse pelos recursos audiovisuais, tão necessários ao ensino” (BARBOSA, 1969, sp).

Em uma publicação do jornal *A Gazeta*, esse estágio foi assim divulgado (Imagem 4):

Imagem 4 – Reportagem do jornal: *A Gazeta* – Edição 10.679, p.7. Matéria de domingo, 07-01-1968.



Fonte: Arquivo Estadual do Espírito Santo (2015).

Transcrição da reportagem:

Educação vai realizar estágios sobre audio-visuais projetáveis

A Divisão de Recursos Audiovisuais da Secretaria da Educação e Cultura, por determinação do Prof. Darcy Erther Werther Vervloet, realizará, em sua sede, estágios sobre audio-visuais projetáveis, destinados aos professores dos cursos primário e pré-primário do Espírito Santo.

Para os estágios, que se efetivarão no período de 20 do corrente a 15 de fevereiro próximo, as inscrições já foram abertas devendo os interessados dirigir-se à sede daquela Divisão, na Rua 23 de Maio, n. 345.

Funcionamento

– A Secretaria de Educação e Cultura – esclareceu o Sr. Werther Vervloet – está procurando dotar todos os estabelecimentos oficiais de ensino primário e primário do material modernamente utilizado para melhor aprendizado dos alunos. Contudo, êsse material é distribuído com instrumentos pouco compreensíveis.

E aduziu: – Os estágios que iniciarão no próximo dia 20 na Divisão de Recursos Audiovisuais servirão justamente para levar aos professores os imprescindíveis conhecimentos, tanto quanto ao funcionamento, como em relação ao manejo dos aparelhos, além de quaisquer esclarecimentos sôbre como bem utilizá-los (A GAZETA. Transcrição da edição 10.679, p.7, 1968).

As palestras realizadas nos Estágios em 1969 abordaram os seguintes temas: Recursos Audiovisuais na Educação Pré-Primária, proferida por Nemyr Menezes Pagani; Recursos Audiovisuais e a Psicologia, realizada pela professora Iza Chiabai; Como utilizar Recursos Audiovisuais – a escola do ano 2000, efetuada por José Aquino de Oliveira; Recursos Audiovisuais de Aprendizagem, ministrada por Maria do Carmo Vieira; Recursos Audiovisuais e o Excepcional, desenvolvida por Giselda Pelissari; Comunicação, uma necessidade, proferida por Marien Calixte e Cinematografia Educativa, realizada por Lacy Loyola Barbosa.

Tanto o relatório referente às atividades desenvolvidas em 1969 como o do ano anterior apontam claramente o interesse em incentivar a utilização docente de recursos audiovisuais em salas de aulas. Para tanto, o Departamento intensificou, no Curso Normal, as noções do emprego dos Recursos Audiovisuais, manuseio de aparelhagens de projeção, dentre outros, “[...] a fim de que haja maior incentivo na procura das possibilidades disponíveis na S.E.C. [Secretaria de Educação e Cultura] através desta Diretoria, uma vez notar-se, ainda, o desinteresse do professorado na utilização de tais Recursos” (BARBOSA, 1970, sp). Algumas ações desenvolvidas pelo Departamento nas escolas primárias foram evidenciadas, no relatório, também por meio de fotografias (Imagens 5, 6):

Imagem 5 – Professora Arlette Azevedo de Paula – palestra sobre comunicação audiovisual (1969)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 6 – Projeção cinematográfica em grupo escolar promovido pelo Departamento de Recursos Audiovisuais (1969)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Ainda no relatório de 1969, localizamos fotografias de atividades realizadas no Treinamento em Recursos Audiovisuais para professores primários capixabas. Trata-se de orientações sobre aparelhagens (Imagens 7 e 8), confecção de apostilas e de fotografias (Imagens 9 e 10), palestra e reprodução de *slide* (Imagens 11 e 12) e utilização de recursos audiovisuais (Imagens 13 e 14).⁴⁹

Imagem 7 – Orientação sobre aparelhagem – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

⁴⁹ No relatório de 1969, são descritos os nomes dos palestrantes que atuaram durante os estágios, porém, ao disporem as fotografias das atividades, não identificaram todos os professores nas legendas das fotos.

Imagem 8 – Professora Arlette Azevedo de Paula – orientação sobre aparelhagem – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 9 – Confeção de apostilas – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 10 – Confeção de fotografias – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969)



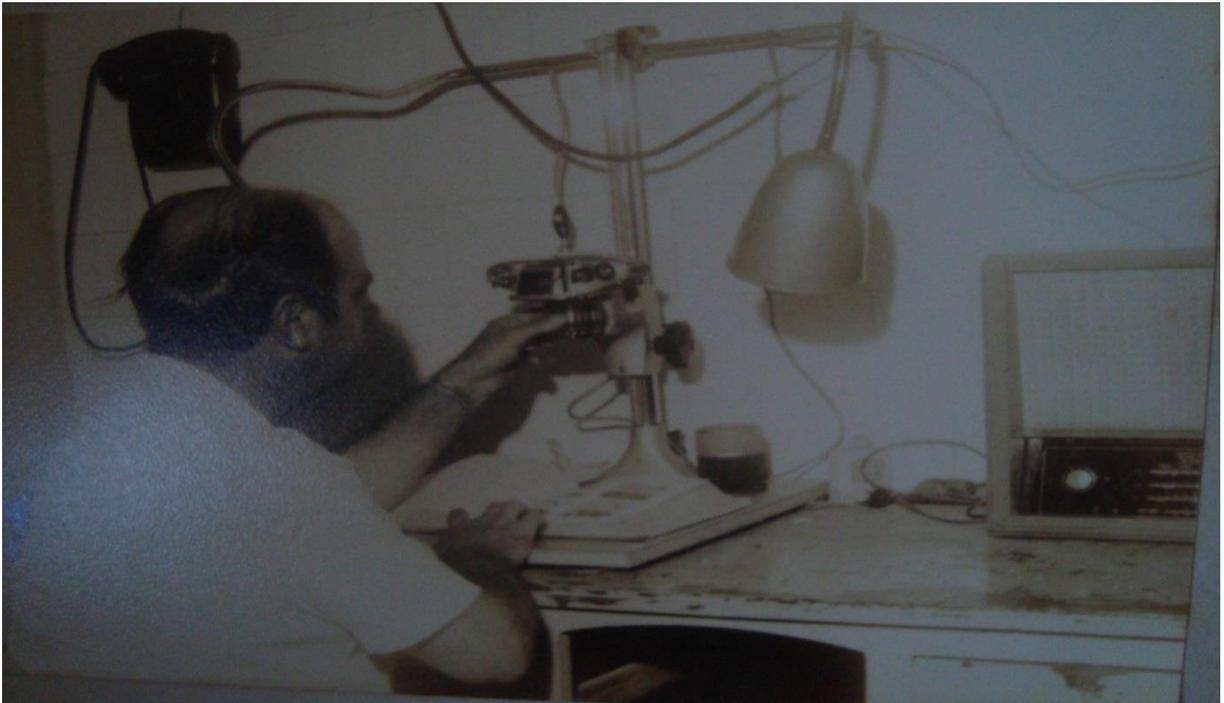
Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 11 – Estágio e Treinamento – Palestra – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 12 – Reprodução em *slide* – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 13 – Utilização de recursos audiovisuais – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 14 – Professores em Estágio – Tema: recursos audiovisuais – Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (1969)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

O 3º Estágio de Treinamento em Recursos Audiovisuais foi realizado em 1970 e passou a ser identificado pela sigla ETRA, seguida pelo ano de realização. Esse Estágio, além do relatório, conta também com o planejamento de realização. Conforme o plano, este “[...] deveria ser mais movimentado, não apenas com palestras, porém com aulas práticas, aulas com sessões cinematográficas, atividades extra-classe a saber: excursões educativas, recreações, etc, para despertar maior interêsse” (BARBOSA, 1970).

Essa edição do estágio foi divulgada em publicações do jornal *A Gazeta*, que informavam sobre as inscrições (Imagens 15 e 16), transferência do local de realização (Imagem 17) e início do curso (Imagem 18).

Imagem 15 – Reportagem do jornal: *A Gazeta* – 17-6-1970 – quarta-feira, p. 2

Iniciada inscrição para novo estágio em recursos audio-visuais

Já foram iniciadas as inscrições para o IIIº Estágio e Treinamentos em Recursos Audio-visuais, com início previsto para o próximo dia 6 de julho, no Grupo Escolar Gomes Cardim. Participarão do estágio as professoras primárias que responderam ao formulário enviado pela Diretoria de Recursos Audio-visuais através dos grupos escolares em que lecionam.

CONTRIBUIÇÃO

Segundo os organizadores do estágio, a sua finalidade é dar às professoras de ensino primário, uma melhor condição de utilização de recursos audio-visuais para contribuírem no desenvolvimento intelectual dos alunos.

DURAÇÃO

O Estágio e Treinamen-

to em Recursos Audio-visuais terá a duração de uma semana e contará com a presença de várias professoras primárias do Espírito Santo, principalmente do interior, que necessitam de maior orientação na utilização de recursos audio-visuais, principalmente com os novos métodos atualmente empregados.

CIRCULAR

A Diretoria de Recursos Audio-visuais do Espírito Santo já enviou circulares aos grupos escolares que deverão ser preenchidas e devolvidas até o dia 3 de julho, a fim de que seja facilitada a coordenação do Estágio e Treinamento em Recursos Audio-visuais, o terceiro a se realizar no Espírito Santo.

Fonte: Arquivo Estadual do Espírito Santo (2015).

Transcrição da reportagem:

Iniciada inscrição para novo estágio em recursos áudio-visuais

Já foram iniciadas as inscrições para o IIIº Estágio e Treinamento em Recursos Audio-Visuais, com início previsto para o próximo dia 6 de julho, no Grupo de Escolar Gomes Cardim. Participarão do estágio as professoras primárias que responderam ao formulário enviado pela Diretoria de Recursos Audiovisuais através dos grupos escolares em que lecionam.

CONTRIBUIÇÃO

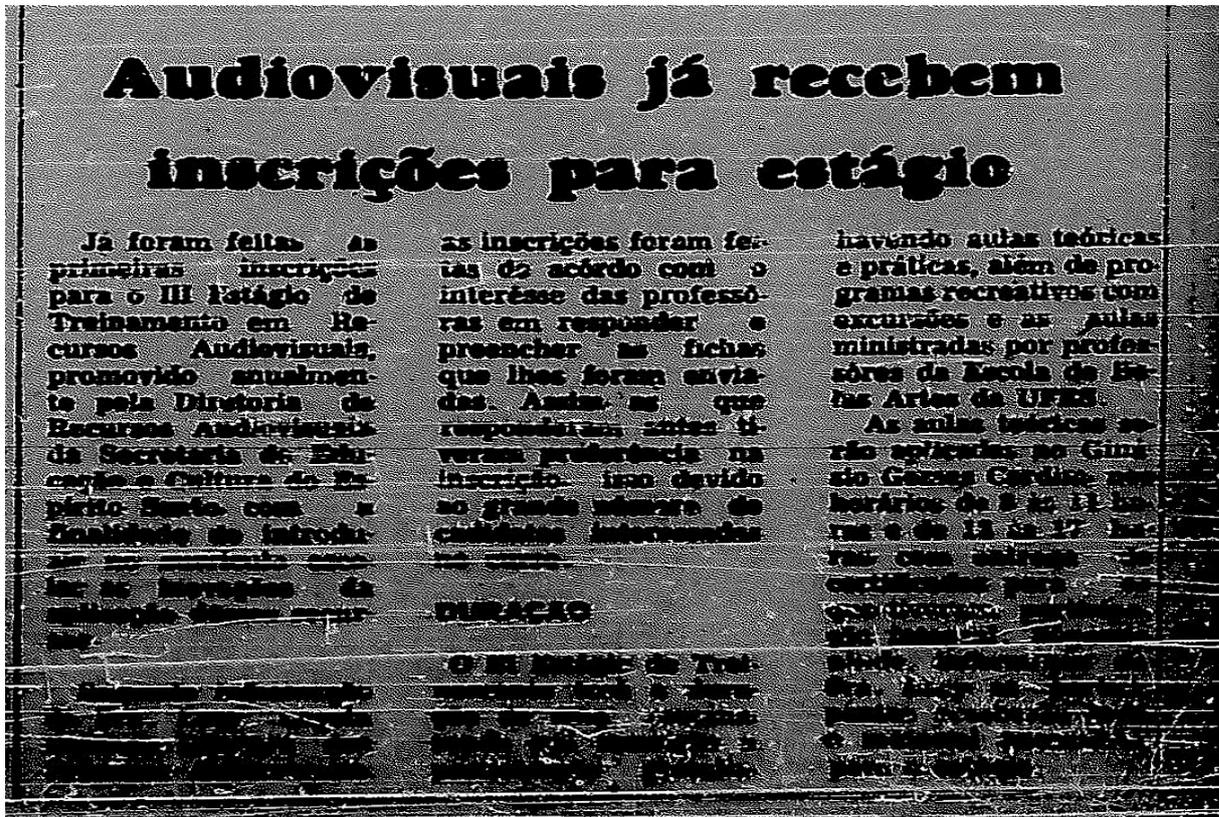
Segundo os organizadores do estágio, a sua finalidade é dar às professoras do ensino primário, uma melhor condição de utilização de recursos audio-visuais para contribuírem no desenvolvimento intelectual dos alunos.

DURAÇÃO

O Estágio e Treinamento em Recursos Audiovisuais terá a duração de uma semana e contará com a presença de várias professoras primárias do Espírito Santo, principalmente que necessitam de maior orientação na utilização de recursos audio-visuais, principalmente com os novos métodos atualmente empregados.

CIRCULAR

A Diretoria de Recursos Audiovisuais do Espírito Santo já enviou circulares aos grupos escolares que deverão ser preenchidas e devolvidas até o dia 3 de julho, a fim de que seja facilitada a coordenação do Estágio e Treinamento em Recursos Audio-visuais, o terceiro a se realizar no Espírito Santo (A GAZETA. Transcrição da matéria publicada em 17-6-1970 – quarta-feira, p. 2, 1970).

Imagem 16 – Reportagem do jornal: *A Gazeta* – 3-7-1970 – quarta-feira, p. 3

Fonte: Arquivo Estadual do Espírito Santo (2015).

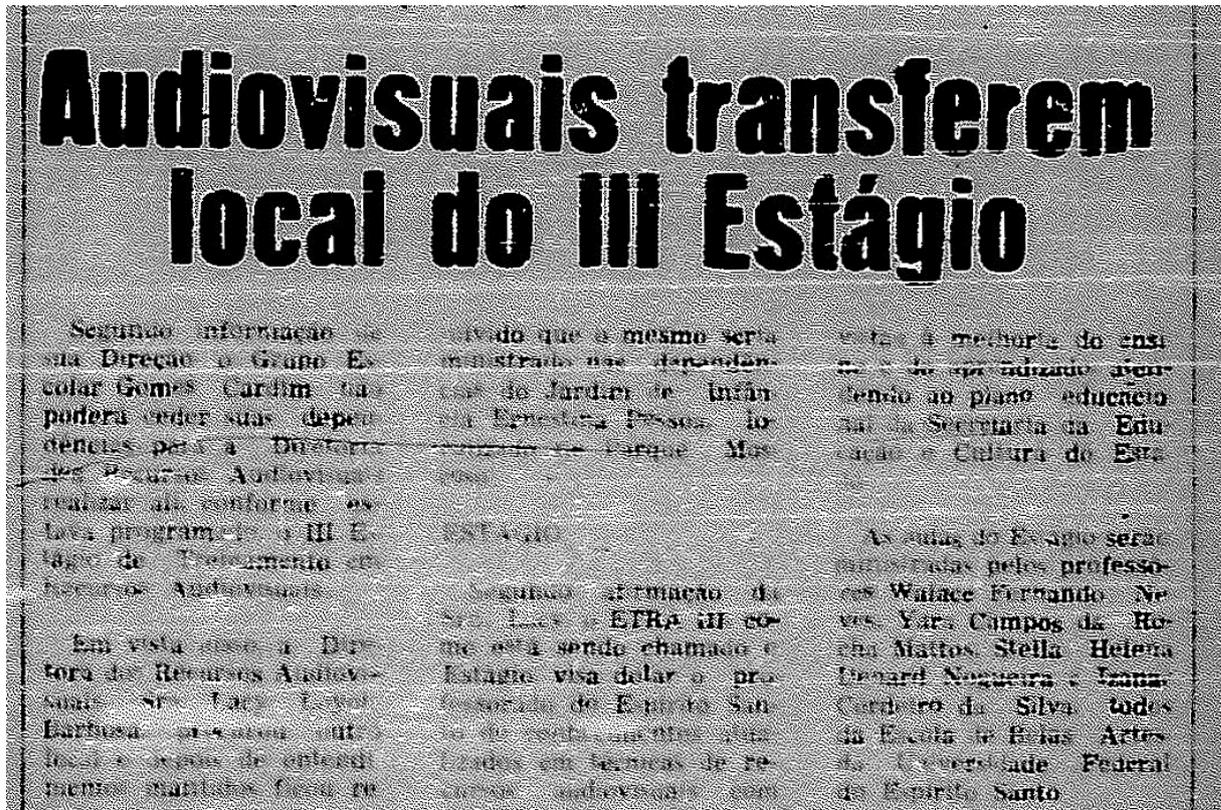
Transcrição da reportagem:

Audiovisuais já recebem inscrições para estágio

Já foram feitas as primeiras inscrições para o III Estágio de Treinamento em Recursos Audiovisuais, promovido anualmente pela Diretoria de Recursos Audiovisuais da Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo com a finalidade de introduzir no currículo escolar as condições de aplicação desses recursos [...]. As inscrições foram feitas de acordo com os interesses das professoras em responder e preencher as fichas que lhes foram enviadas. Assim, as que responderam antes tiveram preferência na inscrição, isso devido ao grande número de candidatas interessadas no curso. [...]

Duração

O III Estágio de Treinamento terá a duração de uma semana [...], tendo aulas teóricas e práticas, além de programas recreativos com excursões e as aulas ministradas pelos professores da escola de Belas Artes da Ufes. As aulas teóricas serão aplicadas no Ginásio Gomes Cardim, nos horários de 8 às 11 horas e de 13 às 17 horas, com entrega dos certificados [...] (A GAZETA. Transcrição da matéria publicada em 3-7-1970 – sexta-feira, p. 3, 1970).

Imagem 17 – Reportagem do jornal: *A Gazeta* – 4-7-1970 – sábado, p. 3

Fonte: Arquivo Estadual do Espírito Santo (2015).

Transcrição da reportagem:

Audiovisuais transferem local do III Estágio

Segundo informação de sua Direção o Grupo Escolar Gomes Cardim não poderá ceder suas dependências para a Diretoria de Recursos Audiovisuais realizar ali, conforme estava programado, o III Estágio de Treinamento em Recursos Audiovisuais.

Em vista disso, a Diretora dos Recursos Audiovisuais, Sr^a. Lacy Loyola Barbosa providenciou outro local e depois de entendimentos mantidos ficou resolvido que o mesmo seria ministrado nas dependências do Jardim de Infância Ernestina Pessoa, localizado no Marquês Moscoso.

ESTÁGIO

Segundo informação da Sr^a Lacy, o ETRA III, como está sendo chamado o Estágio visa dotar o professorado do Espírito Santo de componentes utilizados em técnicas de recursos audiovisuais com vistas à melhoria do ensino e do aprendizado, atendendo ao plano educacional da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

As aulas do Estágio serão ministradas pelos professores Wallace Fernando Neves, Yara Campos da Rocha Mattos, Etella Helena Denard Nogueira e Izamar Cordeiro da Silva, todos da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (A GAZETA. Transcrição da Reportagem do jornal: *A Gazeta* – 4-7-1970 – sábado, p. 3, 1970).

Imagem 18 – Reportagem do jornal: *A Gazeta* – 9-7-1970 – quinta-feira, p. 2

Audiovisuais iniciou III Estágio de Treinamento

A Diretoria de Recursos Audiovisuais da Secretaria de Educação e Cultura, com o objetivo de 'introduzir nos currículos escolares uma melhor técnica na utilização dos recursos audiovisuais, facilitando o aprendizado', iniciou ontem, no Jardim de Infância Ernestina Pessoa, o IIIº – Estágio de Treinamento em Recursos Audiovisuais, para 120 pessoas de nível primário do Espírito Santo.

PROFESSORES

O Estágio de Treinamento em Recursos Audiovisuais, que terá duração de uma semana, está sendo ministrado pelos professores da Escola de Belas Artes da UFES, Wallace Fernando Neves, Yara Campos da Rocha Matos, Stella Helena Denard Nogueira e Izamar Cordeiro da Silva, nos horários de 8 as 11 horas e de 13 as 17 horas.

CERTIFICADOS

Todas as participantes do Estágio receberão, no final do seu período, desde que tenha tido participação integral, um certificado de conclusão, que será oferecido pela Diretoria de Recursos Audiovisuais.

Para o final da semana, além das sessões cinematográficas educativas que serão apresentadas, haverá para os integrantes do Estágio, um passeio pela baía de Vitória, em lança do Pôrto, cedida pela sua Administração.

Some:

- 1 – Café do IBC da melhor qualidade
- +
- 2 – As mais modernas máquinas de torção e moagem existentes no Espírito Santo, recentemente instaladas que não sofrendo contacto manual limpam totalmente o café
- +
- 3 – Distribuição diária em todo o Espírito Santo, através de possante frota de 12 veículos
- +
- 4 – Molde na hora em varios pontos da Capital
- +
- 5 – 50 ANOS DE EXPERIENCIA

Resultado



Fonte: Edição de do jornal *A GAZETA* – 9-7-1970 – sábado. p. 3. Arquivo Estadual do Espírito Santo (2015).

Transcrição da reportagem:

Audiovisuais iniciou III Estágio de Treinamento

A Diretoria de Recursos Audiovisuais da Secretaria de Educação e Cultura, com o objetivo de 'introduzir nos currículos escolares uma melhor técnica na utilização dos recursos audiovisuais, facilitando o aprendizado', iniciou ontem, no Jardim de Infância Ernestina Pessoa, o IIIº – Estágio de Treinamento em Recursos Audiovisuais, para 120 pessoas de nível primário do Espírito Santo.

PROFESSORES

O Estágio de Treinamento em Recursos Audiovisuais, que terá duração de uma semana, está sendo ministrado pelos professores da Escola de Belas Artes da UFES, Wallace Fernando Neves, Yara Campos da Rocha Matos, Stella Helena Denard Nogueira e Izamar Cordeiro da Silva, nos horários de 8 as 11 horas e de 13 as 17 horas.

CERTIFICADOS

Todas as participantes do Estágio receberão, no final de seu período, desde que tenha tido participação integral, um certificado de conclusão, que será oferecido pela Diretoria de Recursos Audiovisuais.

Para o final da semana, além de seções cinematográficas educativas que serão apresentadas, haverá para os integrantes do Estágio, um passeio pela baía de Vitória, em lança do Pôrto, cedida pela sua administração (*A GAZETA*. Transcrição da matéria publicada em 9-7-1970 – sábado. p. 3, 1970).

De acordo com o relatório, o estágio foi realizado de 6 a 11 de julho de 1970, no Jardim de Infância Ernestina Pessoa, localizado no Parque Moscoso, na cidade de Vitória (Imagem 19 – Aula Inaugural). De fevereiro a abril, fez-se um levantamento⁵⁰ geral do interesse e das necessidades didático-audiovisuais dos professores. A partir de tais demandas, foram trabalhadas, no estágio, 4 matérias: Composição e Forma, Técnicas Artísticas, Aulas Práticas e Material Didático.

Imagem 19 – Aula Inaugural – ETRA – 70 – Palavras da diretora, Prof^a. Lacy Loyola Barbosa (1970)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Quanto à aula de Composição e Forma (Imagem 20), buscou-se orientar teoricamente o modo pelo qual as técnicas audiovisuais deveriam ser usadas; como criar, dispor e distribuir a forma empregada numa composição destinada a comunicar o ensino ao público escolar e o manuseio de aparelhos de projeção (BARBOSA, 1970).

⁵⁰ Ficha enviada para levantamento (ANEXO B).

Imagem 20 – Aula: Composição e Forma – ETRA – 70 (1970)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

No concernente às aulas de Técnicas Artísticas (Imagem 21), foram ministrados conhecimentos sobre os mais diversos materiais que se encontravam facilmente à mão, mesmo nas localidades de comércio precário, a fim de criar e construir os materiais didáticos necessários a uma aula atraente (BARBOSA, 1970).

Imagem 21 – Aula: Técnicas Artísticas – ETRA – 70 (1970)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

As Aulas Práticas (Imagem 22) forneceram condições, por meio de uma série de exercícios práticos, de treinar os conhecimentos adquiridos nas aulas de Composição e Forma e Técnicas Artísticas.

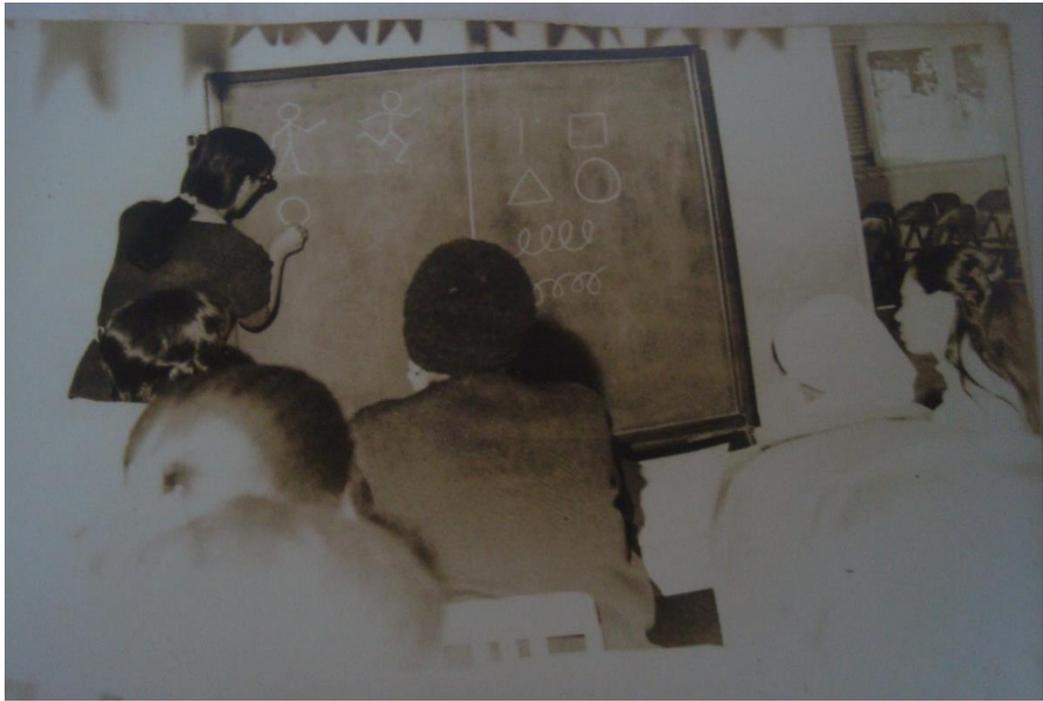
Imagem 22 – Aula Prática– ETRA – 70 (1970)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

A aula de Material Didático (Imagem 23) dedicou-se a empregar o aprendizado efetuado pelas estagiárias no transcurso das aulas precedentes, aplicando-o, diretamente, nos recursos de comunicação ao alcance, segundo as necessidades didáticas que pudessem surgir em sala de aula (BARBOSA, 1970).

Imagem 23 – Aula: Material Didático – ETRA – 70 (1970)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Foram também ministradas aulas de Projeção Cinematográfica (Imagem 24), em sessões de duas horas. Essas aulas foram descritas no relatório como recreação.

Imagem 24 – Aula: Projeção Cinematográfica – ETRA – 70 (1970)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

As estagiárias que participaram com frequência integral eram professoras primárias que ocupavam os mais diversos cargos, como diretoras de grupos escolares, regentes, supervisoras, docentes, orientadoras, dentre outras. Registra-se, ainda, a participação, em caráter de experiência, de uma jovem de 13 anos como aluna especial, com a seguinte justificativa: “[...] a fim de que pudéssemos observar o nível, profundidade e possibilidades de atendimento das aulas teóricas e práticas, bem como a capacidade de assimilação dos participantes” (BARBOSA, 1970, sp).

A avaliação do ETRA-70 ressalta a capacidade e dedicação dos professores, sugerindo novos estágios com o mesmo teor. Destaca-se, ainda, o valor das Excursões Educativas (Imagens 25 e 26).

Imagem 25 – Excursão Educativa – Baía de Vitória – ETRA – 70 (1970)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 26 – Excursão Educativa – Cais do Tubarão – ETRA – 70 (1970)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

No ETRA – 71, que correspondeu ao 4º estágio, ampliou-se o público para os professores que atuavam de 5ª a 8ª séries. Como justificativa para essa ampliação, alegou-se a pequena quantidade de orientadoras do ensino primário e a grande procura pelas regentes de classe. Assim, participaram 74 estagiários. A abertura (Imagem 27) aconteceu no Jardim de Infância Ernestina Pessoa, com a presença da chefe da Divisão de Serviços Auxiliares da Educação, Ruth Silva Dettogni; a chefe do DRA, Lacy Loyola Barbosa, e os professores do Estágio:

Sandra Maria Gasperazzo, Júlio César Grandi Ribeiro, Wallace Fernando Neves, Antônia Celeste Barcellos Noé, Stella Helena Denardo Nogueira e Daura Sylvia Pereira Machado.

Imagem 27 – Abertura – Palavras da Prof^a. Lacy Loyola Barbosa – Chefe do DRA – ETRA – 71 (1971)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

As aulas ministradas abrangeram os seguintes pontos: Comunicação e Recursos Audiovisuais; Composição e Forma; Técnicas Artísticas; Material Didático e Jogos e Recreação. As aulas de Comunicação e Expressão abordaram conceitos e dados históricos relativos aos processos de comunicação, analisando seu desenvolvimento até a atualidade. Tratou-se, portanto, de relacionar o tema “[...] à escola, estudando as várias classificações de Recursos Audiovisuais, sua importância e emprego, destacando os valores da imagem e do som” (BARBOSA, 1971, s.p.).

Na matéria Composição e Forma (Imagem 28), abordaram-se diversos recursos audiovisuais, desde o mais simples desenho até as grandes tomadas de cenas em filmes e televisão. Foram propostos estudos dos elementos que dão vida e forma a uma composição, colocando em destaque a importância da cor como elemento de valorização de um assunto, tema ou mensagem (BARBOSA, 1971).

Imagem 28 – Aula: Comunicação e recursos audiovisuais: composição e forma – Prof^o. Wallace Fernando Neves — ETRA – 71 (1971)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Em Técnicas Artísticas (Imagem 29), desenvolveram-se a imaginação e a capacidade criativa por meio da utilização de tintas, cores, materiais diversos – encontrados no comércio ou mesmo considerados imprestáveis – e o seu emprego na confecção de uma série de recursos audiovisuais. As aulas sobre Material Didático (Imagens 30 e 31) procuraram ampliar “[...] o campo de conhecimento, relativo ao assunto, mostrando as inúmeras possibilidades de criação e produção de recursos e materiais didáticos, destinados à boa transmissão de quaisquer mensagens e a consequente assimilação das mesmas” (BARBOSA, 1971, sp).

Imagem 29 – Aula: Técnicas Artísticas – Prof^ª. Stella Helena Denarde Nogueira – ETRA – 71 (1971)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 30 – Aula: Álbum Seriado – Prof^ª. Sandra Maria Gasperazzo – ETRA – 71 (1971)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 31 – Aula: Dobraduras – Prof^ª. Antônia Celeste Barcellos Noé – ETRA – 71 (1971)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

As aulas de Jogos e Recreações (Imagem 32) tinham como objetivo não apenas apresentar às alunas novos métodos de ensino, mas também promover a coexistência de convívio agradável e repouso muscular e mental.

Imagem 32 – Aula: Material Didático; Jogos e Recreação – Prof^º. Júlio César Grandi Ribeiro – ETRA – 71 (1971)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

O relatório do ETRA-71 revela um novo ponto de interesse: a divulgação das atividades desenvolvidas: “A Imprensa falada e escrita deu espontânea cobertura, divulgando as atividades desenroladas no ETRA-71. Os periódicos e matutinos da Cidade noticiaram desde os preparativos ao encerramento” (BARSOSA, 1971, sp).

No dia 21 de julho, às 17h, a chefia do DRA, a coordenadora e uma professora de Estágio estiveram diante das câmeras da TV Vitória, canal 4, para uma entrevista sobre o trabalho desenvolvido no departamento concedida ao programa “Roteiro”, apresentado por Esdras Leonor (Imagens 33 e 34).

Imagem 33 – Fotografia dos entrevistados – TV Vitória – Canal 4 – Programa “ROTEIRO” – Esdras Leonor (1971)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Imagem 34 – Fotografia dos entrevistados – TV Vitória – Canal 4 – Programa “ROTEIRO” – Esdras Leonor (1971)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Além dessa divulgação, o DRA realizou as seguintes ações: palestra com *slides* na TV Vitória – Canal 4: programa apresentado por Euzanete Lucas – reportagem sobre o 70º aniversário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (CARMO), pela professora Lacy Loyola Barbosa, representando as ex-alunas do colégio; entrevista pela Rádio Vitória, Programa “Castelo Mendonça”, concedida pela chefia da DRA em torno do atendimento daquele órgão às diversas áreas educacionais do Estado; entrevistas diversas concedidas a repórteres dos jornais: *A Gazeta*, *A Tribuna*, *O Diário* e *O Jornal* (Edição Capixaba) pela professora Lacy Loyola Barbosa, no decorrer do ano de 1971.

Foi destaque também a Excursão Educativa, realizada no Cais do Porto (Imagem 35), quando embarcaram na lancha própria para excursões.

O passeio desenvolveu-se pela Baía de Vitória, observando-se, de perto, o Cais de Minérios do Ataláia, o Penedo, mas adiante as ilhotas próximas ao canal, as sedes das Escolas de Aprendizes de Marinheiros e do 3º Batalhão de Caçadores. Na entrada da Barra, a visão geral da Ponta do Tubarão encerrou a excursão, marcando, assim, o retorno (BARBOSA, 1971, sp).

Imagem 35 – Excursão na Baía de Vitória, visualizando: Cais de Minérios Atalaia, Penedo, sedes da Escola de Aprendizes da Marinha e do 3º Batalhão de Caçadores, Ponta do Tubarão – ETRA – 71 (1971)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Como parte do relatório de 1971, encontramos algumas ações estendidas pelo Departamento a todos os professores capixabas, não apenas os primários. Além do ETRA-71, oferecido a 74 professores, houve o treinamento permanente no DRA. Foram ministradas: aulas coletivas sobre recursos audiovisuais para: PREMEN; Merenda Escolar; Instituto de Educação; Grupo Escolar Colatina Mascarenhas; Ginásio São Vicente de Paulo e Magda Editora. Evidenciava-se, dessa forma, a necessidade de instrumentalizar os professores para a utilização de recursos audiovisuais.

Referindo-se, especialmente, à década de 1970, uma das entrevistadas⁵¹ afirmou que os professores eram bem formados e preparados para exercer a docência: “Fazíamos cursos de como utilizar álbuns seriados e recursos audiovisuais. Na minha época o professor se formava, se preparava. O Estado permitia que fizéssemos cursos nas férias [...]” (MARTA).⁵² Localizamos na listagem dos regentes de classe que participaram do ETRA-71 o nome dessa

⁵¹ Utilizamos nomes fictícios para identificar os professores entrevistados nesta pesquisa.

⁵² Entrevista realizada em 5 de agosto de 2013.

professora que, na ocasião, atuava no Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo.

Ao narrar reuniões realizadas para preparar os professores para atuar no Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo, em 1971, denominadas por ela de “reciclagens”, a professora Sara diz:

Então, o Instituto era uma escola de magistério e então vieram do Rio umas professoras indicadas para poder fazer uma reciclagem com os professores vindos da Escola Normal Pedro II.⁵³ Então nós começamos a participar de reuniões. Todo dia tinha reunião, não tinha nem aula... Eu não sei, mas penso que essas reuniões foram durante as férias... Começaram essas reciclagens [...]. Então, eles fizeram essa reciclagem de escolher alguns professores que eles acharam que tinham mais o perfil do Instituto que ia se implantar lá, então eles escolheram os professores para já começar a trabalhar no Instituto [...]. A partir dessas reuniões, a gente se encontrava muito. Tudo a gente fazia, tudo a gente reunia os professores para fazer os planejamentos, era planejamento semanal, entendeu? Então, era um negócio assim, bem moderno, sabe? (SARA).⁵⁴

Como pode ser observado, a fala da professora Sara coincide com os relatos anteriores sobre treinamentos, especialmente pela ênfase dada à implicação desses cursos para o planejamento das aulas. O termo “moderno”, associado ao trabalho desenvolvido no Instituto, remete-nos ao uso de recursos audiovisuais, uma vez que essa professora relata:

O Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo tinha, assim, uma pedagogia diferenciada, tinha muito *recurso*. Eles colocaram muita gente para trabalhar. Tudo era o Instituto de Educação. *Era uma referência no Estado* [...]. A gente tinha uma forma diferenciada até de avaliar o aluno, sabe? Você tinha os conceitos: Era letra A, B, C e D. Não era número, era letra [...]. Fizeram seleção para entrar no instituto. Muita gente queria estudar lá. E a gente começou a trabalhar com muito apoio de toda a parte. Tínhamos a orientadora educacional, que tem hoje, mas, naquela época, nem tinha e lá puseram. E tinha supervisora [...]. Era um negócio bem moderno [...]. Foi um período muito interessante. Tinha *aparelhagem moderna*. Isso perdurou por uns seis anos [...] (SARA).

A busca por indícios de circulação do que foi trabalhado nos treinamentos promovidos pelo DRA em registros dos professores e em documentos prescritivos para a área de História, conduziu-nos a nexos possíveis. Por exemplo, na Proposta de 1969 (Currículo do Ensino Primário) e no documento de 1974 (de 5ª a 8ª séries), identificamos sugestões metodológicas

⁵³ Nos anos de 1970 e 1971, ocorreu a transição da Escola Normal Pedro II para o Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo. Ver Costa (2014).

⁵⁴ Entrevista realizada em 10 de junho de 2013.

no Programa de Estudos Sociais, que também foram difundidas nos treinamentos. Destacam-se:

Excursões e visitas. Ex: fazendas, granjas, armazéns, portos, fábricas, serrarias, mercearias, secretarias de Estado, escritórios e companhias ligadas ao desenvolvimento do Estado; Uso de mapas e do Globo; Confecção de álbuns, cartazes e murais. Ex: O turismo no Espírito Santo, nossas indústrias, cidades capixabas, a capital do Estado, a pesca em nosso litoral, aspectos dos portos de Vitória e Tubarão (ESPÍRITO SANTO, 1969, p. 75).

Essas sugestões encontram-se na Proposta de 1969, programa do 3º nível, na unidade de estudo: O Espírito Santo Atual. As demais unidades desse nível e também do 4º nível apresentam sugestões similares, com modificações nos locais das excursões, visitas e nos temas para confecção de murais e cartazes. Identificamos também, nos Programas de Estudos Sociais da Proposta de 1974, atividades semelhantes às descritas: excursões, visitas, uso e confecção de mapas, gráficos e bandeiras e utilização do globo. Uma das professoras ouvidas neste estudo (Marta) participou do curso ministrado em 1971, o que nos permite estabelecer nexos entre as sugestões da proposta de 1974 e os temas tratados em treinamento anterior.

Percebemos, assim, uma cadeia de treinamento em serviço irradiada pela Secretaria de Educação e Cultura – destinada aos professores primários e também aos professores que atuavam de 5ª a 8ª séries – e que tinha como foco a utilização de recursos audiovisuais e a atualização dos métodos de ensino. Notamos também a influência escolanovista, especialmente com relação ao ensino primário. Ressaltamos a ênfase aos recursos como meios para despertar o interesse dos estudantes. O fato de a Secretaria incluir no Estágio de Treinamento de Recursos Audiovisuais destinado aos professores uma adolescente de 13 anos, como participante especial, indicia o enfoque no aluno e no interesse discente como elemento facilitador da aprendizagem. Orientação idêntica, portanto, àquela encontrada no Programa de Estudos Sociais da Proposta de 1969, que propunha técnicas de ensino centradas nos interesses dos estudantes.

Assim como defendido por Bethlem [196-], também o Estágio de Treinamento em Recursos Audiovisuais enfatizou a importância do método para a escola primária. A autora destaca os três elementos diretamente relacionados com os métodos de ensino – o aluno, o professor e o currículo – para concluir que caberia ao professor, ou seja, a quem conectaria o aluno e o currículo, a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem na escola. Temos, então, o mote principal do treinamento docente: garantir a aprendizagem dos alunos.

As “matérias” de História, Geografia e Moral e Cívica foram campeãs de materiais produzidos pelo DRA, em 1970, momento especialmente duro dentro do quadro ditatorial brasileiro.⁵⁵ História teve 963 unidades, Geografia 2.061 e Moral e Cívica 622.⁵⁶ Em 1971, para a área de História, foram produzidos boletins informativos e apostilas sobre: Folclore, Proclamação da República, Dia do Soldado, Anchieta, Independência do Brasil e Semana da Asa. Registra-se, no mesmo período, o concurso promovido pelo Departamento: Faça sua Bandeira. As atividades planejadas para 1971 incluíram a produção de painéis e materiais didáticos: Semana da Criança, Dia do Soldado, Dia do Papai, Dia das Mães, Páscoa, Semana da Pátria, Nações Unidas, Tiradentes, Proclamação da República e Natal.

O que encontramos nas escolas estaduais referente à disciplina de História relacionada com a atuação do DRA voltava-se para datas cívicas e comemorativas, bem como para os símbolos pátrios, mantendo-se o foco nos recursos materiais, que poderiam ser utilizados no contexto das salas de aulas, em qualquer disciplina. A ênfase nas observações, experimentações e nas ações que colocassem o aluno como sujeito ativo e o professor como organizador das atividades em sala de aula e a valorização dos métodos e dos recursos audiovisuais são elementos que aproximam descrições do trabalho docente, orientações emanadas de programas de ensino e atividades de treinamento, considerando o seu efeito multiplicador.

O Currículo do Ensino Primário (1969), A Proposta Curricular de 1ª a 4ª (1973) e sua reformulação, de 1ª a 8ª séries (1974), vinculam-se a princípios escolanovistas. A concepção de História esteve associada à disciplina Estudos Sociais, tendo em vista a atender aos problemas da sociedade “moderna”, aludindo ao desenvolvimento tecnológico e industrial do Estado.⁵⁷ Os conteúdos de História seguiam o princípio de seleção dos círculos concêntricos, iniciando pelo que estivesse próximo da criança.

⁵⁵ O período compreendido entre 1969, logo depois da edição do AI-5, e o extermínio da guerrilha do Partido Comunista do Brasil, em 1974 constituiu-se no mais duro da mais duradoura das ditaduras nacionais. Denominada por Gaspari (1999b) *Ditadura Escancarada*, teve a tortura como seu instrumento extremo de coerção e o extermínio, o último recurso da repressão política que o AI-5 libertou das amarras da legalidade.

⁵⁶ Destacou-se também a disciplina Ciências, com 1.688.

⁵⁷ O governador Carlos Lindemberg, em 1959, retomou o Plano Estadual de Eletrificação, elaborado no governo de Jones dos Santos Neves (1951-1952), visando a criar condições para a industrialização via suprimento de energia elétrica, já que a carência de energia era um dos grandes entraves para o referido processo no Espírito Santo. Intencionava acompanhar o desenvolvimento industrial brasileiro empreendido pelo Governo de Juscelino Kubitschek. Apesar do reduzido setor industrial existente nessa época, configurou-se um núcleo de forças políticas identificado com o projeto de industrialização acelerada, o qual passou a buscar formas de inserir o Espírito Santo em tal processo. Essas forças se agregavam em torno da recém-criada Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo e, através desse canal corporativo, articularam meios de dinamizar o ritmo lento da

As concepções de História presentes no currículo de 1969 aproximam-se das propostas nos *Cadernos MEC: História do Brasil*, tanto pela periodização apresentada para estudo da História nacional (Colônia, Império e República), como pela ênfase na História de feição essencialmente política. Privilegiam-se, quanto a conteúdos históricos, fatos políticos vinculados à administração institucionalizada, como municípios, Estados, representantes, processos eleitorais e as datas comemorativas cívicas e sociais.

Quanto ao ensino de História, a proposta tende a distanciar-se dos *Cadernos MEC: História do Brasil*, que se inserem numa perspectiva tradicional, com atividades que requerem, predominantemente, repetição, reprodução, localização e memorização, aproximando-se de uma vertente tradicional. Na proposta, os métodos assumem importância fundamental, pois os conteúdos históricos, geográficos e sociológicos se diluem, bem como as categorias e os conceitos provenientes das ciências de referência. Há, assim, vinculação com a matriz escolanovista, ao propor atividades que se alinham ao método ativo, o que também observamos na organização dos conteúdos históricos.

3.2 PROPOSTAS CURRICULARES E REGISTROS DO ENSINO DE 1ª A 8ª SÉRIES DO 1º GRAU (DÉCADAS DE 1970 E 1980)

Quando a Proposta Curricular de 1ª a 4ª série foi publicada, em 1973 (Capa - Imagem 36), Arthur Carlos Gerhardt Santos governava o Espírito Santo e Raul Monjardim Castello Branco era o secretário de Educação e Cultura. A elaboração esteve a cargo do Departamento Técnico-Educacional, sob responsabilidade da Divisão de Currículo. Alayde Cosme, Cedilha Salles Camargo e Maria Angela Feu Rosa Valente elaboraram o Programa de Integração Social e a assistência técnica ficou a cargo de Anna Bernardes da Silveira Rocha, da Comissão Central de Currículos – DEF/MEC.

industrialização capixaba. Nesse momento, nasce, em nível de concentração ideológica, o Projeto de Desenvolvimento Socioeconômico para o Espírito Santo, que se consolida nos anos de 1970 e 1980 (SILVA, 1995).

Imagem 36 – Capa da Proposta Curricular de 1ª a 4ª série (1973)



Fonte: Arquivo da Escola Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

Atribuía-se a cada escola a responsabilidade pela elaboração do currículo com base nas diretrizes da Lei nº. 5.692/71 e nos fundamentos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

O Grupo Tarefa de Currículos, criado pela Secretaria de Educação, cumpriria o papel de auxiliar nessa tarefa: com sugestões, numa perspectiva definida como flexível. Pretendia-se incentivar a criatividade do professor, tornando o currículo acessível à maioria do alunado capixaba e conduzindo a escola a novas experiências.

A Proposta descreve como características da criança de sete a dez anos, faixa-etária média do público de 1ª a 4ª série do 1º grau: tem necessidade de amor, apoio e segurança; movimentar-se muito e cansa-se facilmente; tem capacidade de atenção por tempo reduzido e curiosidade por tudo que a cerca; tem imaginação fértil e interesse por imitar; gosta de atividades lúdicas: construir, colecionar, classificar, dramatizar, pintar, participar de jogos etc.; tem necessidade de pertencer a um grupo e sentir-se membro importante dele. Dessa forma, percebemos que os pressupostos apresentados se pautam na compreensão de que as crianças apresentariam

características genéricas, associáveis aos estágios de desenvolvimento propostos por Jean Piaget.

Com base em tais especificações e nos pressupostos da Psicologia Genética, atribuía-se ao professor o papel de ajudar o aluno ao expressar-lhe amizade; evitar situações que o conduzissem ao erro; respeitar as diferenças individuais; desenvolver a sua autoconfiança pela valorização de seu esforço; dar exemplo em todas as situações; incentivar a expressar suas ideias; planejar atividades de seu interesse; alternar trabalhos ativos com trabalhos tranquilos e atividades de concentração com distrações.

São apresentados, como objetivos da escola, que o aluno conclua o 1º grau em condições de: comunicar-se com eficiência; assumir atitude crítica diante de informações e de ideias apresentadas; integrar grupos sociais em que convive; resolver problemas de vida prática com espírito científico e criativo; conscientizar-se da necessidade de participar na solução de problemas da comunidade; proteger e melhorar a própria saúde e contribuir para a saúde da comunidade; ter interesse e gosto pelo estudo, visando à educação permanente; valorizar o trabalho como fator de autorrealização e de desenvolvimento socioeconômico do País; utilizar sadiamente as horas de lazer; e conhecer e valorizar os ideais brasileiros e sua herança cultural.

Na sequência, enumeram-se os objetivos gerais das disciplinas de Comunicação e Expressão, Integração Social, Iniciação às Ciências e Matemática. Para Integração Social, espera-se que, ao final do 1º grau, o aluno seja capaz de:

- Colaborar dentro de suas possibilidades, na solução de problemas da comunidade, superando a idéia que todo esforço pelo bem comum cabe apenas ao Governo.
- Compreender que os aspectos físicos, econômicos, políticos e sócio-culturais influenciam na vida da comunidade.
- Demonstrar solidariedade humana, valorizando o ser humano, independentemente de classe, raça, sexo, convicção filosófica e religiosa.
- Acompanhar com espírito crítico, as mudanças constantes da sociedade.
- Conhecer os principais aspectos da história da humanidade, valorizando a evolução social, moral e cultural até o presente.
- Respeitar o Patrimônio Nacional, valorizando os ideias de homem brasileiro e sua herança cultural.
- Reconhecer os direitos e deveres básicos do cidadão, numa sociedade democrática (ESPÍRITO SANTO, 1973, p. 7).

Mais uma vez, a seleção de conteúdos da Proposta segue a organização dos círculos concêntricos. Desse modo, para a 1ª série, propõe-se o estudo da família e da escola. A 2ª série trata dos comportamentos dos alunos na vida em grupo: na comunidade, no bairro, vila, povoado, distrito, cidade etc. Para a 3ª série, indicam-se estudos sobre o município, em seus aspectos econômicos e sociais e a sua interdependência a outros municípios. Na 4ª série, estuda-se o Estado e o País e em seus aspectos econômicos.

Ao programa de cada série acrescentam-se os itens: *desenvolvimento de atitudes sociais*, que tratam de comportamentos relativos a cada instância abordada no conteúdo, e *enriquecimento de experiências*, em que são sugeridas ações voltadas a técnicas de estudos, como observação em mapas e globos e atividades para o conhecimento dos símbolos pátrios, como hinos, armas, escudos, selos e bandeiras, que conforme mencionamos na seção anterior, tende a repercutir os estágios promovidos pelo DRA para professores capixabas, nos anos de 1967 a 1971.

Cada programa detalha, além das metas a serem alcançadas pelos alunos, em cada série, as ações a serem desempenhadas pelo professor para o alcance dos objetivos propostos. Por exemplo, para a 4ª série, para que o aluno compreenda os aspectos do Estado e do País, caberia ao professor: “Criar situações para que o aluno compreenda que pertence a uma comunidade (Estado e País) e se interesse pelo estudo” (ESPÍRITO SANTO, 1973, p. 91).

No que se refere à concepção de História, por se configurar em Integração Social, segue os princípios da disciplina Estudos Sociais, que têm como orientação básica a integração do indivíduo à sociedade. Assim, a própria adoção dos círculos concêntricos na seleção dos conteúdos constitui uma característica dessa disciplina e, especificamente, do *método ativo*. Os conteúdos históricos se “diluem”, contribuindo, na síntese, com as demais áreas – Geografia Humana, Sociologia, Economia – para uma área de formação de valores morais.

Ademais, os conteúdos históricos podem ser visibilizados na Proposta de Integração Social por meio de atividades que envolvem os símbolos pátrios. As datas comemorativas cívicas e sociais são suprimidas no documento, predominando aspectos de Geografia Física e o desenvolvimento de comportamentos que integrem os alunos no meio social.

Identificamos, portanto, uma História que se constitui de elementos ínfimos, no caso, os símbolos pátrios e, pelo fato de a própria disciplina constituir-se em Integração Social, o ensino pauta-se no método ativo, próprio dos Estudos Sociais preconizados por Delgado de Carvalho, sob influência norte-americana.⁵⁸ A síntese das disciplinas visando à formação moral revela-se o objetivo primordial da disciplina e o professor assume o papel de organizador das atividades, pois o centro do processo seria o aluno e seus interesses.

Ainda que a Proposta não liste referências, é possível estabelecer conexão com os *Cadernos MEC: História Geral*, publicados em 1971 (Imagem 37).

Imagem 37 – Capas dos *Cadernos MEC: História Geral* (1971)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2014).

A proposta desse material – direcionado prioritariamente aos alunos – assemelha-se aos estudos dirigidos, que se constituíram em técnicas de ensino predominantes a partir da década de 1970. Com essa orientação, que visava à organização da prática discente mais ativa e autônoma, observamos a intenção dos autores na modificação também da prática pedagógica

⁵⁸ Sobre a influência americana na proposta dos manuais, Gasman, uma das autoras do material, afirma que a concepção que endossou e desenvolveu, especificamente para os Estudos Sociais – o que se pode aplicar também aos de História, pois os autores foram os mesmos e, em orientações para uso dos *Cadernos MEC: História Geral* sugerem a consulta aos *Cadernos MEC: Estudos Sociais* – de forma alguma teria sido orquestrada, implícita ou explicitamente, por determinações externas específicas de caráter político ou ideológico (SANTOS, 2009).

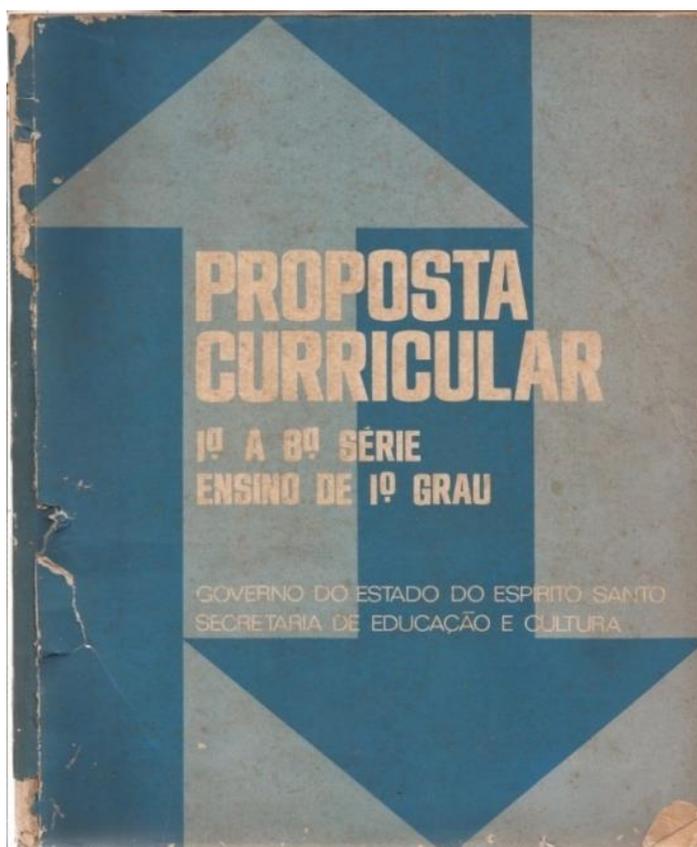
dos professores, tornando-os orientadores do processo de estudo e de aquisição de habilidades pelos alunos. Desse modo, observamos nos dois documentos (Proposta de 1973 e *Cadernos MEC: História Geral*) a vinculação ao método ativo, como foco no interesse do aluno, e a função do professor como organizador das atividades.

O documento curricular produzido em 1973 foi reformulado e publicado em 1974 e destinou-se à 1ª a 8ª série (Capa - Imagem 38). A Comissão Estadual de Currículo, que compunha o Departamento Técnico Educacional, responsabilizou-se pela elaboração da Proposta, que contou com a participação de equipes técnicas. Teve caráter experimental, de modo que se solicitou, em sua *Apresentação*, que os professores enviassem críticas, sugestões e relatos de experiências. Ainda na *Apresentação*, constava que as equipes eram formadas por profissionais que compunham a “Assessoria de Área”,⁵⁹ com a assistência técnica da Comissão Central de Currículos – DEF/MEC. No referido documento, não há informações sobre a formação ou atuação dos profissionais que compuseram a “Assessoria de Área”, apenas são listados os nomes dos elaboradores e colaboradores.⁶⁰

⁵⁹ Participaram da elaboração do Programa de Estudos Sociais os professores: Marta – na ocasião lecionava no Colégio Estadual do Espírito Santo. Em 1980, defendeu a dissertação de Mestrado em Educação: *Análise da operacionalização da proposta curricular de Estudos Sociais na 5ª série, das escolas da rede estadual dos municípios da Grande Vitória – Espírito Santo (1980)*; Telma – coautora com Liene de Freitas Lima do livro *Espírito Santo*, da Série Estudos Sociais, publicado em 1977; Ariette Moulin Costa (colaboradora) – membro da Academia Cachoeirense de Letras e da Academia Feminina Espírito-Santense de Letras; José Francisco Morelato (colaborador) e Renato José da Costa Pacheco (colaborador) – membro do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, da Comissão Espírito-Santense de Folclore, da Academia Espírito-Santense de Letras e da Academia Capixaba dos Novos. Ocupou o cargo de juiz de Direito, desde 1957, em Vitória e Guaçuí. Colaborou nos principais jornais do Estado e revistas. Manteve uma coluna literária informativa na revista *Vida Capixaba*, desde o final da década de 40, denominada *Polo Norte... Polo Sul... Notas de literatura*. Foi pesquisador e especialista sobre a História e o folclore capixabas com vários livros publicados e professor da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁶⁰ Os nomes dos elaboradores e colaboradores aparecem na descrição das fontes, no APÊNDICE E.

Imagem 38 – Capa da Proposta curricular de 1ª a 8ª série (1974)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2014).

A coordenadora da Comissão Estadual de Currículo, Eliana Umbelino de Souza Albernaz, ressalta que a produção da proposta se insere na tarefa de reformulação dos currículos, a partir dos novos objetivos educacionais delineados pela Lei nº. 5.692/71. Registra: “Com isso em meta, começou a Comissão Estadual de Currículo a estudar a realidade do Estado, nossas possibilidades e as descobertas no campo da psicologia da aprendizagem para tentar definir uma filosofia educacional para o Estado do Espírito Santo” (ALBERNAZ, 1974, p. 4).

O texto parte do diagnóstico da realidade educacional do Estado. Para tanto, estabelecem-se os seguintes princípios: preocupação com a democratização do ensino; elaboração de objetivos claros e definidos; atendimento ao interesse e à maturidade; adequação da escola à comunidade; e flexibilidade.

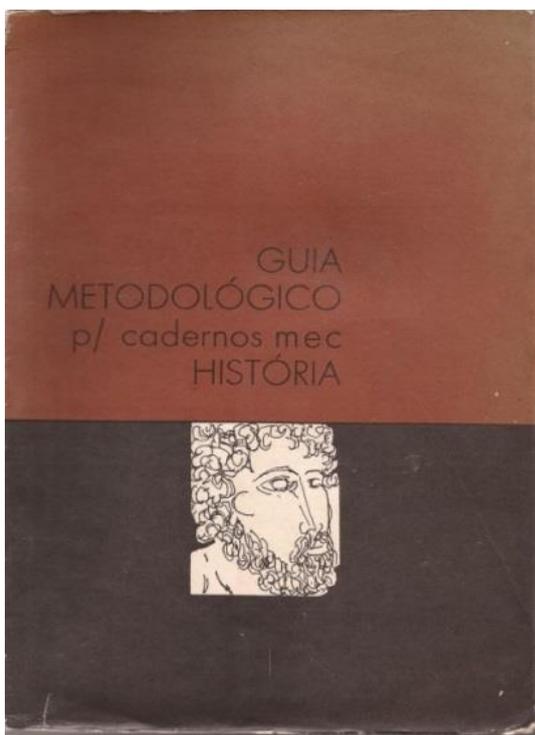
Ao referir-se ao princípio da *Preocupação com a democratização do ensino*, o texto relaciona o alto índice de evasão e repetência na estrutura escolar estadual com o fato de as escolas não atenderem às necessidades e aos interesses dos alunos. Atribui, como possíveis causas, o

currículo, a metodologia e a falta de adequação às fases de desenvolvimento dos alunos. O princípio de *Elaboração de objetivos claros e definidos* refere-se à atenção dada aos elaboradores, à seleção e à proposição de objetivos, considerados claros e definidos, tanto para as oito séries do 1º grau, como para cada área: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Matemática.

Propunha-se por meio da reformulação curricular, alcançar “[...] a integração vertical, tão recomendada no Art. 5º da lei 5.692, tais objetivos deverão inspirar os professores de uma mesma área para um trabalho integrado de 1ª a 8ª série” (ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 8). Dessa forma, caberia aos professores integrar horizontalmente os objetivos por série, em cada área, “[...] de modo que haja relacionamento e não compartimentos estanques, tão combatidos pelos educadores modernos que afirmam que, quanto mais integradas forem as experiências dos alunos, tão mais significativas e permanentes serão” (ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 8).

A preocupação com a integração estava igualmente presente no conteúdo do *Guia metodológico* (Imagem 39), produzido em 1971, para orientar os professores na utilização dos *Cadernos MEC: História Geral*. Eis o prefácio:

Imagem 39 – Capa do *Guia metodológico para Cadernos MEC: História* (1971)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2014).

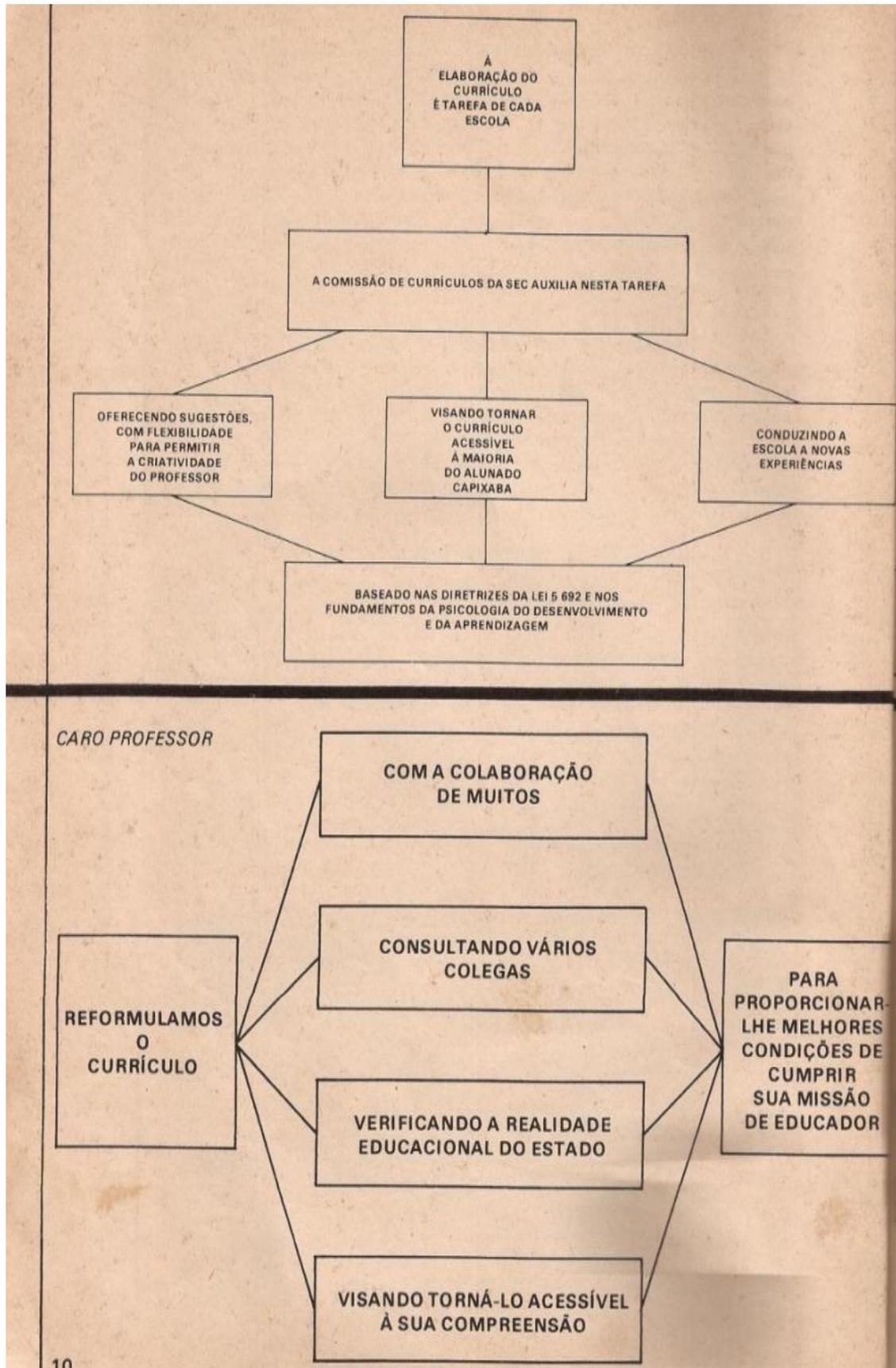
Lembramos ainda aos colegas que a História será motivo de discussão em face da reformulação de currículos com a Reforma em implantação. Não esqueçamos que a nova definição de ‘disciplina’ escolar pode abranger elementos culturais de uma ou de várias ‘matérias’. Assim, seja a História um disciplina, seja matéria participante de uma disciplina, sua presença será indispensável como fonte de pesquisa e estudo (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 10).

Elementos da teoria piagetiana aproximam o conteúdo da proposta ao material produzido pelo MEC na década de 1970 (*Cadernos de História Geral e Guia*), uma vez que, nesses documentos, a dosagem de conteúdo obedece aos estágios do desenvolvimento sugeridos pelo educador suíço. Na Proposta, o princípio de *Atendimento ao interesse e à maturidade*, baseia-se em estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, principalmente na Teoria Genética de Piaget.

Ao referir-se à *Adequação da escola à comunidade*, o texto da Proposta evidencia a preocupação em orientar o indivíduo para viver em sociedade, buscando essa adequação, inclusive, na seleção de conteúdos que visavam a integrar o educando ao meio, utilizando conhecimentos relacionados com a sua vida diária. Por *Flexibilidade*, o documento visava a garantir a sua adaptação às várias condições existentes no Estado. Ainda que apresente sugestões de trabalho para cada conteúdo, a Proposta considerava que “[...] **somente o professor**, conhecendo as possibilidades e capacidades dos alunos, poderá selecionar os métodos mais adequados e convenientes à consecução dos objetivos, tendo, portanto, ampla liberdade de tornar suas aulas eficientes, dinâmicas e criativas” (ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 9, grifo nosso).

Ao apresentar dois organogramas, o texto evidencia o processo de produção do documento, bem como o objetivo fundamental a ser atingido com relação ao professor: “[...] proporcionar-lhe melhores condições de cumprir sua missão de educador” (Imagem 40).

Imagem 40 – Página 10 da Proposta Curricular de 1ª a 8ª série (1974)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo.

Na introdução, explicitam-se os dois pontos básicos em que se ancorou o objetivo: atender às diretrizes da Lei nº. 5.692/71, planejando um estudo integrado dos fatos históricos com o meio geográfico; oferecer ao aluno oportunidade de analisar os fatos sociais, no intuito de alcançar maturidade psicossocial. Nas séries iniciais, predominou a organização por círculos concêntricos, por meio de atividades que envolvem família, escola, comunidade próxima, município e o Estado dentro de um contexto maior, que é a Nação.

Para a 5ª e 6ª séries, propunha-se a atuação de um só professor, argumentando que isso facilitaria “[...] a integração geográfico-histórica, propiciando ao aluno a globalização de conhecimentos dessa área e atendendo assim às suas características bio-psico-sociais, na fase de transição” (ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 73). Segundo a entrevistada Marta, “[...] os professores não concordavam com a recomendação da atuação de um único docente, que poderia ser formado em História ou Geografia, pois implicava ensinar outra disciplina para a qual não tinham formação específica”.

Ao referir-se à integração de conteúdos, a professora Marta argumenta que, juntamente com a professora de História, tentou torná-la possível na elaboração da Proposta, porém “[...] foi difícil construir. Eu e Telma ‘casamos’ o que de História e Geografia poderia dar a matéria [Estudos Sociais] para fazer de maneira fácil e tranquila para os alunos” (MARTA). Assim, o Programa de Estudos Sociais organizou-se de forma “integrada” até a 6ª série. Para a 7ª e 8ª, a distribuição dos assuntos era disciplinar, entretanto obedeceu a uma ordenação que permitia aos professores um “entrosamento” em todas as fases de estudo.

Além de apresentar aspectos da disciplina Estudos Sociais – compreendidos pelos elaboradores da proposta, como a integração das disciplinas História e Geografia – há também alusão, dentro desse programa, às disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Segundo o documento, a integração, o entrosamento em todas as fases do estudo poderia “[...] ser mais facilmente alcançado através de atividades como: seminários, excursões, debates e simpósios envolvendo as diversas fases da evolução da História, da Geografia, da OSPB e de Educação Moral e Cívica” (ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 73). Acrescenta, ainda, que a Educação Moral e Cívica, até a 7ª série, integra-se à área de Estudos

Sociais, porém aparece de forma sistematizada somente na 8ª série,⁶¹ associada à OSPB, devido a identidades de objetivos.

Há vinculações do conteúdo dos *Cadernos de História Geral* e do *Guia metodológico* com o conteúdo da Proposta Curricular (1974), como o fato de os *Cadernos* constituírem referência do Programa de Estudos Sociais e a presença de atividades similares nos dois documentos. Entretanto, esses materiais podem não ter sido percebidos pelos professores como material de apoio para a produção de propostas pedagógicas. A professora Telma, quando questionada sobre a presença dos *Cadernos* e do *Guia* na elaboração da Proposta, mostrou-se em dúvida. Perguntou: “Os *Cadernos* estão nas referências?, pois não me lembro bem”.⁶²

O Programa de Estudos Sociais apresenta, inicialmente, objetivos gerais da disciplina para todo o 1º grau. São eles:

- Colaborar, dentro de suas possibilidades, na solução de problemas da comunidade, superando a idéia de que todo esforço pelo bem comum cabe apenas ao Governo.
- Compreender que os aspectos físicos, econômicos, políticos e sócio-culturais influenciam na vida da comunidade.
- Demonstrar solidariedade humana, valorizando o ser humano, independentemente de classe, raça, sexo, convicção filosófica e religiosa.
- Acompanhar, com espírito crítico, as mutações constantes da sociedade.
- Conhecer os principais aspectos da história da humanidade, valorizando a evolução social, moral e cultural até o presente.
- Respeitar o Patrimônio Nacional, valorizando os ideais de homem brasileiro e sua herança cultural.
- Reconhecer os direitos e deveres básicos do cidadão, numa sociedade democrática (ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 74).

Para as quatro primeiras séries, conforme previsto pela Resolução nº 8/71, o Conselho Federal denomina a matéria Integração Social, sem ultrapassar a 5ª série. Assim, a Proposta apresenta objetivos e atividades para a Integração Social para as quatro primeiras séries. Por exemplo, um primeiro objetivo para o professor que atuava na 1ª série, em Integração Social, era: criar situações para que o aluno descubra que pertence a dois grupos sociais (família e escola) que são formados por vários membros, os quais possuem diferentes funções. Para o aluno, são descritos objetivos, como: comentar sobre os membros de sua família; representar os membros da família e escrever o nome de cada um se souber; discutir os objetivos de estar na

⁶¹ Após a apresentação do Programa de Estudos Sociais para a 8ª Série, dispõe-se o Programa de Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica também para a 8ª série (Conf. páginas: 116, 117 e 118 do documento).

⁶² Entrevista realizada em 11 de fevereiro de 2014.

escola, dentre outros. Como podemos perceber, os conteúdos inserem-se na perspectiva dos círculos concêntricos.

Para todas as séries, o Programa de Estudos Sociais – seja inserido em Integração Social para as quatro primeiras séries, seja em Estudos Sociais, com os conteúdos “integrados”, como foi o caso de 5ª e 6ª, ou separados, como para 7ª e 8ª séries – compreende as chamadas “Atitudes Sociais”, referentes à participação adequada do indivíduo na vida em grupo. Assim, na especificação dos objetivos, esperava-se que os alunos, por exemplo: demonstrassem cortesia e honestidade no trato com todas as pessoas que o cercam; participassem e colaborassem para o bom andamento das atividades, com ordem, pontualidade, assiduidade; entrosassem-se em atividades recreativas, cívicas, sociais, religiosas e outras.

A descrição de tais objetivos indicia que a disciplina Estudos Sociais, que incluía História, Geografia, assim como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, inserindo-se também como Integração Social nas séries iniciais, não se restringia a conteúdos, a saberes das disciplinas, mas englobava aspectos relacionados com o comportamento, a postura com referência ao que se esperava de um aluno no contexto escolar e sua relação com o “meio social”.

Em estudo em que analisa a “operacionalização” da Proposta curricular de Estudos Sociais na 5ª série das escolas da rede estadual dos municípios da Grande Vitória, Neves (1980, p. 6) defende que

[...] os Estudos Sociais são de importância decisiva constituindo-se um núcleo para o desenvolvimento das capacidades necessárias à solução de problemas na medida em que esses forem surgindo, e para que [os alunos] se sintam em casa no mundo de que fazem parte. Os Estudos Sociais, no entanto, em virtude das experiências, conteúdo e materiais que os constituem, desempenham papel de destaque porque ocupam-se com as pessoas e as ações recíprocas entre elas e o meio social, e o legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, de um lado devem levar à compreensão aos indivíduos e as nações, têm que, de outra parte, contribuir para situar construtivamente o homem, em sua circunstância.

Para a autora, o documento considera integração como “[...] uma correlação de disciplinas, onde os conteúdos de História, Geografia e Moral e Cívica se destacam como um centro de convergência de todas as atividades, não excluindo os demais campos que possam contribuir para uma visão globalizada da terra e do homem” (NEVES, 1980, p. 33).

Para a 1ª a 4ª séries, o Programa mantinha o princípio dos círculos concêntricos, em que se iniciava pelo estudo da família e da escola (1ª série), comunidade (2ª série), município (3ª série) e Estado e País (4ª série). Os conteúdos privilegiavam uma História de cunho político, Geografia Física e aspectos econômicos. Destacam-se, ainda, elementos sociais, meios de transporte e de comunicação e aspectos culturais, como músicas e canções folclóricas.

Para as 5ª a 8ª séries, o Programa de Estudos Sociais estruturava-se em três colunas: a primeira destinava-se à descrição de temas/conteúdos; a segunda, como indicado no título, apresentava os objetivos; e a terceira trazia as sugestões ao professor. Para a 5ª e 6ª séries, propunha-se a História do Brasil, com aspectos atinentes à História do Espírito Santo.

Os temas/conteúdos para a 5ª série compreendiam: Atitudes sociais; O trabalho na vida e na comunidade (País). Apresentavam-se, ainda, Habilidades específicas, nas quais indicavam habilidades necessárias aos estudantes, como: selecionar, usar e interpretar, com adequação, globo, jornais, enciclopédias, atlas, gráficos, mapas, livros, almanaques, boletins, anuários, revistas, linha do tempo. Em seguida, segue o tema/conteúdo: *Aspectos geográficos e históricos do Brasil*. Para desenvolver esses temas, traçavam-se objetivos e sugestões para o professor. A abordagem de conteúdo abarca o Brasil em suas características físicas, culturais e no processo de colonização, tratando também da História e de aspectos geográficos do Espírito Santo.

Para a 6ª série, previam-se, assim como para a 5ª série, os seguintes temas/conteúdos: Atitudes sociais; O trabalho na vida da comunidade (País), em que se definem, basicamente, os mesmos objetivos e sugestões ao professor. Registram-se, também, as Habilidades específicas. Em seguida, descreve-se o tema/conteúdo: Aspectos geográficos e históricos das regiões do Brasil.

Ainda que a Proposta anuncie uma integração do Programa para a 5ª e 6ª séries, observa-se a apresentação de conteúdos de História e Geografia alternadamente. Para a 7ª e 8ª séries, destacam-se inicialmente os objetivos de Estudos Sociais. Introduce-se o tema/conteúdo: Atitudes sociais, além de Habilidades específicas, tal como nas séries anteriores. Em seguida especificam-se objetivos e sugestões para as disciplinas História e Geografia. Diferentemente das séries anteriores, em que se apresentam temas/conteúdos, para as 7ª e 8ª séries não há essa descrição. Na primeira coluna, sob a denominação “Conhecimentos”, inexistente a seleção de

conteúdos ou qualquer outra descrição. É pela leitura e análise dos objetivos e sugestões que identificamos os temas/conteúdos relacionados.

Para a 7ª série, o Programa compreende História Antiga e Medieval, assim como o volume 1 dos *Cadernos MEC: História Geral*. Identificamos sugestões de atividades similares nos dois documentos. Ao tratar do conteúdo Grécia, por exemplo, a atividade apresentada na Proposta assemelha-se à descrita no volume 1 dos *Cadernos MEC: História Geral*. Para alcançar o objetivo: “Reconhecer que as conquistas de Alexandre contribuíram para a difusão da cultura grega no Oriente”, sugere-se que, com a orientação do professor, o aluno “Localize no mapa (Atlas – FENAME) a marcha de Alexandre e analise sua atuação nas regiões percorridas” (1974, p. 100). No *Caderno MEC: História Geral 1*, ao tratar do Império de Alexandre, há a seguinte atividade: “[...] 2 – Tome o **Atlas Histórico Escolar** (FENAME) e estude as rotas do exército de Alexandre, o Grande” (1971, p. 97, grifos dos autores).

Ao propor como objetivo: “Identificar a cultura bárbara e mostrar que seu contato com a cultura romana originou uma nova civilização, onde predominou a mais adiantada” (1974, p. 101), a Proposta indicou a mesma atividade descrita no *Caderno MEC: História Geral 1*, ao abordar o conteúdo Decadência de Roma. Nesse caso, há uma redação idêntica da atividade nos dois documentos: “Consulte o Atlas Histórico Escolar (FENAME) para uma visão do mundo romano e suas vizinhanças, observando os povos e os principais fatores geográficos que facilitaram as defesas e as penetrações de invasores” (ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 101; GASMAN; FONSECA, 1971, p. 127).

O Programa de História da 8ª série compreende História Moderna e Contemporânea, assim como no volume 2 do *Caderno MEC: História Geral*. Nas sugestões para desenvolver os objetivos desta série, permanecem indicações de uso do Atlas Histórico Escolar, publicado pela Fename. Ao compararmos as atividades sugeridas no *Caderno de História Geral 2* com as da Proposta, percebemos que, no *Caderno*, as atividades soam menos descritivas. Embora alguns casos se situem nessa perspectiva, o atlas não seria utilizado apenas para fins de localização, mas também para análises mais complexas, como comparações e confronto de informações. Nas atividades apontadas a seguir, predominam análises comparativas e atividades que exigem pesquisas em outros materiais, como atlas (Imagem 41):

Imagem 41 – Atividades da página 40 do *Caderno MEC: História Geral 2* (1971)

2 — ASPECTOS GERAIS DA COLONIZAÇÃO

Observe o mapa da Conquista Espanhola (**Atlas Histórico Escolar**) e compare-o com o do Brasil na mesma época. Redija suas conclusões e, depois, compare-as com as de seus colegas; é provável que da comparação cada um amplie seu trabalho. Anote aqui.

Em que período da História do Brasil se fala em “conquista”?
Veja no **Atlas** na parte referente ao Brasil.

Indique as causas determinantes dessa conquista, comparando-as às espanholas. Consulte seu livro.

Qual a importância, nessa época, de Carlos V? (Pesquise em seu livro e no **Atlas Histórico Escolar** a extensão de seu Império, sua área de influência e suas relações com Portugal.)

40

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na Proposta, as sugestões de atividades, sobretudo as que indicavam o atlas como referência, direcionavam-se à identificação e localização, por exemplo: “Identificar, no Atlas Histórico (FENAME), as rotas marítimas e as áreas descobertas pelos espanhóis e portugueses” (ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 109). Mesmo quando se utilizava a expressão “analisar”, inexistiam orientações mais precisas acerca dos elementos a serem mobilizados para a análise, como na sugestão seguinte: “Analisar mapa da Europa Central – 1914/1967 (Atlas – FENAME)” (ESPÍRITO SANTO, 1974, p. 111).

Dessa forma, concluímos que os objetivos e sugestões da Proposta Curricular de 1974 tinham caráter descritivo, factual, com listas de objetivos e de atividades no sentido de permitir a localização, a identificação e as ações mais operacionais e descritivas no que se refere ao ensino de História.

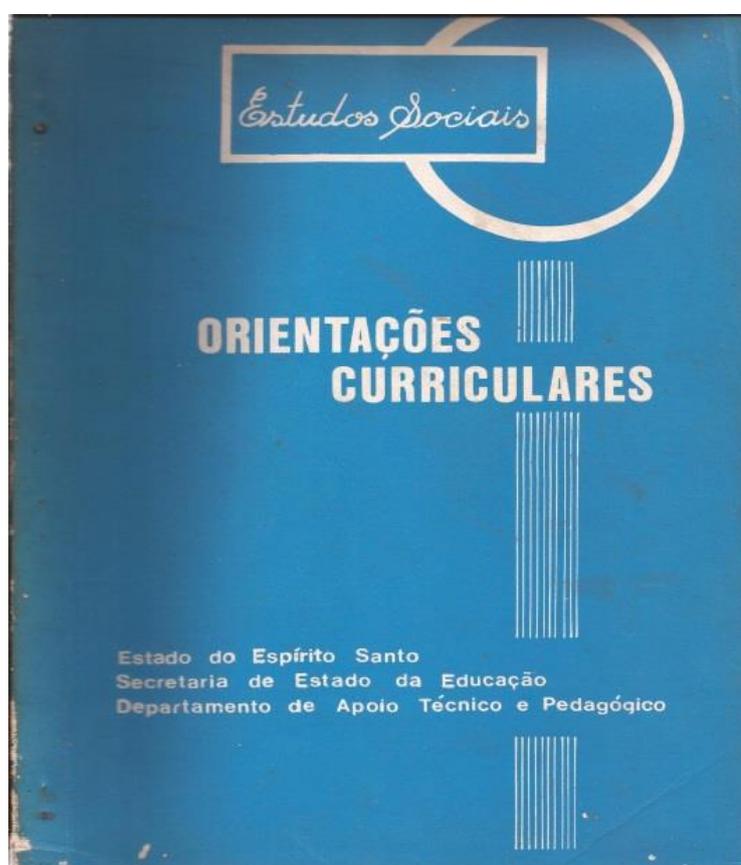
A concepção de História produzida no documento, assim como na Proposta de 1973, para as séries iniciais (1ª a 4ª), pauta-se em aspectos voltados para a integração do aluno ao meio social, Geografia Física e aspectos de uma História administrativa. Os conteúdos selecionados seguem os círculos concêntricos.

Para 5ª e 6ª séries, a História acompanha a cronologia tradicional: Brasil Colonial, Imperial e Republicano. Aborda-se também a História do Espírito Santo. Para 7ª e 8ª séries, nos objetivos e sugestões, percebemos uma mesclagem de propostas de História e de Geografia. Predomina o modelo quadripartite francês, como nos *Cadernos MEC: História Geral*, conforme já assinalamos. Os *Cadernos*, especificamente, contêm atividades que exigem a identificação, a localização e o preenchimento de lacunas com dados pontuais: geralmente fatos, datas e personagens célebres. A demanda por análise ou interpretação não vem acompanhada de elementos que propiciem essas ações, limitando-se a expressões curtas e diretas.

Enfatizam-se, sobretudo, comportamentos a serem desenvolvidos, visando à participação na vida em grupo. Valorizam-se as técnicas de aprendizagem, como estudo dirigido, trabalho em equipe, excursões, visitas, notadamente por meio do emprego de materiais e recursos diversos. As técnicas de aprendizagem presentes nesse documento relacionam-se, tanto com os Estágios de Treinamentos para os professores capixabas, realizados de 1969 a 1971, como com o conteúdo das propostas produzidas em 1969 e 1973.

Os objetivos e sugestões citam os conteúdos (ou unidades) de forma pouco elucidativas. Contudo, no documento “Orientações Curriculares” para a disciplina Estudos Sociais (Capa – Imagem 42),⁶³ publicado pela Secretaria de Educação, em 1978, para “[...] direcionar as atividades das Escolas de 1º Grau do Estado do Espírito Santo no manuseio e aplicação da Proposta Curricular de Estudos Sociais” (p. 1) há detalhamento. Além desse objetivo, o documento visava a orientar os professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino, adequando-os à realidade em que atuavam.

Imagem 42 – Capa das Orientações Curriculares para a disciplina Estudos Sociais (1978)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

O documento compõe-se de: *Apresentação, Introdução, Tipos de aprendizagem*; Pontos básicos para o ensino de Estudos Sociais: a) qualidades pessoais e profissionais do professor; b) utilização de pontes de informação; c) necessidade de seleção e uso de materiais de ensino; d) utilização de metodologia adequada; e) conhecimento da Proposta Curricular; Orientações gerais para elaboração do plano de ensino; *Definição de objetivos e seleção e atividades para*

⁶³ Ao longo do texto, utilizaremos a expressão “Orientações” para nos referirmos a esse documento.

unidades de ensino: a) nas séries iniciais; b) nas 5ª e 6ª séries; Algumas orientações sobre planejamento de ensino para as 7ª e 8ª séries; Educação Moral e Cívica; Referências Bibliográficas.

A *Introdução* destaca três elementos comuns presentes em várias definições de Estudos Sociais: grupo social, espaço e tempo. Afirma-se que:

O estudo destes três elementos integrados vai permitir que o aluno tenha uma visão do trabalho humano na construção do mundo, ao longo do tempo, em diferentes lugares. É o estudo que favorecerá, assim, a compreensão de que cada um é um ‘construtor’ no momento presente: aquele que participa na obra do bem comum, cumpre seus deveres como membro de uma comunidade (a família, o lugar onde vive, seu país, o mundo), é solidário, procura preservar e expandir o patrimônio cultural do seu povo (ESPÍRITO SANTO, 1978, p. 2).

As *Orientações* mencionam o Art. 1º da Lei nº. 5.692/71, que atribui ao ensino de 1º e 2º graus, por meio de seus componentes básicos, a formação necessária do educando ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciência da cidadania. Amplia-se, desse modo, a dimensão do que sejam os Estudos Sociais em relação à Proposta de 1974. Além da Lei nº. 5.692/71, alude-se à Resolução 8/71 do Conselho Federal de Educação, quanto à inclusão dos Estudos Sociais nos Currículos Plenos das escolas de 1º grau, como um dos componentes do Núcleo Comum. Destacava-se como objetivo dessa disciplina: “[...] o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (ESPÍRITO SANTO, 1978, p. 3).

No item *Tipos de aprendizagem*, as sugestões apresentadas para o ensino de Estudos Sociais compreendem três categorias: conhecimentos, atividades e habilidades. Os conhecimentos seriam adquiridos a partir de aquisição de informações, as quais levariam à compreensão de situações no seu aspecto global, ou seja, a conclusões. As atitudes seriam desenvolvidas a partir de experiências afetivas e as habilidades se constituiriam na capacidade ou facilidade para executar atividade. As habilidades sociais seriam *treinadas*.

O item *Pontos Básicos para o ensino eficiente de Estudos Sociais* contava com os seguintes subitens: a) qualidades pessoais e profissionais do professor;⁶⁴ b) utilização de fontes de informação; c) necessidade de seleção e uso de materiais de ensino; d) utilização de metodologia adequada; e) conhecimento da Proposta Curricular. Nos itens apresentados, identificamos a orientação do professor quanto ao uso de muitas e variadas fontes e materiais, como recursos audiovisuais e livros-textos, com ênfase na necessidade de planejamento e do cuidado na sua utilização. Para tanto, sugere-se um modelo de roteiro para pesquisa na comunidade e outras orientações para o ensino de Estudos Sociais. Especifica-se a metodologia, com destaque para dois métodos considerados mais adequados para o ensino de Estudos Sociais: o método de projeto e unidades de trabalho.

No subitem *O conhecimento da Proposta*, o documento esclarece a adoção dos círculos concêntricos, como vemos a seguir:

Os Estudos Sociais aparecem, no 1º Grau, escalonados numa sequência, cujo indicador foi a amplitude dos diversos grupos sociais, aos quais o aluno se integrará progressivamente. A clássica figura dos círculos concêntricos ilustra bem a graduação dos Estudos Sociais e a necessidade de que se efetiva a aprendizagem, em cada estágio, para que se passe ao seguinte, uma vez que cada tema menos amplo está contido naqueles que lhe sucedem (ESPÍRITO SANTO, 1978, p. 23).

Ainda sobre o *Conhecimento*, destacam-se os objetivos dos Estudos Sociais. Consta que o estudo cuidadoso desses objetivos na Proposta Curricular permitiria que o professor constatasse que, ao longo das séries, seriam formulados objetivos que diziam respeito a: organização social e política, aspectos geográficos e históricos, aspectos econômicos e aspectos de moral e civismo. “Assim, o aluno, desde as séries iniciais irá realizando aprendizagens que lhe darão o embasamento necessário à vida e à convivência em comunidade” (ESPÍRITO SANTO, 1978, p. 24).

O documento defende a necessidade de reformar o ensino de Estudos Sociais, notadamente seus métodos, a seleção de objetivos e as atividades:

É tempo de oferecer aos alunos, através de aulas dinâmicas e envolventes condições de aprender fatos, elaborar conceitos, fazer generalizações, formar atitudes, adquirir habilidades, realizando uma aprendizagem significativa para a vida numa sociedade caracterizada pelo dinamismo de sua organização, de seus valores, de seus conhecimentos (ESPÍRITO SANTO, 1978, p. 25).

⁶⁴ Enfocaremos esse tópico na discussão sobre a concepção de docência nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História.

Segundo as *Orientações*, a repetição sistemática dos objetivos relacionados com atitudes sociais se fundamenta no fato de que, como são reações diante de uma situação ou estímulo, as atitudes exigem a criação de situações que estimulem a formação, por um período considerável de tempo, até que se tornem hábitos. Observa-se, portanto, a vinculação com o Behaviorismo. Por exemplo, no documento, formula-se a seguinte situação:

Se esperamos que o aluno no final da 8ª série demonstre comportamentos que revelem *cortesia no trato com as pessoas*, devemos estimular a formação dessa atitude, desde a 1ª série de modo que, ao longo desses 8 anos, tendo vivido muitas situações nas quais se esperava que ele oferecesse e recebesse cortesia, o aluno, valorizando-a, venha a incorporá-la ao seu comportamento habitual (ESPÍRITO SANTO, 1978, p. 26, grifos no original).

No tocante a *Habilidades*, o documento prevê, para todas as séries, o desenvolvimento de “habilidades específicas”, de modo que, ao final do 1º grau, o aluno deveria ser capaz de: selecionar e usar, adequadamente, materiais, como livros, jornais, revistas, enciclopédias etc.; interpretar tabelas e gráficos de diferentes tipos; pesquisar em fontes e recursos locais; usar, adequadamente, os mapas e o globo; tirar conclusões e fazer anotações; planejar e realizar excursões e entrevistas. Para “[...] desenvolver habilidades o professor deve dissecar cada uma delas, identificando os conhecimentos e as ‘pequenas’ habilidades necessárias ao seu domínio” (ESPÍRITO SANTO, 1978, p. 28).

De acordo com as *Orientações*, as atividades planejadas pelo professor deveriam permitir o *treino* de habilidades e a aquisição de atitudes. Deveriam possibilitar também que o próprio aluno buscasse conhecimentos, numa antevisão do que, necessariamente, ele deveria fazer fora da escola.

No item *Orientações gerais para a elaboração do plano de ensino*, ressalta-se que a aplicação da Proposta Curricular do Ensino de 1º Grau garantiria a unidade e a sequência do ensino nas escolas estaduais. Para tanto, destaca-se a importância de um estudo detalhado dos objetivos gerais da matéria e de cada uma das oito séries da Escola de 1º grau. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de o professor conhecer os objetivos gerais e específicos da escola em que atua, a comunidade onde a escola se situa, bem como atualizar-se e ter espírito criativo e inovador. Tais procedimentos embasariam a elaboração do plano de ensino, que teria como principal característica a exequibilidade. Neste ponto, o professor definiria os objetivos a serem alcançados em cada série.

O tópico *Definição de objetivos e seleção de atividades para unidades de ensino*, fornece orientações visando à utilização da Proposta Curricular (1974). Contém quadros que discriminam as unidades de estudos e a duração provável de cada unidade. Em seguida, aparecem os objetivos e atividades. De 1ª a 4ª série, a História compõe a disciplina Integração Social, seguindo o princípio de organização dos círculos concêntricos.

Para a 5ª e a 6ª séries, a Proposta sugere a introdução de Estudos Sociais, com a atuação de um só professor, defendendo que, dessa forma, ofereceria condições para a aprendizagem de conteúdos integrados, que permitiriam a compreensão de situações globais.

Para a 5ª série, elencam-se as seguintes unidades de estudo: O mundo em que vivemos; O relevo, os rios e o homem; O clima, a vegetação e o homem; O povo brasileiro; A colonização do Brasil: do descobrimento ao governo atual; Agricultura, pecuária e mineração: atividade econômica de ontem e de hoje; A conquista e a interação do território brasileiro; Cidades brasileiras; A consciência nacional: movimentos pela independência.

Para a 6ª série, as unidades são: O Brasil com D. João VI e D. Pedro I; O Brasil: dos regentes a D. Pedro II; Brasil Republicano: 1ª fase; O desenvolvimento brasileiro e 1930 a 1964; O Brasil depois de 1964; As regiões brasileiras: uma visão global; Região Sudeste; Região Sul; Região Centro-Oeste; Região Nordeste; Região Norte.

Para a 7ª e 8ª séries, os objetivos são propostos separadamente para as disciplinas História e Geografia. Entretanto, tanto na Proposta como nas *Orientações*, enfatiza-se que essas disciplinas compõem a matéria Estudos Sociais e que, portanto, deveriam convergir para a integração do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, ou seja, para uma efetiva integração social (ESPÍRITO SANTO, 1978).

A organização do ensino de História para as 7ª e 8ª séries, parte do esquema quadripartite francês de organização do conteúdo de História Geral. Já a História Antiga e Medieval são propostas para a 7ª e a História Moderna e Contemporânea para a 8ª série. A Geografia compreendeu: Europa, Ásia, África Oceania e Regiões Polares para 7ª e as Américas para a 8ª série.

Destaca-se o planejamento conjunto como fundamental para a unidade de Estudos Sociais, para que Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, componentes da área de Estudos Sociais, fossem trabalhados entrosadamente com História e Geografia.

Nas *Orientações*, encontramos o item *A Educação Moral e Cívica*, no qual o Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969, estabelece a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de EMC nos currículos plenos dos Estabelecimentos de 1º e 2º graus. De acordo com o documento, a Proposta Curricular organizou-se de forma que a EMC, com a inclusão de OSPB, fosse sistematizada na 8ª série, enquanto nas demais seria ministrada como “prática educativa”, por meio de atividades extraclasse.

As *Orientações* apontaram o Centro Cívico como importante atividade extraclasse: “Nas escolas da Rede Oficial de nosso Sistema de Ensino a criação dos Centros Cívicos é obrigatória [...]. Será o Centro Cívico, então, a primeira atividade extra-classe criada na escola e que, além de responder a disposições legais, oferecerá a vantagem de estimular a adesão dos alunos a outras atividades” (ESPÍRITO SANTO, 1978, p. 68-69).

Nas *Referências bibliográficas* das *Orientações*, observamos uma ampliação em relação às apresentadas no Programa de Estudos Sociais. Destacamos algumas obras que nos permitem pensar o método proposto nas *Orientações* para utilização da Proposta Curricular de 1974: Taxonomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo, de Benjamin Bloom (1974)⁶⁵ e Psicologia e pedagogia, de Piaget (1970).

⁶⁵ A Taxionomia de Bloom constitui uma ferramenta criada por Benjamin Bloom e outros estudiosos das áreas da Educação e Psicologia, com a finalidade de classificar objetivos educacionais. Conforme Bloom et al. (1977), a classificação, a partir da Taxionomia de Bloom, possibilita uma análise dos objetivos e das situações nas quais o conhecimento é aplicado. Portanto, essa ferramenta pode ser utilizada para classificar os objetivos educacionais e também a avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bloom et al. (1977, p. 2), “[...] a taxionomia pode auxiliar na especificação de objetivos, a fim de facilitar o planejamento de experiências de aprendizagem e o preparo de programas de avaliação”. Quando a Taxionomia de Bloom foi pensada, em 1948, os estudiosos perceberam que essa ferramenta poderia oportunizar a troca de materiais sobre avaliação e instigar a pesquisa sobre esse componente do plano de ensino e sua relação com a educação (BLOOM et al., 1977). Segundo os autores, a finalidade da Taxionomia de Bloom é facilitar a comunicação, favorecer a troca de ideias e materiais entre especialistas em avaliação e pessoas que se dedicam à pesquisa educacional e ao desenvolvimento do currículo. O grupo observou que, para criar essa ferramenta, dever-se-ia elaborar um quadro de classificação de objetivos, uma vez que estes estabelecem o embasamento para o planejamento do currículo e da avaliação (NETO; SANTOS; ASSIS, 2012).

No que se refere ao ensino de História, enquanto a Proposta Curricular de 1ª a 8ª série (1974) evidencia vinculações ao método ativo escolanovista, com ênfase nos interesses dos alunos, no desenvolvimento e aperfeiçoamento de técnicas de ensino, as *Orientações*, para uso da Proposta, apresentam vinculações com o tecnicismo, pois há registros de atividades de treinamento discente, por meio da repetição, garantindo a eficiência do ensino. Pretendia-se, desse modo, que o aluno absorvesse aspectos da vida social sem reflexão crítica, por meio da utilização métodos e técnicas cuja “racionalidade”, “funcionalidade” e “eficiência”, cumpririam a função de neutralizar o conteúdo cultural e político (MENDES, 1998).

Na mesma perspectiva, os *Cadernos MEC: História Geral* e o *Guia* evidenciam a preocupação com a aquisição de técnicas de aprendizagem que permitem a aplicação, em situações similares, das mesmas habilidades solicitadas nos exercícios. Desse modo, o foco centrava-se no desenvolvimento de técnicas, que se utilizassem de variados materiais e recursos didáticos.

Nesse mesmo documento, assim como nos *Cadernos* e no *Guia*, a proposição de atividades a partir das etapas do desenvolvimento da criança sinalizou a observância dos princípios da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

No que se refere à concepção de História, como ocorreu na Proposta, para as séries iniciais, a disciplina aparece como Integração Social, tendo como objetivo central a integração do aluno ao meio. Para a 5ª e 6ª séries, propôs-se a introdução aos Estudos Sociais. Buscou-se também a inserção do aluno no meio em que vive, apontando, como elemento fundamental, a vida em grupo. Os conteúdos propostos focalizaram a História do Brasil, com atividades pontuais e pautadas em ações como localizar, identificar e organizar informações. Para a 7ª e 8ª séries, os conteúdos organizaram-se disciplinarmente seguindo o esquema quadripartite francês. Acrescentaram-se as disciplinas de EMC, OSPB, com ênfase para os centros cívicos, obrigatórios nos estabelecimentos estaduais de ensino de 1º e 2º graus.

Documentos publicados pelo MEC, em 1971, mantêm elementos de cunho cívico e patriótico. Ao prefaciar o *Caderno MEC: História Geral 1*, o diretor-executivo da Fename registra: “[...] a cultura histórica autêntica precisa abrir novos caminhos, rasgar mais amplas perspectivas e afirmar vigorosos impulsos de criação e realização. O Espírito poderá dar-nos os mais belos e

saborosos frutos, quando desenvolver a plenitude das suas forças e energias. Tais devem ser os fundamentos do BRASIL GRANDE” (GRANDE, 1971a, p. 4).

Como já assinalamos, há elementos da perspectiva tradicional nos *Cadernos MEC: História Geral* e no *Guia*. Ressaltamos que, diferentemente da Proposta de 1974 e das *Orientações*, em que predomina a tendência tradicional no tocante à concepção de História, nos materiais produzidos pelo MEC, na década de 1970, identificamos elementos associados à História Nova,⁶⁶ como: a ênfase ao trabalho com fontes diversificadas; interface da história global/local; atribuições do aluno como produtor da história e a interdisciplinaridade proposta em algumas atividades.

Tanto nas *Orientações*, publicadas em 1978, como nos documentos elaborados pelo MEC em 1971, o tecnicismo faz-se presente. Em diferentes momentos, destacou-se a eficiência, a funcionalidade e a racionalidade a serem alcançadas por meio de treinos e repetições aplicáveis às várias disciplinas, que indicavam tentativas de “neutralidade”.

3.3 PROPOSTA CURRICULAR E REGISTROS RELATIVOS AO ENSINO DE 2º GRAU (DÉCADA DE 1970)

Ao investigarmos concepções de História e do seu ensino no período ditatorial, julgamos necessária uma discussão sobre os processos de produção da Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), o entendimento e as intenções do Estado a respeito da profissionalização, bem como os processos que nortearam a produção das propostas estaduais.

Com relação à Lei nº. 5.692/71, destacamos, como pontos fundamentais, a extensão da escolaridade obrigatória, que passa a integrar o primário e o ginásio, e a generalização do ensino profissionalizante, especialmente no nível médio ou 2º grau. No tocante à organização curricular, o art. 4º da referida Lei determina que os currículos de 1º e 2º graus teriam 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. O Conselho Federal de Educação

⁶⁶ Sobre essa tendência historiográfica, ver: Le Goff (2009, 2005) e Burke (1992).

incumbia-se de fixar as matérias do núcleo comum para cada nível, limitando-se à definição dos seus objetivos e à sua amplitude e, ainda, fixava o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional para o 2º grau (ROMANELLI, 1986; GERMANO, 2011; SAVIANI, 2008; CHAUI, 2001).

Autores como Romanelli (1986) e Germano (2011) discutem a qualificação e a profissionalização propostas no texto da lei, questionando a preparação para o trabalho feita de forma rápida e barata inerente ao princípio de terminalidade do 2º, e até mesmo do 1º grau:

A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupações aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos (ROMANELLI, 1986, p. 235).

No que tange à terminalidade instituída pela lei, Frankfurt (2009, p.1), ao analisar a formação de professores a partir da Lei nº. 5.692/71, considera que

[...] os argumentos para implantação da Lei defendem que a formação técnica, ainda no segundo grau, seria uma demonstração de compromisso com o desenvolvimento, mas para os críticos da Lei, a defesa da terminalidade, já no final do segundo grau, significava o fim das possibilidades de mudança, exacerbando as condições de exploração do trabalhador, porque a este só restaria submeter-se à exploração capitalista cada vez mais cedo, sem poder pensar em condições diferentes de vida.

Segundo Germano (2011), a profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública por falta de recursos, tendo sido descartada pela rede privada devido ao seu elevado custo. No que se refere ao Espírito Santo, retomamos o estudo desenvolvido por Pinheiro (1993), quando analisa a implantação do Preme em no Estado. Ele observa que o Preme, na qualidade de vertente mais estruturada da implantação do modelo de escola única proposta pela reforma do ensino de 1º e 2º graus, ruiu junto com todo o edifício dessa reforma, com o agravante de que o Governo do Espírito Santo não assumiu as obrigações que contraiu ao assinar o convênio que trouxe as escolas para o Estado.

Em face às dificuldades, o próprio MEC, redefiniu a questão da profissionalização. De obrigatória, conforme a Lei nº. 5.692/71 e o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 45/72, *suavizou-se* essa questão com a introdução das chamadas “habilitações básicas”, de acordo com o Parecer nº. 76/75, que previa uma formação profissional genérica a ser completada nas empresas. Finalmente, em 1982, pela Lei nº 7004, *revogou-se* a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau (GERMANO, 2011).

No Espírito Santo, a Secretaria de Educação se mobilizou no sentido de realizar reuniões para esclarecer os diretores sobre a Lei nº. 5.692/71. É o que observamos na publicação de 25 de março de 1972, do Diário Oficial do Estado do Espírito Santo (Imagem 43):⁶⁷

Imagem 43 – Recorte do Diário Oficial integrante de pasta organizada pela diretora do instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo, em 1972



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Fernando Duarte Rabelo (2013).

⁶⁷ Ressaltamos que dessa edição do Diário Oficial foi feito um recorte que localizamos na pasta produzida na gestão da então diretora do Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo, Maria do Carmo Marino Schneider, assim como de outras publicações de periódicos locais sobre a referida instituição.

Transcrição da publicação:

Diário Oficial
Estado do Espírito Santo – Brasil
Sábado, 25 de março de 1972

Esclarecimentos a professores sobre a Reforma de Ensino

Com o objetivo de esclarecer os diretores de escolas de primeiro e segundo grau, quanto à Reforma de Ensino, está sendo realizado, no Instituto de Educação, o Encontro de Diretores do Ensino Médio, do interior e da capital do Estado.

O encontro teve início quarta-feira última, dia 22/3, às 9 horas, e os trabalhos foram abertos pelo Secretário de Educação e Cultura, Prof. Aci Nigri do Carmo, que incentivou os diretores presentes a implantarem a Reforma, dentro das possibilidades de cada um, dizendo-lhes que podem contar com o apoio da SEC.

Organização – Sugerindo um currículo para o primeiro grau, a professora Iza Chiabai proferiu a primeira palestra, que versou sobre a Organização Curricular, com base na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, com base nos Pareceres do Conselho Federal de Educação.

Às 14 horas, a palestra esteve a cargo do professor Jorge Abid, que falou sobre o ensino de segundo grau e organização didática da escola.

Prosseguimento – O encontro teve prosseguimento, dia 23, com a palestra do padre Guido Ceoto, versando sobre o Programa de Oportunidades Iguais.

Serão proferidas ainda palestras sobre programas de ensino sociais, pelo Prof. José Maria de Coutinho, e currículo sobre escola normal, a cargo da professora Nemyr Meneses Pagani (Transcrição de fragmento da publicação do Diário Oficial do Espírito Santo, sábado, 25 de março de 1972).

Ainda na perspectiva de viabilizar a implementação da referida lei em escolas capixabas, a Secretaria Estadual de Educação promoveu cursos de atualização de diretores de estabelecimentos de 2º grau. Documento relativo a um desses cursos explicita a intenção geral da qualificação para o trabalho:

I – A qualificação, para o trabalho integra o elenco de objetivos do ensino de 1º e 2º graus, segundo dispõe o artigo 1º da Lei nº 5.692/71. Trata-se de dar atendimento a imperativo que decorre da natureza tecnológica e economicista da nossa civilização, dotando a escola de meios para desenvolver em cada educando uma atitude apropriada, face aos desafios da produção e do consumo, que exercem permanente pressão sobre o homem contemporâneo (ESPÍRITO SANTO, 1976, p. 1).

Nesse mesmo curso, tratou-se também dos Pareceres nº. 45/72 e nº. 76/75, concluindo-se que

[...] a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, corresponde, para o legislador, à habilitação profissional.

Habilitar significa 'lato sensu', preparar para alguma coisa, tornar apto. Habilitar profissionalmente. Significa, de acordo com o glossário constante no anexo B, ao Parecer nº 45/72, capacitar uma pessoa para o exercício de uma profissão ou de uma ocupação técnica, cujo desempenho exija além de outros requisitos, escolaridade completa ao nível de 2º grau ou superior. Isto quer dizer que, segundo o referido Parecer, a habilitação profissional corresponde à formação de técnicos.

Foi este o entendimento, extraído dos artigos da lei referentes ao ensino de 2º grau e consagrado no texto do Parecer nº 45/72 e da Resolução nº 2/72 que parece ter dado origem à perplexidades que ora assaltam os responsáveis pela implantação da reforma do ensino a nível de 2º grau (ESPÍRITO SANTO, 1976).

Desse modo, qualificar para o trabalho significaria proporcionar a habilitação profissional, o que equivaleria a formar um técnico de 2º grau, tendo em vista a utilização de habilitações

avulsas e/ou de conjuntos de habilitações afins. Reproduzidas abaixo, as perguntas formuladas durante o curso sobre os pareceres e as respostas de uma diretora da rede estadual de ensino indiciam características gerais do treinamento e do tratamento dado ao tema.

Dia 29/7/76

- 1 – Analise as apreciações referentes aos Pareceres 45/72 e 76/75, sintetizando os seus aspectos principais.
- 2 – Faça sua apreciação dos aspectos que você selecionou para a síntese anterior, considerando a nossa realidade escolar?
- 3 – Alguns afirmam que o Parecer 76/75 deveria ter precedido o 45/72. Você concorda? Justifique.
- 4 – Qual a hierarquia de títulos da “qualificação para o trabalho” de acordo com o Parecer 45/72?

Respostas

- 1 – Parecer 45/72 – Prepara para o exercício de uma ocupação definida.
Parecer 76/75 – Prepara para o ingresso no trabalho (é mais realista).

O preparo para ocupações definidas (Parecer 45) levam a uma especialização excessiva, dificultando empregos (mais sofisticados, impraticável para a nossa realidade).

Com as habilitações básicas (Parecer 76) os alunos são mais facilmente treináveis, podendo atuar em diferentes ocupações, atendendo a um maior campo no mercado de trabalho e treinamento na própria empresa.

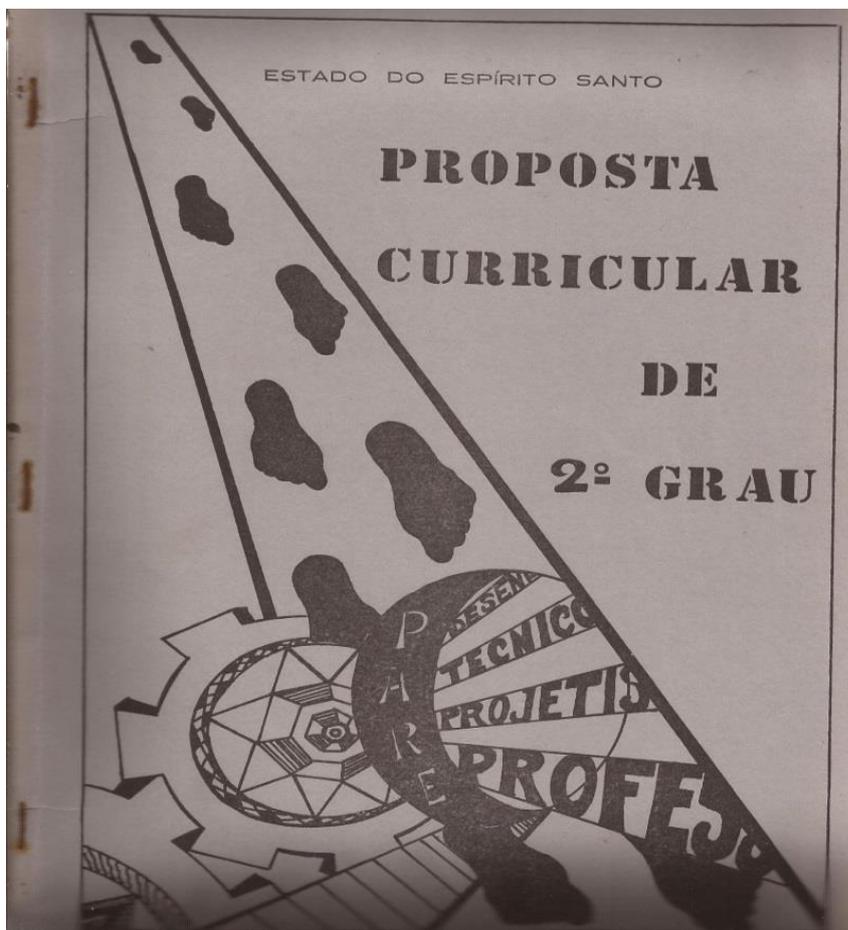
2 – Considerando a nossa realidade escolar, o Parecer 76/75 é mais viável e aplicável que o 45/72, pois nossa realidade brasileira é por demais complexa para se prender a uma especialização a longo prazo na escola, enquanto o Parecer 76/75 dá as bases e a experiência já será na própria empresa.

3 – Sim. Conforme afirmamos acima, o Parecer 76/75 dá maior abertura para atendimento ao nosso mercado de trabalho em termos de comunidade e de Brasil, acompanha uma escala gradativa de dificuldade até se conseguir o que deseja o Parecer 45. Daí o parecer 76/75 deveria anteceder ao 45 (ESPÍRITO SANTO, 1976, s.p.)

Observamos que, passando ao largo de qualquer crítica à formação em nível técnico ou à redução da educação à formação de mão de obra em curto tempo e baixo custo, perguntas e respostas concentram-se na “positividade” da inserção prematura no mercado de trabalho. Dessa maneira, esvazia-se a possibilidade de crítica aos pareceres e induz-se a adesão dos participantes em defesa dos “benefícios” e “avanços” das medidas educacionais orientadas pelos pareceres em questão. Conclui-se, portanto, que o Parecer nº. 76/75 deveria anteceder ao nº. 45/72, já que as habilitações previstas no segundo visam ao preparo para o exercício de uma ocupação definida, ao passo que as habilitações básicas, previstas no primeiro (nº. 76/75), voltam-se ao preparo para o ingresso no trabalho, determinado ramo ou área de atividade, em ocupação que só se define após o emprego. Ou seja, em consonância com a Lei nº. 5.692/71, valoriza-se a formação de mão de obra, a preparação e a inserção do estudante no mercado de trabalho.

Para orientar os professores quanto aos objetivos do ensino de 2º grau, expressos nessa lei, a Equipe de Currículo de 2º grau elaborou a Proposta Curricular para as disciplinas de educação geral (Capa – Imagem 44).

Imagem 44 – Capa da Proposta Curricular de 2º grau – Estudos Sociais (1975)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

A própria capa do documento indicia a ênfase pretendida à inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Há um caminho que se inicia no canto superior esquerdo e perpassa toda a imagem, em sentido diagonal. Há, ainda, marcas de pés que, aparentemente, representariam a trajetória escolar de 1º e 2º graus. O destino, pela ilustração, seriam as possibilidades de habilitações. Antes de partes de nomes de cursos, tem-se a expressão “PARE”. Vemos também desenhos de peças, indicando engrenagens que compõem a parte da imagem onde

estão descritas partes dos nomes dos cursos e/ou habilitações. Pela leitura dos fragmentos, parecem ser: desenhista, técnico, projetista e professor.⁶⁸

Salientamos a continuidade do caminho, indicando o princípio da integração, estabelecida pela Lei nº. 5.692/71. No sentido vertical, o caminho representa a junção do primário com o ginásial e, no horizontal, a substituição da estrutura dualista por um sistema único de escola voltada para a educação básica geral e a preparação para o trabalho. Desse modo, a imagem procura traduzir os princípios de integração do sistema de ensino: a continuidade e a terminalidade. A continuidade seria representada, nessa estrutura, por orientações curriculares que partem de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no 2º grau. A passagem gradativa do geral para o particular garantiria a continuidade serial gradativa. Já a terminalidade previa que, uma vez concluído o ensino de 1º grau, o educando estaria em condições de ingressar na força do trabalho. No 2º grau, em tese, a terminalidade referia-se à habilitação profissional de grau médio para o exercício de uma profissão, sem prejuízo da possibilidade da continuação dos estudos em nível superior.

Na introdução da Proposta, a equipe de currículo informa que os conteúdos de Educação Geral apresentados complementariam os estudos realizados no 1º grau, provendo os conhecimentos teóricos necessários ao desenvolvimento intelectual dos estudantes e à aprendizagem da tecnologia específica da habilitação pretendida.

Na apresentação do Programa de História, os autores ressaltam a importância da disciplina, enfatizando os cuidados especiais tomados quanto à precisão e objetividade, à valorização dos sentimentos de solidariedade e de trabalho construtivo. Tais aspectos são percebidos como resultado da soma da experiência humana no campo dinâmico do saber, do aperfeiçoamento, do progresso, da constatação da vitória da razão sobre a força e do direito sobre a injustiça.

⁶⁸ A Lei nº. 5.692/71 contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino. Assim, a já tradicional Escola Normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de 2º grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o Curso Normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000; SAVIANI, 2006; GONÇALVES; PIMENTA, 1992; ROMANELLI; 1986)

Ressaltamos, ainda, a preocupação em fazer da História uma experiência válida e real, não se constituindo em um estudo de datas, nomes e fatos, mas “[...] uma mensagem de confiança no futuro de um mundo melhor, mais humano, mais justo [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 59).

Os conteúdos propostos para o 2º grau são: Introdução ao estudo da História; A Crise do Antigo Regime; A Revolução Liberal e a Política das Nacionalidades; A Primeira Guerra Mundial; O Período Entreguerras; O Mundo Atual. Na apresentação da Proposta, justifica-se a seleção dos conteúdos no seguinte fragmento: “Insistimos no estudo de temas básicos, importantes para o conhecimento do mundo de ontem, para o entendimento do mundo de hoje e, de certa forma, capazes de nos orientar em direção das principais tendências do mundo de amanhã” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 59). Encontramos, assim, indícios de uma História evolutiva, com a compreensão da História como linearidade, desenvolvimento e “progresso”.

O documento acrescenta, ainda, que o Brasil seria focalizado sempre que possível, relacionando-se diretamente com os acontecimentos da História do Ocidente. Portanto, trata-se de uma História eurocêntrica, em que o Brasil se constitui apêndice da História Ocidental. Essa perspectiva também foi evidenciada nos *Cadernos MEC: História Geral*, em que o Brasil é minimamente mencionado.⁶⁹

Os objetivos a serem alcançados ao final do 2º grau dividem-se em três grupos: o primeiro volta-se para formação da personalidade do educando, como espírito vivo, empreendedor e dinâmico; o segundo foca o comportamento e as atitudes adequadas à vida em grupo. Enfatiza-se o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a uma vivência sadia, à manutenção da paz, da ordem social e preservação da unidade nacional; e, no terceiro grupo, a compreensão do homem e do mundo em que vive e onde vai atuar. Neste terceiro grupo, especifica-se o seguinte objetivo: concluir “[...] que a glória dos vultos mundiais e nacionais é baseada nos valores permanentes que eles praticam em grau elevado” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 60). Pela análise dos objetivos, percebemos a feição que se procurava imprimir, no ensino de História, à convivência no grupo, preservação da unidade nacional e aos eventos e vultos, enfim, “grandes vultos do passado”, “heróis”, “grandes

⁶⁹ Nos dois volumes dos *Cadernos MEC: História Geral*, o Brasil aparece somente na 2ª unidade, da primeira parte do *Caderno 2*, no conteúdo: Como se comportaram os colonizadores da América? (Séculos XVI, XVII e XVIII).

acontecimentos”. Alimentava-se, assim, o nacionalismo ufanista travestido de patriotismo, que serviu para justificar, legitimar e enaltecer as ações dos Governos durante o regime militar.

Ainda que se defendesse uma História dinâmica, as atividades sugeridas privilegiavam tarefas como localização, identificação, interpretação de texto e análises desprovidas de elementos problematizadores. O modo de conceber a História e o seu ensino pode ser percebido no desenvolvimento do tema: História do Brasil nas décadas de 1960 e 1970.

Na descrição dos objetivos específicos dos conteúdos e sugestões referentes ao Mundo Atual, em que se aborda a História do Brasil (iniciando na década de 1960), apresenta-se o seguinte objetivo: “Caracterizar o Brasil na década dos anos 60, sob o ponto de vista político” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 60). Orienta-se que o aluno deveria: destacar e analisar o *Movimento de Março de 1964* como aquele que mudou a feição política do País; discutir a influência negativa do Governo de João Goulart; colher informações sobre os Governos do Marechal Castelo Branco e do Marechal Costa e Silva.

Quanto ao conteúdo: *o Brasil nos Anos 70*, propunha-se como objetivo: “Determinar os aspectos políticos, sociais, educacionais e econômicos do Brasil no início dos Anos 70” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 87). Recomenda-se que o aluno: levante questões sobre o *regime democrático*; descreva as transformações básicas no processo social do Brasil; analise as desigualdades sociais que essas transformações introduzem; analise a educação como elemento essencial do próprio processo de crescimento econômico; discuta em plenário sobre a industrialização como base para o desenvolvimento econômico; informe-se sobre o Governo do General Emílio Garrastazu Médici e o do Presidente Ernesto Geisel; elabore Jornal Mural com notícias do Brasil de hoje; informe-se sobre os laços de amizade do Brasil com a China.

Conteúdos, objetivos e sugestões apresentados indiciam o ensino pautado na memorização, na localização de informações, na ênfase em personagens políticos, em que se buscava enaltecer sujeitos políticos e fatos, eventos e vultos históricos. Além disso, objetivava-se acentuar os aspectos econômicos. Ao tratar especificamente o Brasil das décadas de 1960 e 1970, o foco, além dos eventos e personagens políticos, estava no aspecto econômico do período,

enfatizando o desenvolvimentismo e o progresso a partir da industrialização.⁷⁰ Em síntese, por meio do estudo da História, pautava-se a justificativa e o enaltecimento do projeto que sustentava o regime ditatorial militar no período estudado.

3.4 CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA PRODUZIDA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

As propostas estaduais para o ensino primário de 1969, 1973 e 1974 (1ª a 8ª séries) concebem a docência como elemento fundamental para o desenvolvimento do processo educativo. Na Proposta do Ensino Primário (1969), lê-se que o valor do professor seria determinado não apenas pelo que a criança sabe, mas também pelo que ela faz. “O professor é um orientador de vidas humanas e um mensageiro da herança cultural que esta geração conserva para o enriquecimento da seguinte” (RAGAN, apud ESPÍRITO SANTO, 1969, p. 6).

A Proposta de 1ª a 4ª série (1973) atribui ao professor a função de planejar, organizar e executar ações necessárias ao desenvolvimento discente, segundo os objetivos estabelecidos para as séries iniciais. Por exemplo, para desenvolver o tema: aspectos da comunidade, proposto para a 2ª série, caberia ao professor: “Criar situações para que o aluno perceba que pertence a uma comunidade local, interessando-se pelo seu estudo e compreendendo que esta passou por modificações” (ESPÍRITO SANTO, 1973, p. 43).

⁷⁰ A industrialização brasileira foi concebida em larga medida com a participação do capital multinacional, que deu sustentação mesmo a projetos industrializantes de forte cunho nacionalista, como os preconizados por Getúlio Vargas e Ernest Geisel. O modelo brasileiro de industrialização via substituição de importações foi amplamente amparado pelas multinacionais que se instalavam no País para a produção de bens industriais, mas perdeu progressivamente o fôlego a partir do início dos anos 1960. O regime militar instaurado pelo golpe de 1964 buscou alternativas ao modelo de substituição de importações que impulsionou aproximadamente 30 anos de elevado crescimento econômico que caracterizou a economia do País desde os anos 1930. O Brasil não participava intensamente do comércio internacional, dado que priorizava o mercado interno, adotando medidas políticas de caráter mais protecionista, o que criava um ambiente contrário às aspirações das multinacionais para exportar a produção. Esse panorama mudou após 1964, quando o regime militar passou a oferecer vantagens maiores às multinacionais, além de garantias econômicas e políticas. Também foi iniciada uma política de crédito que priorizava o capital estrangeiro e oferecia incentivos às exportações de manufaturados, em benefício desse mesmo capital, além do baixo preço da mão de obra. No Espírito Santo, a industrialização figurava como opção de estratégia de desenvolvimento a ser alcançada, diante da crise da produção cafeeira. Encontra, nos anos 1960, o clima favorável ao seu fortalecimento, e nos anos 1970, para a sua efetiva concretização. O caminho escolhido pelo Espírito Santo se encontrava dentro do modelo de modernização por que passava o Brasil na década de 1960. Havia uma crescente participação do Estado na economia brasileira; uma expansão do capitalismo em regiões periféricas, por meio dos incentivos fiscais para o setor privado; melhoria de infraestrutura econômica; maior abertura para o comércio exterior; predominância de utilização de técnicas poupadoras de força de trabalho nos diversos setores produtivos; concentração de renda como diretriz geral do modelo de crescimento com suporte no autoritarismo (SILVA, 1995).

Na Proposta de 1ª a 8ª séries (1974) – que é uma reformulação do documento de 1973 –, o professor aparece igualmente descrito como organizador das atividades requeridas para o desenvolvimento dos objetivos propostos para o 1º grau. Nas *Orientações Curriculares* publicadas em 1978, observamos um item especificamente destinado às qualidades pessoais e profissionais do professor. Dentre as qualidades profissionais, destacam-se: conhecer as capacidades, os interesses e as experiências anteriores do aluno; lembrar que algumas das mais ricas aprendizagens sociais se originam das “relações entre pessoas”; e ter uma base cultural e grandeza de caráter capazes de ampliar a sua visão dos problemas da vida e da educação; possuir sólido conhecimento de conteúdo da área e interpretação correta e atualizada dos problemas que ocorrem na sua comunidade, no País e no mundo.

As qualidades pessoais enfatizadas são as seguintes:

Honestidade, justiça, equilíbrio, discernimento, calor humano, senso de humor e, o que é muito importante, uma disposição franca e aberta para se avaliar e ao seu trabalho, continuamente, empenhando-se em melhorar as condições de vida do aluno e dos que o cercam, colaborando para a solução dos problemas, utilizando-se dos recursos de que dispõe ou pode conseguir (ESPÍRITO SANTO, 1978, p. 10-11).

Na Proposta de 2º grau, enfatiza-se o atendimento à Lei nº. 5.692/71, justificando a relevância de orientações para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem na escola. Recomenda-se uma rígida seleção de conteúdos programáticos, o que leva à exclusão de assuntos considerados de grande importância, tendo em vista a redução da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas. Destaca-se, ainda, a necessidade de ampliação da área de atuação de cada professor. Remetemo-nos, assim, ao *Guia metodológico* (1971), em que os autores buscavam convalidar a integração das disciplinas de Ciências Humanas: Geografia, História, Filosofia em Estudos Sociais, além da indicação de que professores que assumissem aulas dessa área também poderiam ministrar as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros.

No *Guia* e nos *Cadernos MEC*, defende-se a necessidade de professores de História que acompanhassem as alterações profundas consideradas intrínsecas aos Programas e aos modos de trabalhá-los. Portanto, docentes que estivessem aptos a atuar em escolas polivalentes, que visassem a atender aos interesses do aluno e enfrentar o problema de expansão das escolas. Nos termos do documento: “Para a função de educador da adolescência precisamos de um **professor polivalente**, com possibilidade de atuação numa área mais ampla da cultura [...]” (GASMAN; FONSECA, 1971c, p. 20-21, grifos nossos).

O *Guia* propõe a redução das especializações, de modo a possibilitar, paralelamente, expansão do atendimento escolar e a redução do corpo docente. O documento apresenta o seguinte “apelo”: “Dadas as condições atuais da economia brasileira, pensando-se na ampliação escolar necessária, um *corpo docente menor em cada escola permitirá atender a quantidades maiores de adolescentes e por custo unitário mais acessível*” (GASMAN; FONSECA, 1971c, p. 139). Em outras palavras, eficiência e custo/benefício deveriam ser viabilizados pelos professores por meio do emprego de técnicas e métodos planejados para esse fim.

4 PROFESSORES DE HISTÓRIA: COMPREENSÕES SOBRE PRESCRIÇÕES, HISTÓRIA E DOCÊNCIA

Ao tratarmos das compreensões dos professores que ensinaram História no período estudado acerca das prescrições e dos seus usos na História ensinada em escolas capixabas sob a ditadura (1964-1985), privilegiamos relatos de professores no entrecruzamento com avaliações aplicadas e registros das pautas. No caso dos testemunhos de professores, há que se levar em conta apagamentos – voluntários e involuntários. Como escreveu Bloch (2001), os testemunhos constituem-se apenas na expressão de lembranças, portanto, arriscam-se sempre a se complicarem graças às imprecisões da fluida e “fecunda” memória. Inicialmente, discutiremos a compreensão de docência narrada pelos professores. A reflexão remete aos modos como se tornaram professores e os atravessamentos que permearam o exercício do magistério durante o regime militar.

4.1 COMPREENSÕES DA DOCÊNCIA QUE ATRAVESSARAM AS NARRATIVAS DE PROFESSORES CAPIXABAS DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1985)

No dia do golpe, eu me lembro, eu estava estudando, fazia o ginásio. Ninguém estudava no bairro; a gente estudava no centro e, quando a gente chegou lá, de manhã, pra estudar, estava aquele tumulto no Porto, tudo parando e a gente nem sabia direito sobre a revolução e, de manhã, já estava no jornal, já estava falando que o palácio já estava tomado e todos esperando o presidente sair. E quando a gente chegou em Vitória, naquele dia, não teve aula, não teve nada... aquele tumulto medonho, pessoas no Porto... Mas no outro dia estava tudo calmo. Mais tarde, falou-se que o presidente tinha sido deposto, e já tinha outro presidente, né?

No Espírito Santo só os estudantes universitários e de ensino médio se manifestaram mais. No Porto estava tudo parando, os ônibus não circularam mais, quem saiu de casa não conseguia voltar.

Eu cursava ginásio, aí nós fomos para a Catedral, todo mundo ficava entrando e saindo da Catedral. Mas depois, no outro dia, acabou, mas todo mundo sabia que tinha mudado (RUTE).⁷¹

O fragmento inicial refere-se à narrativa da professora Rute sobre o dia do golpe militar. Apoiada em Fonseca (1997), entendemos que o registro das histórias permite uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão; não como realmente existiu, mas como esses próprios sujeitos reconstróem suas experiências passadas,

⁷¹ Entrevista realizada em 6 de maio de 2013.

compreendendo que há dimensões múltiplas, portanto são “textos” facetados e fugidios (GINZBURG, 2004).

Os relatos sobre o “tornar-se professor” balizaram a nossa investigação acerca de compreensões da docência que atravessaram as experiências narradas por professores capixabas, durante a Ditadura Militar (1964-1985), uma vez que trajetórias de vida e processos de formação são indissociáveis na constituição da docência.

A memória tende a ignorar cronologias, podendo operar com grande liberdade, recolhendo fatos memorados no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam por meio de índices de significação comum (BOSI, 2012). Portanto, cada sujeito que escutamos apresentou uma forma peculiar de narrar suas lembranças sobre a docência. Alguns professores seguiram uma ordem cronológica, outros buscavam estabelecer constante relação do presente com o passado, intercalavam os fatos vividos nas escolas com a vida familiar, os problemas, os desafios e as experiências carregadas de humor, de entusiasmo. Em momentos, percebemos efeitos de “porosidades” entre as lembranças de vários universos de pertença e, em muitos casos, observamos a ênfase ao fato de terem cumprido o seu papel de educador, de terem feito o melhor que puderam pelos alunos, pelas escolas e por eles mesmos:

“Um dia desses encontrei com um ex-aluno daquele tempo [...]. Ele falou comigo: ‘Eu me lembro até hoje das coisas que você ensinava, do caminho a seguir’. Eu falei: ‘Nossa, olha que bonito!’” (SARA); “Eu peguei essa época da Revolução... fiz um trabalhinho bom!” (VERA⁷²); “Construí meu conhecimento na leitura, mas minha grande referência, minha grande escola foi, sem nenhuma dúvida, os desafios de uma escola pública. Aí aprendi na marra como ser professor. Orgulho-me disso!” (MANOEL⁷³); “Eu nunca me arrependi do que eu fiz, não. Uma beleza! Eu fui feliz durante o período que eu dei aula!” (TELMA).

Foram relevantes também os gestos, as expressões, as autocensuras, os realces e os silêncios de cada professor, pois as palavras, as pausas, esse discurso tateante, com fios perdidos quase irreparáveis, são também pistas sobre as percepções que buscamos compreender. “Bem mais

⁷² Entrevista realizada em 6 de março de 2013.

⁷³ Entrevista realizada em 5 de setembro de 2013.

que um documento unilinear, a narrativa da testemunha mostra a complexidade do real. Oferece uma via privilegiada para compreender a articulação dos movimentos da história com a cotidianidade. É muito belo escutar esse rememorar meditativo da testemunha” (BOSI, 2012, p. 197).

Ainda que tenhamos perguntado sobre formação acadêmica, compreensão de História, processos constitutivos da vida profissional e percepções sobre diretrizes para o ensino de História, cada participante compôs seu testemunho em uma perspectiva diferente, de forma que não serão transcritos, de modo linear e integral, já que optamos por entrelaçar os fios de suas narrativas a fim de compreendermos os modos como os professores entenderam a História e a docência durante a Ditadura Militar no Espírito Santo.

Em nossas análises, consideramos que as memórias de professores atendem ao chamado do presente, e que “[...] o passado, a rigor, é uma alteridade absoluta que só se torna cognoscível mediante a voz do nosso depoente, nosso narrador” (BOSI, 2012, p. 197). A professora Telma refere-se ao fato de nunca ter sido interrogada sobre a sua prática profissional e sua participação na elaboração de propostas estaduais: “Eu nunca fui questionada. É a primeira vez... Então a gente perde muita coisa... Porque depois eu não trabalhei com isso. Acabamos nos esquecendo de muita coisa” (TELMA).

Ao pesquisarmos como os professores compreendiam a docência no período investigado, produzimos nossa escrita, entrelaçando fios de suas narrativas, a partir das seguintes temáticas: a docência como vocação, processos formativos; motivações e desafios que implicaram o exercício da docência; a vigilância exercida pelo Estado; as repercussões das mudanças instituídas no período no exercício da docência.

“A gente trabalhava com muito amor!” (LÚCIA⁷⁴); “Nós éramos professores o tempo todo. Era como um sacerdócio” (MARTA); “Eu nunca me arrependi do que eu fiz, não. Uma beleza! Eu fui feliz durante o período que eu dei aula!” (TELMA). “Apaixonei-me pela profissão e ainda mais pela História” (MANOEL). Nesses relatos, observamos algumas linhas de força quanto à compreensão da docência como vocação. Ressaltam-se razões subjetivas para explicar o exercício do magistério. Numa outra vertente, justifica-se a inserção na

⁷⁴ Entrevista realizada em 13 de maio de 2013.

docência em virtude de fatores de ordem material: “Eu terminei a licenciatura em 61 e dei sorte que estavam precisando muito de professor, porque tinha carência de professor na época, em Afonso Claudio. *E eu que precisava ajudar minha família*, fui chorando daqui lá, mas fui e fiquei lá quatro anos e meio e depois vim para Vitória” (EVA).

A investigação sobre os processos formativos teve como mote as interrogações: quando e onde estudaram? Cursaram faculdade? Como ocorreram o ingresso e a duração do curso? Quais as disciplinas eram oferecidas?

Manoel atuou como professor de História em 1975 e 1976, depois se mudou para Vitória para trabalhar no Banestes e fazer faculdade. Em 1979, iniciou o Curso de Desenho na Ufes, mas não concluiu. Retornou para Santa Teresa em 1981 e, mesmo trabalhando no banco, continuou dando aulas. Cursou História na década de 1990, como relembra:

Resolvi fazer licenciatura na Fafic (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina). Concluí o curso de História em 1995, foi a última turma em que se permitia fazer graduação apenas em finais de semana [...]. Na faculdade encontrei alguns professores excelentes, mas outros foram absolutamente despreparados. Identifiquei-me com algumas matérias, em especial História Medieval, História das Américas e, logicamente, História do Brasil, sem deixar de me interessar por Antropologia e História Moderna. Concluí o curso com boas notas e, agora, com o ‘diploma’ na mão, achei-me confiante para seguir no caminho do magistério.

Esse professor prossegue destacando aspectos atinentes à formação no Centro Universitário. Manoel graduou-se em História na década de 1990. Como, ao longo de sua narrativa, entrelaçaram-se reminiscências sobre sua formação em História e sobre sua atuação com a disciplina, no decorrer dos anos de 1978 a 2008, optamos pelo enfoque também de tais elementos, pois entendemos que foram processos indissociáveis de sua constituição docente e permeiam as compreensões de História e de seu ensino, ao longo de sua trajetória profissional. O professor acrescenta: “Na época [década de 1990], o MEC permitia aulas nos finais de semana. Estudávamos nas sextas das 19 até às 23h30min, nos sábados das 7 às 11h30min. Nós, alunos, que já dávamos aulas, éramos dispensados dos estágios e das aulas de prática mediante declaração das escolas em que trabalhávamos” (MANOEL).

Lúcia formou-se em História, no ano de 1960 na Fafi. “Nesse ano estavam separadas História e Geografia [...]. Começamos ali. Fiz três anos. Depois fiz a licenciatura, fiz a parte didática. O professorado quase todo veio de fora, de Belo Horizonte. Foi nessa época que me formei, em 1960”.

A professora Vera revela os desafios e processos que permearam seus percursos de formação, destacando o apoio familiar para que, vinda do interior, pudesse formar-se professora.

Eu comecei a cursar Pedagogia na Faculdade de Filosofia em 1957, aí eu fui de 57... então eu fiz, eu fiz... primeiro eu fiz o bacharelado, depois eu quis que fazer mais um ano para licenciatura. Então, eu comecei em 57, porque papai mudou-se para aqui... Não, eu comecei em 56... porque papai... eu vim com meu irmão primeiro para Vitória de Mimoso do Sul para arranjar onde ficar e tal, porque mamãe... eles se aborreceram lá em Mimoso, quiseram se mudar pra aqui. Eu já 'dava' aula para o primário. Comecei a dar aula para o primário em 1954... Aí eu trabalhei lá no interior, em Mimoso do Sul em 54 e 55. Em 56 papai mudou para aqui, em fevereiro, em 1º fevereiro de 56 [...]. Eu já tinha ouvido falar em Pedagogia, eu não conhecia, eu nem sabia que Pedagogia era um curso próprio para quem dava aula para o primário... Eu não conhecia... Lá na roça, estudando lá no interior... Aí, eu tinha ouvido falar por uma amiga minha, R. C. [...], mas naquela época ela estava em Vitória [...] então ela falou comigo que estava fazendo o Curso de Pedagogia, que ela muito bom e tal. Foi a primeira vez que ouvi falar em Pedagogia.

Quando eu cheguei aqui, na casa do meu irmão, conheci um pessoal ali, vizinhos ali de onde a gente estava que estudava na Fafi. Eles me animaram e eu fiz o vestibular com a cara e a coragem. Fiz, mas nesse tempo não dava muita gente, não era essa guerra que é hoje. Aí fiz o vestibular, dei sorte que caiu um livro que eu tinha lido há pouco tempo, lá na parte de literatura [...]. Então, passei no vestibular para Pedagogia. Então, quando papai mudou para aqui, eu comecei a estudar, mas naquele tempo a gente não trancava matrícula. Mas eu fiz... Eu sou filha mais velha... e por causa de problema de família, aí eu não pude estudar naquele ano e no ano seguinte também, eu sei que eu... 56 eu estudei só uns meses e parei, não trancava matrícula não, você vê? Só avisava... avisava só que ia ter que se afastar.... Não assinava nada, depois voltava e continuava. Era engraçado!

Eu estudei em cinquenta... Aí em 61 eu terminei. Terminei em 61... Fazia primeiro o bacharelado e depois a licenciatura.

Vera constrói sua narrativa entrelaçando suas experiências como professora, diretora, namorada, noiva, esposa, enfim, são múltiplas identidades que se fundem no tornar-se professora:

Na Escola Freitas Limas, teve uma época, quando eu fui diretora, que tive até que me afastar do instituto. Me afastei por um tempo, durante o tempo que fui diretora lá no Freitas, em 73, 74, 75 e 76. Aí, quando foi em 76, eu voltei para o Instituto. Até fiquei uns dias no Irmã Maria Horta, porque a minha situação lá... O colégio lá era de primeiro grau na época, então eu vim ali, para Praia do Canto, ali no Irmã Maria Horta. Mas aí a diretora da época era dona C. S., que foi antes de mim. Ela conseguiu me levar com as duas matrículas para o Instituto. Aí fiquei no instituto até eu me aposentar. No final de carreira, fizeram uma eleição. Eu já estava com uma matrícula só, eu já tinha me aposentado na primeira, do Freitas, aquela que era lá do Curso de História, porque eu fiz concurso para História inicialmente. Aí eu fiquei ali, no Instituto [...], com uma cadeira só. Aí eu falei com o meu marido: 'Agora está bom', porque eu tinha três filhas e elas eram garotas ainda, porque, na época, eu me casei bem tarde, nós namoramos muito tempo porque meu marido não podia, estava estudando, ganhava pouquinho [...] (VERA).

Intercala percursos profissionais com aspectos da vida pessoal. Desse modo, o casamento e a maternidade são tomados como marcos de sua carreira. Declara a predileção pela docência, quando relata sua atuação como gestora escolar:

Quando cheguei [em Vitória], não fui só para o Fernando Duarte Rabelo, não, porque eu tinha duas matrículas. Trabalhei muito tempo em Paul. Eu tinha duas matrículas Uma no Francisco Freitas Lima, atualmente Escola de 1º e 2º Graus Dr. Francisco Freitas Lima, de Vila Velha, em Paul. Depois, quando saí dessa escola, eu já era casada e perdi meu primeiro nenê, então me ofereceram com insistência a direção, *porque eu gosto mesmo é de dar aula*, mas eu administrei, graças a Deus, por duas vezes, o Freitas Lima e depois o Fernando Duarte Rabelo e, graças a Deus, não me dei mal não. Fiz um trabalho bom. Felizmente, o pessoal ajudou muito, mas deu certo (VERA).

Sara trata de sua constituição docente como um processo marcado por escolhas, entre o investimento na formação e o noivado. Ela menciona também os processos de transição da Escola Normal Pedro II para o Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo, os cursos de formação e a escolha de profissionais para atuarem nessa instituição, em 1971:

A Escola Normal Pedro II ficou funcionando [...] nesse prédio novo, mas ainda como Escola Normal Pedro II, aqueles que entraram no 1º ano, que iam entrar no 1º ano já entraram no Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo, você entendeu? Eles fizeram essa reciclagem de escolher alguns professores que eles acharam que tinham mais o perfil do Instituto que ia se implantar lá, então eles escolheram os professores para já começar a trabalhar no Instituto. Eu fui uma das escolhidas, eu não me lembro quais foram as professoras, só sei que eu fui escolhida, a M.C. S., ela era muito ligada a esse secretário. Então, ela virou diretora. Só que esse pessoal que veio do Rio, eles ofereceram aos professores umas bolsas de estudos para você ir fazer uns cursos, Mestrado, naquela época, na PUC do Rio. Coisa que o Estado não deixava, mas isso foi uma exceção. Essa professora era muito famosa lá no Rio e tudo e conseguiu que o Estado mandasse... E ela, inclusive, me escolheu para ir. Ela escolheu M.C.S. e eu não fui. Minha mãe nem ficou sabendo porque eu era noiva, na época. Eu falei assim: 'Eu sair daqui agora para ir pro Rio fazer o mestrado? Não sei se esse negócio aí vai dar, certo não, porque vai acabar com meu noivado'. Aí eu não fui, mas a M.C.S. era casada, tinha filhos e foi (SARA).

Telma ministrava aulas de História antes de concluir a faculdade. Cursava Ciências Sociais: "Quando fiz a prova do MEC para trabalhar com a disciplina História eu já estudava em Cachoeiro do Itapemirim. Eu terminei em 1969. Eu fiz Ciências Sociais, não fiz História [...]". Relata interrupção, idas e vindas em sua atuação profissional: "Quando eu vim para Vitória, em 1969, fiquei à disposição da Secretaria. Depois eu não quis ficar e voltei para Cachoeiro. Em agosto de 1972 eu fiz um concurso só de títulos, na Ufes, e fui chamada para dar aula no Curso de Sociologia e no Curso de Serviço Social. Consegui, ainda, trabalhar à tarde na Sedu, em 1972".

Sara destaca a inserção na docência pela via de concursos públicos: "Em 1970, houve um concurso para professor do Estado [...]. Eu tirei em 2º lugar e escolhi a Escola Normal Pedro II. Aí eu entrei para dar aula de História na Escola Normal D. Pedro II [...]". Lúcia fez concurso duas vezes para a Escola Normal: "[...] a primeira vez eu passei, mas fui nomeada interinamente porque não havia vaga [...]. Mas daí a um ano ou dois teve outro concurso e eu

tirei o 1º lugar e só tinha uma vaga e eu fui nomeada e fiquei lá na Escola Normal onde eu já estava”.

Um ponto em comum na trajetória profissional de Vera, Manoel e de Lúcia foi a prática docente anterior à formação em nível superior: “Eu comecei a trabalhar com 17 anos no Grupo da Praia do Suá. Tinha uma pessoa que era secretária do Grupo e falou: ‘Lúcia, nós precisamos tanto de professor, você não pode nos ajudar?’. E eu fui, dei aula de tudo! [...]. Antes mesmo de fazer concurso eu já comecei a dar aula [...]”. Telma passou em prova aplicada pelo MEC: “Eu dava aula de História lá no interior [Jerônimo Monteiro], mas eu não tinha faculdade. Então, a gente fazia uma prova pelo MEC e eu tenho a carteirinha até hoje. A carteirinha é de 1967, de História e nela diz: ‘Válido para locais onde houver falta de licenciados na forma da Portaria 142/65’. Era emitida pelo MEC”. Rute formou-se em Geografia na Universidade Federal do Espírito Santo, em 1978. Como cursou o magistério, antes de concluir a faculdade, atuava no ensino primário.

Inserindo-se na docência antes da formação superior, após aprovação em concurso público, simultaneamente aos processos de formação inicial, em escolas do interior ou da Grande Vitória, os professores inventavam modos de exercer a docência. “Por que é que fazemos o que fazemos em sala e aula?”. Segundo Nóvoa (1995), as respostas a essa questão evocam misturas de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até que se consolidam gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Por isso “Cada um tem o seu modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (p. 16, grifos do autor).

Sara, cujos alunos trabalhadores estudavam no supletivo, destacou o bom relacionamento mantido com os estudantes:

Eu nunca me arrependi do que eu fiz, não. Uma beleza! Eu fui feliz durante o período que eu dei aula, tanto que eu nunca levei problema meu particular para sala de aula e olha que eu tive muitos, porque eu achava que aquilo ali era uma hora de relax. Tinha gente que falava assim: ‘Ai, Deus me livre, dar aula à noite para esses peões’ [...]. Mas, olha, eu achava bom, me realizava. Eles eram tão, assim... Lógico que tinha gente grosseira, mas olha, tinha muito peão, na realidade tinha muito peão, aí eu colocava uns óculos, assim, deste tamanho [mostrando com as mãos o tamanho], o pessoal ria de mim de contar... Porque eu era novinha nessa época, tinha 25 anos. Aí eu botava umas roupas horríveis para trabalhar, principalmente à noite. Colocava umas calças bem feiasas... Assim, eu não ia bem arrumadinha, gente, porque eles mexiam, entendeu? Então, eu ia bem feiosa, bem feiosa mesmo. Era

uma tática minha! [...] Eu nunca tive problema. Tinha professora que falava: ‘Ah... que ficam mexendo...’. Mas não dava nem para olhar minha cara [...] Eu até exagerava um pouco, sabe? Mas de qualquer jeito foi assim: a gente dava as aulas e eles prestavam atenção nas aulas ao invés de prestar a atenção na professora, que era horrorosa... se fazia horrorosa. Olha, mas era tão bom, tão bom! Eu, assim, fui feliz! (SARA).

Algumas narrativas revelam marcas do período ditatorial. A historiografia do ensino de História (ABUD, 2008; BITTENCOURT, 2009; FONSECA, 1997) indica que, durante esse período, professores de História tornaram-se alvos do sistema de vigilância e censura, formais e informais, instaurado com o recrudescimento da repressão política. Como os professores capixabas perceberam o controle do Estado autoritário nas escolas? Sara relata tensões sobre o momento em que estudou na Ufes:

[...] Eu tive colegas, não era no Instituto, foi no meu período de faculdade, eu tive colegas que foi uma loucura. Eu tinha um professor de História que ele tinha... tinha a Z.S., ela era muito inteligente e de esquerda. Ela era altamente perseguida dentro da sala de aula [...]. O professor falava assim com a Z.S.: ‘Olha, por que você não sai daqui e vai lá para Cuba, União Soviética ao invés de ficar aí perturbando a gente!’. Ele perseguiu ela muito lá dentro (SARA).

Manoel denomina esse período como “Anos de Chumbo”, tendo em vista o cerceamento das liberdades e o controle presente nas escolas. A professora Lúcia cita “[...] colegas professores – não sei se Sara deu esse depoimento –, noivos que foram presos, entendeu? Colegas que foram presos porque ‘peitaram’ mesmo”. Sara declara que “[...] uma professora foi incumbida pela Sedu para passar nas salas e ver como eram as aulas. Se as aulas do professor estavam de acordo com o perfil do Instituto de Educação. Tinha gente que dizia que ela ia lá para fiscalizar, se você não ficava falando contra o governo”, mas, em suas aulas, “[...] ela nunca fez nenhuma interferência. Tinha gente que tinha muito medo dela, mas na minha sala ela nunca fez, não. Ela ficava caladinha lá atrás” (SARA). Em relação às pessoas que “fiscalizavam” as aulas, afirma: “[...] eu nunca me sentia tolhida não. Eu nunca fui de esquerda”. Para ela, “[...] o controle que eles [referindo-se a quem vigiava, representante do Estado] faziam era muito pouco. Como eu falei, eu não era um elemento de esquerda, embora eu tivesse o marido que era, eu não ficava falando mal do governo” (SARA).

A professora Lúcia, ainda que reconheça a presença de pessoas incumbidas de “fiscalizar”, afirmou desconhecer a sua identidade: “[...] Tinha gente que observava dentro da sala. Era difícil [...]”. E acrescentou: “Sobre as pessoas que vigiavam, a gente não sabia quem era.

Ninguém sabe [...]. Na escola, entrava matriculado ou não sei como, mas entrava, eu nunca vi, não sei quem é, mas eu era alertada. Não dava para saber quem era, mas existia”.

Nas narrativas, identificamos a preocupação com a família, o próprio trabalho e a certeza de ter exercido a “docência com profissionalismo e dedicação”, como explicação para atitudes tomadas: “Era difícil. E eu confesso... que eu não sei... se isso é covardia, mas eu tinha três filhos pequenos, por isso não enfrentei ou fiz qualquer manifestação contrária ao regime”. Acrescenta, ainda, de uma forma descontraída e acompanhada de risos: “[...] e eu falava em casa: ‘Se eu tivesse certeza que eles me deportassem para Paris, eu ia [...]’. Tínhamos colegas que foram presos porque peitaram mesmo. Eu não tive essa coragem e tive muito cuidado porque a gente era muito observado” (LÚCIA). “Não nego que fui um professor austero, sistemático e muitas vezes intransigente. Era preciso ser para que as aulas não virassem uma anarquia” (MANOEL).

Sara não participou de movimentos “de esquerda”, mas admirava as pessoas que se envolviam. Ficava entusiasmada. “Não penetrei, isso que eu te falei: não participei”. Enfaticamente, assegura o seu não envolvimento nas manifestações e movimentos de resistência, procurando deixar claro que seu marido sofreu, foi preso, torturado e perseguido, mas que ela não sofreu qualquer forma de repressão.

Sara sinaliza o cuidado necessário com relação ao que se dizia em sala de aula. Considera que ser professor no período era “ter uma profissão arriscada”:

Não era fácil, não. A gente tinha que ter cuidado, porque não sabia o que dizer, como dizer. Era fácil porque a turma era mais dócil, mas dizer que se dava uma aula de História como se daria hoje, não. A Revolução controlava não só os professores, que são formadores de opinião. Então, a gente tinha uma profissão meio arriscada, como jornalistas, atores, toda essa gente forma opinião. Então, a gente sentiu essa barra aí (SARA).

Para Rute, “[...] o professor já foi mais politizado, mas depois ele foi perdendo. O regime percebia os professores da escola básica como pessoas que tinham conhecimento, eram politizados e poderiam ser ameaça, por isso criaram situações para que eles fossem deixando de ser”.

As mudanças produzidas pelo Estado durante o período ditatorial afetaram também a História ensinada. Lúcia ministrou suas aulas, usando “[...] o livro didático, repetindo o que estava ali, obrigações sociais do homem, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e o que é isso o que

é aquilo, então ficou uma História um pouco truncada”. Para ela: “Uma história que você quer dar, fazendo uma análise da estrutura, da conjuntura, do real significado das coisas não era possível. Você tinha que ser repetitivo”. Acrescenta que só se liberou um pouco quando foi para Ufes: “A escola era mais vigiada que a Ufes, mas acho que é porque, quando fui para Ufes, já estava entrando na abertura política” (LÚCIA).

Manoel percebe que o período desafiava quem atuava nas escolas. Ele ressaltava formas encontradas para enfrentar os problemas, como a falta de orientação pedagógica: “Como falar em prática pedagógica num período que as escolas não tinham constituído, com raras exceções, os seus Projetos Político-Pedagógicos? Enfrentávamos dificuldades de orientações pedagógicas e cada um ministrava suas aulas conforme achava melhor” (MANOEL). Para ele: “[...] ensinar História e outras disciplinas afins nesse período foi extremamente ‘perigoso’, tanto do ponto de vista de aluno, e, poucos anos mais tarde, como professor. Quem ousasse falar, por exemplo, que Tiradentes fora um homem comum, corria o risco de ser chamado subversivo”.

A “massificação” do ensino ocorrida pós-1964, sobretudo com a implementação da Lei nº. 5.692/71, aumentou o quantitativo do número de alunos nas escolas públicas, principalmente daqueles provenientes das classes pobres. Acrescenta-se a tal cenário um decréscimo de investimentos públicos na área da educação (FONSECA, 1997).

Rute percebeu o impacto desses fatores na educação do período: “Antes de 64 o ensino não era para todos, mas tinha qualidade. Depois, passou a ser para todos, mas sem qualidade”. Manoel vivenciou momentos em que pensou em desistir: “Além das dificuldades inerentes à profissão, havia a questão financeira [...]. Classes superlotadas, alunos que saíam de escolas rurais e vinham para a sede sem a mínima preparação. Muitos deles semianalfabetos. Desestímulo geral”. Sara ministrava aulas considerando o desempenho dos alunos, por isso, “baixava o nível”:

Nas aulas, muitas vezes você não conseguia alcançar aquilo que planejava, porque aluno de escola pública sempre dizia: ‘Eu não tenho tempo, eu trabalho, eu não posso comprar’, mas a escola comprava livro e nós distribuíamos na sala para os alunos. Então, tínhamos que baixar o nível das aulas, senão dava problema em relação aos alunos, que não acompanhavam (SARA).

Os professores evidenciaram diferentes dimensões da vida, como suas experiências de formação acadêmica, percepções sobre o exercício profissional, desafios que o regime militar

impunha e os percalços enfrentados nas escolas públicas, em face das mudanças provenientes do projeto político e educacional do período, quanto ao aspecto material, pedagógico e político.

A opção pela História foi mencionada pelos professores com formação específica. Os demais professores (Vera, Telma, Marta e Rute) ministraram essa disciplina devido à inserção de Estudos Sociais no currículo das escolas.

4.2 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES E DOS SEUS USOS NA HISTÓRIA ENSINADA EM ESCOLAS CAPIXABAS SOB A DITADURA (1964-1985)

Na busca pela compreensão das percepções de professores acerca das prescrições para o ensino de História, organizamos nossa escrita a partir dos seguintes eixos: a inserção dos professores como produtores/elaboradores dos documentos prescritivos, suas percepções sobre as diretrizes nacionais e estaduais e sobre a História ensinada em escolas capixabas.

Além de ensinar História, alguns docentes atuaram também como produtores desses documentos, pois participaram da elaboração de propostas curriculares, como aconteceu com as professoras Marta e Telma.

Telma, que não atuava em escolas da rede estadual, mas na Sedu, considerou “esdrúxula” a forma como se deu o convite para a elaboração da Proposta Curricular de 1974, uma vez que não conhecia Marta: “Como colocam duas pessoas desconhecidas para fazer um trabalho desses, de grupo, de dupla se a gente nunca tinha se visto? Nós demoramos muito a nos entender [...]. A gente custou, assim, a engrenar. Mas a gente foi, porque eu já tinha lecionado muito tempo, tinha lecionado, inclusive, na roça [...]” (TELMA). A concordância sobre a importância do uso de recursos audiovisuais para o ensino foi um elemento fundamental para a integração: “Eu vinha do interior e já usava os recursos audiovisuais lá e Marta já fazia muitos cursos, inclusive no Rio de Janeiro, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, por exemplo, onde era incentivada e se apropriava de tais recursos. Entendeu porque nós duas nos demos tão bem?”.

Além do interesse pelos recursos audiovisuais, as duas professoras compartilhavam a “[...] dificuldade para fazer essa proposta, pois não sabíamos como fazer. Nunca tínhamos visto algo como isso. Assim, colocamos aqui, na proposta, o que fazíamos em sala de aula. Eu colocava a minha Geografia e Telma, a sua História” (MARTA).

Telma esclarece que a Proposta de 1974 foi uma reformulação da publicada em 1973, destinada apenas a 1ª a 4ª série. A novidade estaria na elaboração do programa de 5ª a 8ª. Para tanto, contavam com o auxílio de pessoas enviadas de Brasília. Dessa forma, para a elaboração do Programa de 1ª a 4ª, partiram do que já estava proposto no documento anterior. As similaridades são perceptíveis, tanto em relação aos organogramas introdutórios, como no tocante ao Programa (objetivos e sugestões de atividades).

Marta relatou que, ao produzir o Programa de Estudos Sociais, juntamente com Telma, transferiram para o documento o que ensinavam em sala de aula. Os demais professores entrevistados (Rute, Vera, Sara, Manoel, Lúcia) fizeram poucas menções à Proposta Curricular de 1974 ou a outro documento que orientasse as práticas. Em geral, as falas evidenciam o planejamento das aulas a partir do que eles estudavam e buscavam por conta própria. As professoras que mencionaram a Proposta e os cursos que eram oferecidos pela Secretaria de Educação ou por outros órgãos, como pelo DRA, foram Telma, que compôs a equipe de elaboração da Proposta de 1974, e Marta, que participou da produção das Propostas de 1974 e de 1975.

Cinco professores assinaram a versão definitiva do Programa de “Estudos Sociais” (1974) (em que se incluíam os conteúdos de História e Geografia). Desse total, três são registrados como colaboradores. “Os participantes da elaboração eram professores da rede estadual, que ficaram afastados cerca de seis meses das escolas em que atuavam, para participar da elaboração da proposta” (MARTA).

As professoras envolvidas na elaboração das propostas já haviam se dedicado à prática de pesquisas, uma em seu curso de mestrado⁷⁵ e outra na coautoria de livro sobre o Espírito Santo. Em relação aos colaboradores, há membro de instituições significativas na área Letras,

⁷⁵ A professora Marta produziu sua dissertação após a elaboração da Proposta Curricular de 1974, porém, depois de sua defesa, participou da elaboração de outros documentos curriculares, como a Proposta para o Magistério, de 1983.

no Estado, e o último colaborador, que integrava, dentre outras instituições, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. De acordo com a professora Marta, “[...] só os professores de ‘prestígio’ eram convidados para participar da elaboração”. Pelas características do grupo escolhido, deduz-se que se tratava de prestígio associado à atuação em espaços acadêmicos considerados mais influentes.

A Secretaria de Educação promoveu cursos de atualização para professores e especialistas da rede estadual do Estado, visando à divulgação e à implantação da Proposta Curricular de 1974: “[...] depois passávamos essa proposta para diretores, professores, orientadores, enfim, para os profissionais que atuavam nas escolas da Grande Vitória”. Acrescenta, ainda: “Na escola Maria Ortiz, eu orientei os professores de Geografia, História, OSPB, Educação Moral e Cívica. Eu orientava todos eles”.

A respeito da implementação da Proposta, Telma relata que realizaram cursos em escolas, como o Instituto de Educação, no noturno, para professores de várias escolas. Algumas aulas ela e Marta ministravam juntas, na mesma sala, para orientar sobre como trabalhar o documento. Relata que os professores aceitavam bem as recomendações.

No que se refere à forma como o conteúdo da Proposta foi percebido e utilizado pelos professores que atuavam nas escolas, o estudo desenvolvido pela professora Marta (1980) indica que os professores teriam se apropriado dos objetivos, conteúdos e sugestões que, em grande medida, alteravam, modificavam e se adaptavam à realidade em que atuavam.

Existe a preocupação dos professores em desenvolver atitudes sociais apresentadas pela Proposta Curricular e importantes para a formação de cidadãos para uma sociedade democrática. A atividade usada por excelência é a atividade em grupo. As habilidades específicas mais treinadas são: fazer anotações, localizar e identificar nos mapas, descuidando-se da realização de entrevistas e excursões que, por sua natureza, tanto contribuem para o desenvolvimento do espírito de observação quanto do pensamento reflexivo e crítico (NEVES, 1980, p. 64).

Para as professoras envolvidas na produção de propostas que tinham como referência a Lei nº. 5.692/71, a preocupação centrava-se na produção do material, buscando contemplar as prescrições legais, para tornar o conteúdo de História acessível aos professores e de fácil aprendizagem para os estudantes. Alguns dos entrevistados, no entanto, mostraram-se mais críticos ao instrumento legal: “A Lei 5.692/71 era muito bonita, mas ela não era para melhorar a qualidade. Eles trazem uma educação tecnicista. Mas o conhecimento mesmo piora. Ela não

é nem científica, nem tecnicista. Eles não queriam o povo escolarizado. O professor não participava da produção das leis, a própria 5.692/71 veio pronta” (RUTE).⁷⁶

Lúcia disse: “Antes da Lei 5.692/71, a gente tinha mais liberdade. Tinha livro, mas a gente fazia o plano de aula, fazia o planejamento... tudo muito direitinho”. Criticou também a maneira como a lei foi apresentada aos professores: “Tiveram alguns Cursos de Filosofia, mas não era sobre a lei. A gente teve que correr atrás para se apropriar da lei. O governo também fornecia livros didáticos, às vezes fornecia, a gente estudava”.

Ao analisarmos pautas de professores e atividades propostas em sala de aula, encontramos listagens de temas/conteúdos que indiciam a História ensinada no contexto investigado. Em tais registros, predominam atividades voltadas para os modos de ensinar, em detrimento de conteúdos a serem ensinados (Quadro 1).

Quadro 1 – Transcrição de uma página da pauta de História da 2ª série do 2º Grau – 1973

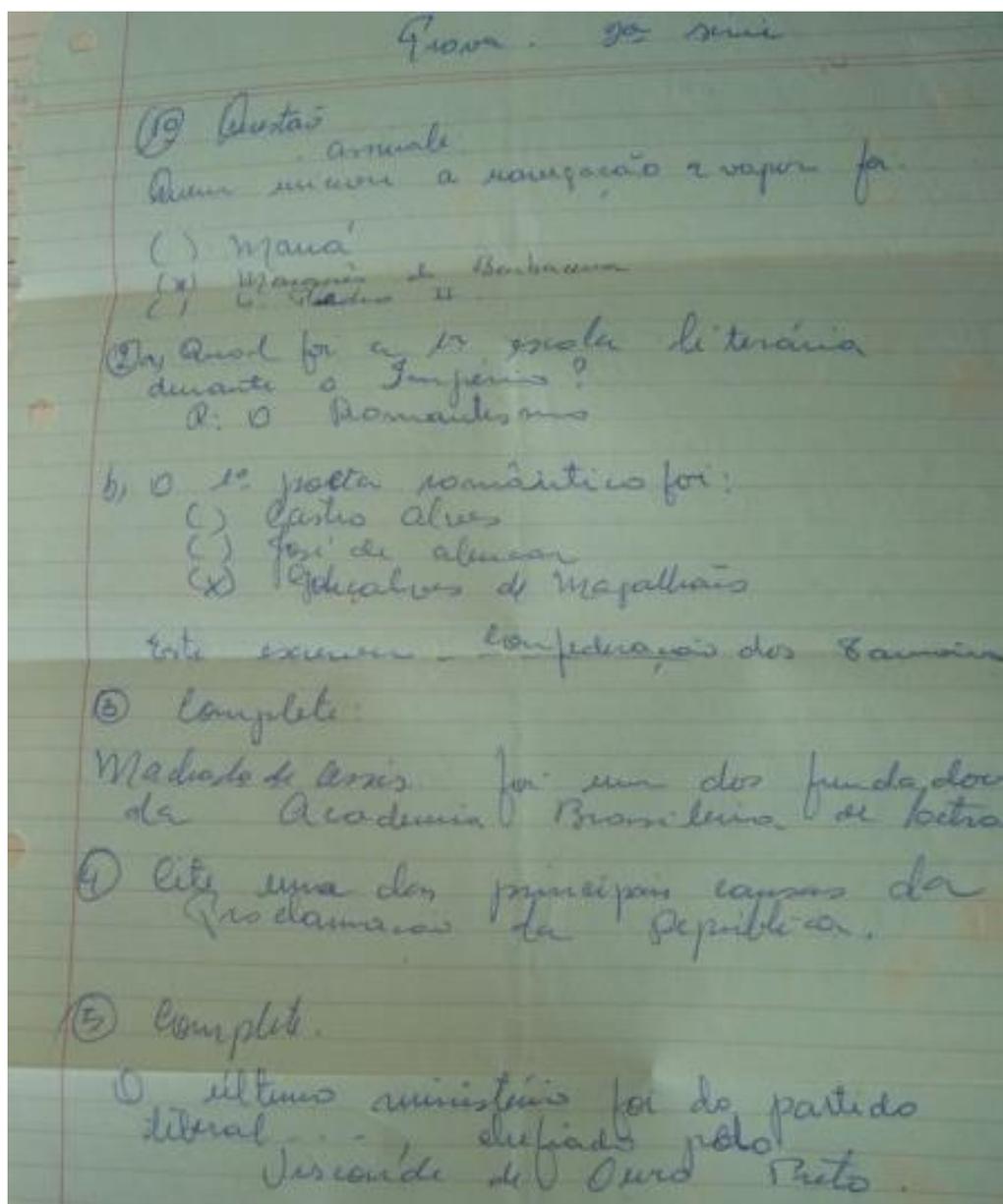
Matéria Lecionada	
1	Explicação – Ação Pacificadora de Caxias
4	Continuação
6	Resumo Questionário
8	Correção e término do questionário
11	Correção e término do questionário
13	Continuação
15	Explicação Governo de D. Pedro II
18	Continuação
20	Resumo
22	Continuação
26	Prova
27	Entrega e comentários das provas
29	Continuação da matéria

Fonte: Arquivo das Escolas Extintas (2014).

⁷⁶ Entrevista realizada em 6 de maio de 2013.

As pautas⁷⁷ e atividades registradas apontam para um ensino caracterizado pela memorização e identificação de informações, como no caso de uma prova (Imagem 45) que ao privilegiar questões pontuais, respondidas por múltipla escolha,⁷⁸ se aproxima de orientações adotadas pelos *Cadernos de História do Brasil* e pela Proposta de 2ª grau.

Imagem 45 – Prova de História – Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (1973)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

⁷⁷ Localizamos, nos arquivos de escolas extintas da rede estadual, do Colégio Estadual e da Escola Fernando Duarte Rabelo, 58 pautas da disciplina História (em alguns casos, integram Estudos Sociais). Nessas pautas, predominam listagens e registros sucintos de conteúdos e atividades.

⁷⁸ Trata-se de exercícios que se compõem de um enunciado, cuja resposta (ou respostas) apresenta-se em alternativas para ser/serem assinaladas pelo estudante. A resposta, portanto, encontra-se já descrita no próprio exercício, contudo precisa ser identificada.

Nas pautas de 1970, 1979 e 1983 (Quadros 2 ao 5), predominam os temas tradicionalmente propostos para o ensino de História, como Pré-História e História Antiga, e as atividades descritas vinculam-se a uma perspectiva tradicional de ensino, por exemplo, atividades como questionário e prova. Quando se registra “Pesquisa”, por exemplo, não são especificados elementos que norteariam tais atividades. As pautas mostram-se compatíveis com a Proposta Curricular de 2º grau (1975) que, no Programa de História, enfatiza o estudo de temas idênticos, tomando como parâmetro a História Ocidental.

Quadro 2 – Transcrição de Pautas de História – 1972

Matéria Lecionada	
6	Questionário
7	Continuação do questionário
8	Teste da matéria dada
13	O Egito Antigo
14	História do Egito Antigo
15	Civilização dos Egípcios
20	Questionário
21	Arguição
27	Exercício sobre o assunto dado
28	Prova de História

Fonte: Arquivo das Escolas Extintas (2014).

Quadro 3 – Transcrição de Pautas de História – 30-03-79

Matéria Lecionada	
06	1ª aula entrosamento da turma e professor 2ª aula – Descobertas marítimas – navegações espanholas
13	Navegações portuguesas – Tratado de Tordesilhas
20	Exercícios para nota – verificação da aprendizagem
27	A Revolução Comercial – conceito – características – mercantilismos. Capitalismo

Fonte: Arquivo das Escolas Extintas (2014).

Quadro 4 – Transcrição de Pautas de História – 30-06-1979

Matéria Lecionada	
5	Teste para verificação da aprendizagem
12	Governo de Mem de Sá: As primeiras cidades Exercícios
19	As primeiras cidades (cont.) Os franceses no Brasil O domínio espanhol e as invasões holandesas
25	Governo de Nassau Exercícios

Fonte: Arquivo das Escolas Extintas (2014).

Quadro 5 – Transcrição de duas páginas da pauta de História do 1º ano do 2º grau do Colégio Estadual – 1983

Matéria Lecionada			
Agosto			
1º	Pesquisa	12	2º e 3º períodos da Rev. Francesa: Assembleia Legislativa e Convenção: Principais acontecimentos
1º	Pesquisa	12	4º período da Rev. Francesa: Diretório: Acontecimentos
15	Revisão da matéria – Revolução Industrial: causas	19	Consequências da Rev. Francesa
15	Revolução Industrial: períodos e consequências	19	Exercícios de revisão
22	Revolução Industrial nos transportes	26	Trabalho sobre Napoleão Bonaparte Correção
22	Consequências da Revolução Industrial	26	Correção e comentários dos trabalhos sobre Napoleão: Consulado e Império
29	Exercícios de revisão	Outubro	
29	Correção e comentários dos exercícios	3	Teste bimestral
Setembro		3	Correção, comentários e entrega dos testes
5	Revolução Francesa: causas	10	As aulas foram suspensas por ordem do secretário de Educação
5	Primeiro período da Revolução Francesa: A ação dos Estados Gerais em Assembleia Nacional		

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual (2014).

A professora Lúcia avalia a dificuldade no trato dos conteúdos abordados: “Foi uma época difícil. A Revolução começou em 64. Eu já trabalhava desde antes. Aí, eu me lembro que era muito difícil. Eu estava dando História Geral, Antiga. Eu não tinha dado Moderna e Contemporânea, mas, mesmo dando Antiguidade, não se podia falar em democracia”.

A democracia que Lúcia menciona como tema proibido contrasta, porém, com uma atividade intitulada: *Verificação da Aprendizagem*, aplicada em uma turma da 3ª série, em 1973, que propõe uma visão do tema “adaptada” aos interesses do Governo Militar.

Verificação da Aprendizagem – 3ª série (1973)

Nome: M.P.R. [Nota: seis]⁷⁹

Data: 16-04-73 [Bom]

1 – O contrário de democracia é ----- (R: Ditadura) [0,5]

2 – Quais as três características da democracia?

R: Todos têm iguais oportunidades. O povo escolhe seus representantes. São respeitados os direitos alheios. [1,0]

2 – O que é voto direto?

R: O povo é que escolhe os seus representantes. Ex: os vereadores, senadores, prefeitos dos departamentos. [0,0]

3 – Para ser feliz é preciso?

R: Aprender viver. [0,0]

4 – Com que o cidadão colabora com o governo do país?

R: Com o voto. [0,5]

5 – Que fato histórico é comemorado no dia 31 de março?

R: Uma revolução no Brasil [0,5]

6 – Qual a causa dessa revolução?

R: Fortalecimento da democracia [1,0]

7 – O presidente da República na época da revolução era?

R: Dr. João Goulart [1,0]

8 – Quais os três presidentes revolucionários?

R: Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Marechal Arthur da Costa e Silva e Emílio Gastarrazu Médici [1,5] (ESCOLAS ESTADUAIS EXTINTAS.

Transcrição da Verificação da Aprendizagem de História de uma aluna da 3ª série do 2º grau).

Tem-se, então, Ditadura Militar definida como Revolução (o que pode ser observado também nas falas de alguns professores), os presidentes militares são vistos como revolucionários e aponta-se o “Fortalecimento da democracia” como causa defendida pela “Revolução de 1964”. Entendemos, portanto, que mais do que a interdição do debate em torno de temas considerados “arriscados”, supunha-se o direcionamento da abordagem desses temas em sala de aula: “Na escola, o próprio livro que utilizávamos direcionava para o que deveria ser ensinado” (RUTE).

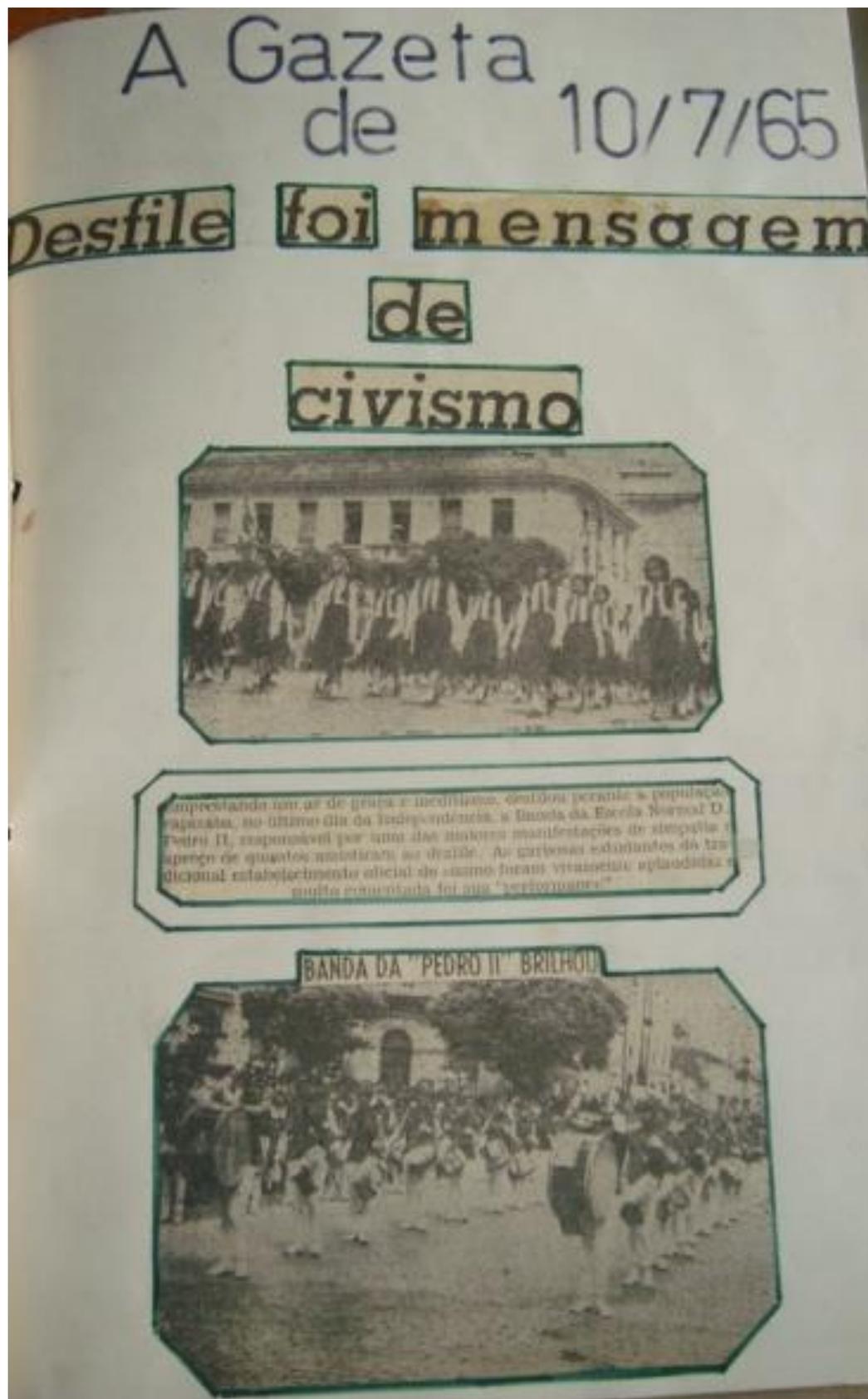
⁷⁹ O que descrevemos entre colchetes refere-se à correção e anotações do professor.

Ao longo do período investigado, distintos modos de ensinar “História” em escolas capixabas foram registrados e relatados. Pelas análises dos documentos prescritivos, encontramos a permanência do caráter cívico e patriótico da disciplina História, acrescida das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Permanece a periodização baseada no esquema quadripartite francês e, por conseguinte, da História eurocêntrica, bem como a ênfase às datas e eventos cívicos.

A concepção de História presente nos documentos prescritivos produzidos no Estado e as percepções e registros dos professores revelam a preponderância da História Ocidental, ficando a História do Brasil como apêndice. Os registros das atividades e das pautas evidenciam testes, exercícios de fixação e prova escrita. Privilegiam-se exercícios e atividades em relação aos conteúdos, o que revela uma preocupação com os métodos, com os modos de ensinar.

Como indicam recortes do jornal *A Gazeta* encontrados entre o material guardado em arquivos escolares, a ênfase às datas cívicas e comemorativas aliava-se à participação em eventos patrióticos extraescolares. Trata-se de reportagens sobre desfiles escolares realizados em comemoração ao Dia da Independência do Brasil (7 de setembro), publicadas em 10 de julho de 1965 (Imagem 46) e 4 de setembro de 1971 (Imagem 47).⁸⁰ A primeira reportagem enaltece a Escola Normal Pedro II e a segunda relata a participação do Colégio Estadual e do Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo. Além dos fragmentos impressos, encontramos uma fotografia de estudantes participando do desfile de 7 de setembro (Imagem 48) e uma da entrega do prêmio de 2º lugar ao Instituto de Educação por ocasião do Desfile Escolar do Sesquicentenário da Independência, em 7 de setembro de 1972 (Imagem 49).

⁸⁰ Compõe a pasta organizada na gestão da diretora Maria do Carmo Schneider, no Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo.

Imagem 46– Fragmento do jornal *A Gazeta*: recorte da publicação de 10 de julho de 1965

Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

Transcrição:

A Gazeta de 10-7-1965

Desfile foi mensagem de civismo

Emprestando o ar da graça e ineditismo, desfilou perante a população capixaba, no último dia da Independência, a Banda da Escola Normal D. Pedro II, responsável por uma das maiores manifestações de simpatia e apreço de quantos assistiram ao desfile. As garbosas estudantes do tradicional estabelecimento oficial de ensino foram vivamente aplaudidas e muito comentada foi sua 'performance'. Banda do 'Pedro II' brilhou.

Imagem 47 – Fragmento do jornal *A Gazeta*: recorte da publicação de 4 de setembro de 1971



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

Transcrição do fragmento:

A Gazeta – Vitória (ES) – Sábado, 4 de setembro de 1971

Capixabas foram à avenida aplaudir desfile escolar
‘A festa foi bonita e até a chuva parou para o desfile’

Em frente ao palanque, o Instituto de Educação

O capixaba mais uma vez se fez presente ao longo da avenida Jerônimo Monteiro, a fim de assistir ao desfile cívico escolar em comemoração à Semana da Pátria. Às 6 horas a afluência já era grande com o povo acomodando-se visando conseguir um bom local para assistir ao espetáculo. A chuva de papel picado e bandeiras hasteadas nas casas comerciais constituíram novamente um motivo para renovar o sentimento patriótico de civismo e amor à Pátria.

‘Ontem, hoje e sempre, Brasil’ foi o tema usado na alegoria de quase todos os estabelecimentos de ensino que desfilaram ontem. Uma atração à parte foi a presença da Banda de Música do 3º Batalhão de Caçadores que, durante a apresentação dos escolares, executou vários números de música jovem a carnaval. Às 9 horas os pelotões estavam formados na Praça do Trabalho, aguardando o início do desfile, previsto para as 10 horas.

ABERTURA

Abrindo o desfile escolar da Semana da Pátria o Dia da Independência, apresentou-se o Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, mostrando o setor da física da escola, estudantes e homenagem aos brasileiros que participaram dos VI Jogos da Cali. A seguir, desfilou o Instituto de Educação de Vitória (ex-escola D. Pedro II) que destacou entre as alegorias, a homenagem feita ao folclore capixaba e ao clube orfeônico.

O Colégio Estadual do Espírito Santo, que veio em seguida, fez uma bela apresentação, sendo um dos mais aplaudidos pelo povo que assistia ao longo da avenida. A demonstração da ginástica calistênica, feita pelos alunos do CEEB, foi ovacionada demoradamente pelos assistentes.

Imagem 48 – Fotografia de alunos do Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo, em desfile de setembro de 1971



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

Imagem 49 – Fotografia de entrega do prêmio do desfile escolar do sesquicentenário da independência
– 7 de setembro de 1972



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

A percepção dos professores a respeito do ensino de História apresentou feições distintas. Os professores que participaram da elaboração de propostas curriculares remeteram-se aos processos de elaboração, bem como aos modos de disseminação desses documentos. Por outro lado, a profusão de prescrições, materiais pedagógicos, orientações, propostas curriculares e treinamentos docentes não impediu o distanciamento e mesmo a crítica de professores às diretrizes propostas.

Essas propostas curriculares [referindo-se às propostas estaduais] não eram distribuídas a cada professor. Mantinham-se alguns exemplares na escola para que pudéssemos ler. Fazíamos pequenos estudos em grupos. Em relação à formação continuada, aqui, em Santa Teresa, só aconteceu depois da ditadura e eram realizadas sem objetivos específicos. Eram realizadas porque a verba para esse propósito tinha que ser gasta. Não havia profissionais que se dispusessem a ministrar, até porque também não conheciam, com propriedade, o conteúdo. *Andávamos meio às cegas [...]. Enfrentávamos dificuldades de orientações pedagógicas e cada um ministrava suas aulas conforme achava melhor* (MANOEL, grifos nossos).

De imediato, a fala de Manoel aproxima-nos de estudos (ALMEIDA NETO, 1996; MIMESSE, 2007, 2008; LOURENÇO, 2006, 2008; ANDRADE, 2009) que tratam da incorporação e reformulação de saberes de acordo valores e juízos docentes. Daí a relevância, para além de livros didáticos e diretrizes curriculares, de levarmos em conta igualmente a História construída e legitimada pela prática e experiência dos professores. A fala de Vera conduz-nos nesta direção:

Quando eu dei aula em Afonso Claudio, eu dava aula de quase todas as matérias no magistério, porque tinha muita falta de professores. Só não dei aula de três matérias para o magistério: que era Português, Educação Artística e Educação Física. As outras todas eu lecionei... Didática, Estágio, tudo era comigo. Agora eu, para que os alunos não ficassem enjoados de mim, eu ia... porque lá era muito frio no mês de maio, a gente ia para a quadra de esportes. Assim, em frente ao pátio da escola tinha a quadra, a gente pegava as carteiras e ficava no sol ali, cedinho e os alunos gostavam... E eu tinha um método prático de corte e costura, que eu aprendi na primeira vez que eu dei aula no interior, ensinei para as alunas, para as alunas que quisessem, né? E para colegas [...] (VERA).

Dessa forma, na fala da professora quase literal: “A gente inventava moda” (VERA).

Fotografias encontradas (Imagens 50, 51) na Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo remetem-nos também às surpresas da sala de aula e da vida escolar.

Imagem 50 – Concurso de bolo realizado em 1971 na Escola Normal Pedro II



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

Imagem 51 – Concurso de bolo realizado em 1971 – Secretário de Educação: Aci Nigri do Carmo



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

As fotografias retratam uma competição para a escolha do melhor bolo preparado pelas estudantes. Um “evento”, com “pompas” e homenagens, que mobilizava a instituição e atraía participantes ilustres, como o secretário de Educação da época. O registro e a preservação de fotos na secretaria da instituição de uma atividade sem vinculação visível com as diretrizes estabelecidas para o ensino das disciplinas curriculares, e quando tantas outras imagens se perderam no tempo, ajuda-nos a pensar outros fazeres da/na escola. Permite-nos pensar, também, como esses sujeitos davam a ver práticas que se distanciavam das expectativas oficializadas.

Quanto às percepções dos professores acerca das diretrizes produzidas no Estado para o ensino de História, como dissemos, os relatos que evidenciam maior conhecimento e envolvimento com as propostas vieram das professoras que participaram da elaboração dos documentos prescritivos. Registros e relatos indiciam a abordagem predominantemente eurocêntrica da História, associada a atividades e exercícios de cunho descritivo, tal como preconizavam as Propostas estaduais, especialmente no que se refere às series finais do ensino fundamental e do 2º grau.

De todo modo, pelo que foi narrado até aqui, entre atividades de corte e costura e o *Concurso de Bolo*, não há como ignorar depoimentos como o da professora Telma, que desaconselham uma leitura homogeneizadora do ensino de História no período estudado: “Então privilegiávamos o Programa, mas dávamos também outras atividades, usando muito o recurso audiovisual”.

Afinal, como nos lembra Bloch (2001), a noção de que uma ciência que se limitasse a constatar que tudo acontece sempre como se esperava resultaria em uma prática menos proveitosa e estimulante.

4.3 NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE SUAS COMPREENSÕES DA HISTÓRIA ENSINADA DURANTE O REGIME MILITAR

Investigamos a História ensinada, no esforço de capturar rastros e pistas sobre a forma como os professores compreenderam esse ensino durante a Ditadura Militar. Articulamos, assim, relatos docentes a respeito de um tempo vivido, tempo passado. O passado, conforme Bloch (2001, p. 75), “[...] é por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”. Dessa forma, “[...] articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência [...]” (BENJAMIM, 1994, p. 224). É nesse sentido que entendemos os testemunhos, pela via dos quais são expressas as reminiscências, na investigação sobre as compreensões da História ensinada, em face das mudanças instituídas pelo regime militar.

Ao tratarmos das compreensões da História narradas por professores, consideramos que, em seus relatos, se misturam reminiscências acerca da vida pessoal, profissional e dos processos históricos, pois “[...] a vida, tal como a História, aparece-nos como um espetáculo fugidio, instável, em que os acontecimentos se sucedem vertiginosamente num emaranhado inextricável, mas em que os actores assumem sempre interpretações pessoais” (FONTOURA, 1995, p. 190).

A lembrança de certos momentos públicos pode ir além da leitura que eles provocam na pessoa que os recorda. Para Bosi (2004), há um modo de viver os fatos da História, um modo de sofrê-los na carne que os torna indelévels e os mistura com o cotidiano, a tal ponto que já

não seria fácil distinguir a memória histórica da memória familiar e social. Portanto, há uma indissociabilidade entre o professor, como profissional que ensina em determinado momento histórico, e suas experiências de vida. Compreendemos, como Nóvoa (2009, p. 15), que “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais [...]”. E o autor observa: “Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17, grifos do autor).

Para a discussão a respeito das narrativas de professores sobre suas compreensões da História ensinada, estabelecemos os seguintes temas: relatos sobre a escolha pela História, sobre o ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros e sobre métodos utilizados no ensino de História.

Quanto ao tornar-se *professor de História*, observamos diferentes motivações. Manoel narra sua aproximação com a História, relembrando processos formativos intrinsecamente relacionados com o seu “encontro” e sua “paixão” pela História: “Tinha minha vida profissional definida. Trabalhava no Banestes, mas minha cidade era carente de professores. Chamaram-me para ensinar História, à noite, na escola pública; isso porque fui bom aluno nessa disciplina. *Apaixonei-me pela profissão e ainda mais pela História*” (MANOEL, grifos nossos). Houve casos em que a admiração por um professor, na juventude, teria influenciado a escolha: “Quando eu estava no ginásio, eu via minha professora de História e dizia: ‘Eu quero ser isso’. Eu achava lindo a professora explicando sobre os astecas, sobre os incas, os maias. Pensava: ‘Eu tenho que ser professora de História’. Sempre ficou isso na minha cabeça. Então eu fui [...]” (SARA).

Vera destaca o gosto, o prazer em ler e de se aproximar da História: “Eu acho História uma coisa linda... Eu já li, por exemplo, assim, um livro grossão só sobre Maria Antonieta, que falava da história dela assim, da França, aí eu li aquela história toda, eu achava bonito ler e acho até hoje... Eu gosto de História, eu acho bonita a matéria”. Telma cursou Ciências Sociais e se sentiu atraída por essa área, mas observou que o curso se compunha de muitas disciplinas afinizadas com a História: Antropologia, por exemplo.

Três professores (Manuel, Lúcia e Sara) escolheram deliberadamente o Curso de História. Outras duas (Vera e Telma) se aproximaram da disciplina: uma pela via da formação com disciplinas afins, e outra por meio das leituras. Contudo, a História atravessou a trajetória profissional de todos os entrevistados a partir da inserção dos Estudos Sociais no currículo das escolas.

Além de trabalharem com a História e a Geografia, reunidas na disciplina Estudos Sociais, os professores assumiram disciplinas acrescentadas ao currículo: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros, além de atuar em atividades dos Centros Cívicos. Seis dos sete professores que participaram da pesquisa relataram que ministraram algumas dessas disciplinas.

Eu dei aula também um tempo de Educação Moral e Cívica, na época da Revolução. Eles me escolheram porque eu era ‘filha de Maria’, né? [risos] era filha de Maria,⁸¹ então o diretor do Colégio [...] sabia e, assim, me escolheram. Eu fiz um cursinho especial para dar aula de Moral e Cívica sobre a Revolução, para não deixar falar mal do Governo, né? Aquela coisa assim... A gente falava assim, moderadamente, para não ofender nem A nem B. Eu sempre fui assim. Quando eu fui trabalhar em Afonso Claudio, por exemplo, lá a política é muito ferrenha, inimigos... de mandar matar, aquele negócio todo. Eu nunca fiquei de mal com ninguém, nunca briguei com ninguém. Eu falava assim com eles, com os alunos assim: ‘Aqui a gente tem que ter cuidado com o que fala, com o que ouve e ficar muito bonzinho, não falar mal de ninguém, porque quem não é parente é parente do parente’, aí, então, já eles já sabem (VERA).

A mesma professora lecionou a disciplina Estudos Sociais: “Uma vez o diretor [do Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo] estava com dificuldades para encontrar professor para a disciplina Didática dos Estudos Sociais... Então um colega disse que eu havia dado essa disciplina em Afonso Claudio. Eu aceitei”.

Para Manuel, “[...] dar aulas de História era muito complicado. Cheguei a ministrar Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, disciplinas enfadonhas. Tinha que fazer o impossível para não cair na mesmice e fugir dos olhares de desaprovação por parte da direção, pedagogas e até mesmo de outros professores”. Reporta-se aos tempos em que foi aluno e considera que essas disciplinas “[...] nunca formaram cidadãos, pelo contrário, eram ministradas de forma metódica que nos forçava apenas a decorar hinos, armas e brasões, um terror. Faltou-nos dialética” (MANOEL). A inserção de tais disciplinas evidenciou, para Rute,

⁸¹ A professora refere-se à Associação das Filhas de Maria, grupo criado com a finalidade de proporcionar às jovens preparação espiritual que as tornassem “verdadeiras cristãs”.

intervenção no que se deveria incluir e excluir no currículo: “O que falava de política, em que você vai ver a realidade mesmo, eles tiram e introduzem mais a Geografia Física”. No que se refere à forma como era orientada para trabalhar tais disciplinas, concluiu que, “[...] na escola, o próprio livro que utilizávamos era direcionado para o que deveria ser ensinado” (RUTE).

Lúcia considerou muito difícil a época em que lecionou a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros. Disse que comprou muitos livros de Geopolítica e que tratava de questões relativas ao comércio (mais como aula de Economia).

Eu já estava tão acostumada a isso [referindo-se ao fato de ter que buscar autonomamente livros e estudar para preparar as aulas], porque quando eu trabalhava na Escola Normal, foi criada uma cadeira de História do Espírito Santo. Nessa época não tinha nada, a bibliografia era praticamente zero. Tinha um livro de José Teixeira, grosso assim, que hoje em dia deve ser mais fácil conseguir, mas eu me lembro que, naquela época... minha tia tinha esse livro e me deu. E depois uma aluna me ofereceu de presente. Eu fiquei com dois. Moral e Cívica não tinha quase livro. Eles editaram do jeito deles, como eles queriam.

De modo geral, as narrativas sobre o ensino de História tendem a privilegiar métodos e técnicas. Manoel, atuando como professor, mesmo antes da graduação, percebia que a disciplina era ensinada de forma fragmentada, factual, sem qualquer tipo de análise ou crítica. Isso o incomodava, porque

[...] entendia que as aulas de História tinham que ter uma dimensão muito maior do que apenas os livros didáticos. Foi necessário então *aplicar a ludicidade para que os alunos pudessem ‘entender’ a disciplina de forma orgânica, como sujeitos da própria história*. Minhas aulas se desenvolviam com mais *coerência e emoção* (MANOEL).

Manoel preparava as aulas de forma a prender a atenção dos alunos: “Jograis, tira-teima (jogava a pergunta e instigava a discussão entre eles até que chegassem à resposta, mesmo que não fosse exatamente o que eu desejava). Minhas questões, numa eventual avaliação, eram absolutamente *reflexivas e instigantes*. Forçava-os a pensar”.

Para Telma, a História tornava-se mais interessante com o uso de recursos audiovisuais:

A História que ensinávamos era a História Geral: Portugal, Espanha, países onde eu fui. Então, nas minhas aulas, eu usava o que eu tinha visto e aprendido em minhas viagens. Quando eu ensinava o Renascimento, saiu nas *Bancas revistas sobre a Europa e eu comprava e levava para a sala de aula. Eu usava também os slides que tinha comprado na Europa, porque também comprei o projetor de slides*.

A professora refletiu: “Pensa bem? Nas salas de aula, lá no interior, não tinha nem tomada, era uma dificuldade para conseguir projetar, mas imagina como os alunos ficavam? Na

História isso tem muito valor. Mostrar a História assim não era interessante? Eu gostava muito, na verdade, gostava não, *achava importante*” (TELMA).

Uma aula de História da qual a professora Vera se recorda vivamente ocorreu numa turma de 6ª série, em que utilizou livros com ilustrações para ensinar sobre a lenda do Minotauro:

Eu achava aquilo tão lindo... *Eu tinha em casa a coleção de livros, que tinha gravura ... e levei tudo para mostrar, para ilustrar a aula e, quando eu estava toda empolgada, que o Teseu – primeiro que Teseu é um nome que tem menino que malda – o Teseu pegou o bastão, não sei se falei bastão ou pedaço de pau para matar o Minotauro, e os alunos riram. Aí eu falei outra palavra [...] e mais ainda eles riam. Menina, eu fiquei tão brava, porque me deu tanto trabalho para preparar. Falei: ‘Eu fiquei a manhã toda preparando a aula e vocês agora vão rir?’ [...] (VERA).*

Assim como os relatórios dos Estágios de Treinamento e as Propostas de 1969, 1973 e 1974, as narrativas também revelam a preocupação com os modos de ensinar. Técnicas de aprendizagens são privilegiadas em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Os professores narraram o que faziam em suas aulas, as técnicas, os materiais, recursos audiovisuais utilizados e estratégias mobilizadas para ensinar História. Os conteúdos foram minimamente mencionados.

As narrativas dos professores, assim como *Os Cadernos MEC: História Geral*, estruturados a partir do esquema quadripartite francês, e a Proposta de 2º grau (1975) remetem ao ensino de uma história eurocêntrica. Os conteúdos de História do Brasil constituíram-se em apêndice.

Identificamos ainda a compreensão de uma História constituída a partir das análises das conjunturas, das estruturas, mas que, durante o período, foi ensinada de forma repetitiva, a partir do uso do livro didático. Segundo o professor Manoel, o ensino de História deveria ter o aluno como sujeito e propor atividades problematizadoras. A narrativa desse professor destoa das falas dos demais entrevistados, o que pode ser explicado pelo fato de ter cursado a graduação em História posteriormente (década de 1990) à época estudada.

Atribui-se o caráter repetitivo e pouco problematizador do ensino de História à vigilância exercida na escola, pelo regime, ao desempenho insatisfatório dos alunos e à reprodução de conteúdos e exercícios contidos no livro didático. Por outro lado, seja pela repressão, seja impulsionados pelo projeto político e educacional implantado pelo regime, os professores relataram alterações nos modos como planejavam e ministravam suas aulas.

Quando se referem às disciplinas que passaram a compor o currículo sob a Lei nº. 5.692/71 – Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo de Problemas Brasileiros – os professores expressam tanto a crítica aos conteúdos e aos modos como deveriam ser ensinados como a adaptação e o investimento no trabalho realizado com cada uma dessas disciplinas.

Em outras palavras, diante da nova configuração curricular e da ênfase à formação técnica, buscavam tornar as suas aulas mais atraentes para os estudantes. Há professores que zelavam por desenvolver um “bom trabalho”, mesmo que isso implicasse a adoção de modelos autoritários; que reconhecem ter ensinado uma História meio “truncada”, a partir de conteúdos constituídos em torno de hinos, brasões, deveres cívicos. Professores que, em meio às diretrizes a serem seguidas, priorizavam os métodos em detrimento dos conteúdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala” (GINZBURG, 2007, p. 7). Em nossa pesquisa, tecemos fios e farejamos rastros na composição historiográfica em torno das diretrizes curriculares propostas para o ensino de História por meio da Lei nº. 5.692/71, dos desdobramentos dessas prescrições na formatação de currículos e programas para o ensino de História no Espírito Santo durante a o regime ditatorial no Brasil (1964-1985). Especificamente, buscamos investigar a concepção de História, do ensino e da docência produzida nos documentos prescritivos e nas narrativas dos professores capixabas durante a Ditadura Militar.

Ao longo do processo de busca e análise das fontes, experimentamos diferentes percepções e sensações: Em um primeiro momento, parecia-nos que os documentos acessados eram aleatórios, sem qualquer possibilidade de relação entre si. Após obtermos a autorização para acessarmos arquivos das escolas estaduais sob a jurisdição da Superintendência de Carapina, em 20 de fevereiro de 2013, fizemos os primeiros contatos com as pautas de professores, notadamente das décadas de 1970 e 1980. Algumas se referiam a escolas estaduais extintas; outras eram do Colégio Estadual e da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo, todas elas vestígios que nos permitiram indiciar conteúdos disciplinares de História, ainda que não nos dessem a dimensão de como esse ensino se efetivava. Além disso, lidamos com a inviabilidade de localizarmos os autores dessas pautas. Entretanto, dentro desses limites, estabelecemos conexões dessas fontes com as Propostas Curriculares Estaduais, produzidas em 1974 e 1978, para investigarmos concepções de História e do seu ensino em escolas capixabas.

Paralelamente às análises das pautas, ouvimos sete professores que atuaram durante o período pesquisado. Chegamos a esses sujeitos por meio de indicações de colegas pesquisadores,⁸² dos próprios professores e de colegas de profissão. A partir dos relatos docentes, conseguimos entrelaçar alguns fios, que antes nos pareciam soltos e desconexos: por exemplo, a

⁸² Destacamos as pesquisadoras Rita de Cássia O. P. da Costa, Aldaires Souto França e Eliete Aparecida Locatteli Vago.

participação de professores entrevistados na elaboração de Propostas Curriculares produzidas no Espírito Santo e em cursos para treinamentos em recursos audiovisuais.

Ao recebermos autorização do diretor da instituição para acessarmos o arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo, localizamos fontes que passaram a nos “orientar” e nos desafiar em meio aos labirintos da pesquisa, pois encontramos a Proposta Curricular do Ensino Primário de 1969, que lista em suas referências o *Caderno MEC: História do Brasil*, de 1965 e o livro *O ensino da geografia e da história na escola primária* [196-], escrito por Nilda Bethlem. Em nossas análises, buscamos estabelecer conexões entre essas três fontes.

Outros fios entrecruzaram-se em relação ao livro mencionado. Nas atas de reuniões pedagógicas (Escolas Reunidas e Grupos Escolares do município de Colatina – décadas de 1960-1970), esse mesmo livro aparece nos registros de reuniões como objeto de leitura e estudo dos professores primários, o que nos indica rastros de compreensões de História, do ensino e da docência em escolas capixabas no período investigado.

Servindo-nos dos fios e dos rastros, acessamos outros documentos no arquivo da Escola Professor Fernando Duarte Rabelo: a Proposta Curricular de 1ª a 4ª séries de 1973 e a sua reformulação: Proposta de 1ª a 8ª séries, de 1974, em cujas referências consta a publicação dos *Cadernos MEC: História Geral*, também analisados neste estudo. Essa proposta contou com a participação de duas das professoras entrevistadas, o que nos permitiu conhecer o processo de produção do documento no qual atuaram como elaboradoras e “multiplicadoras”. Uma das professoras cedeu-nos um exemplar de sua dissertação de mestrado, defendida em 1980, que investigou a operacionalização da Proposta de 1974 em escolas capixabas.

Ainda percorrendo o labirinto em busca de pistas sobre o tema investigado, localizamos, no mesmo arquivo, o Relatório do Departamento de Recursos Audiovisuais do Espírito Santo acerca dos Estágios de Treinamentos em Recursos Audiovisuais destinados a professores capixabas (1967-1971). Pela via desse documento, investigamos concepções de História, do ensino e da docência produzidas para o ensino primário (1º grau, após 1971) do Estado. A partir das falas de uma das professoras e do conteúdo do relatório, percebemos que uma das entrevistadas participara da edição de 1971 do Estágio de Treinamento. Conectamos, desse modo, falas dessa professora sobre a formação docente no período estudado com os estágios

promovidos pelo Departamento de Recursos Audiovisuais, em parceria com a Secretaria de Educação.

Leituras e análises do conjunto das fontes trabalhadas – *Cadernos MEC de História*, das propostas curriculares produzidas no período, materiais pedagógicos, relatório de cursos, fotografias, pautas de professores, provas e atividades de alunos – contribuíram para ampliar interrogações e compreensões acerca do objeto de estudo. Por exemplo, o acesso a atas de reuniões pedagógicas, nas quais consta que diretores liam circulares que determinavam entusiasmo em todas as comemorações cívicas, ajudou-nos a rastrear o ufanismo patriótico acentuado sob o regime militar. Ao lermos uma programação estabelecida pela diretora para a comemoração da Independência do Brasil,⁸³ remetemo-nos a experiências vivenciadas como professora de História, que evidenciam elementos, como o nacionalismo, civismo e autoritarismo (CHAUÍ, 2001), elementos presentes na História brasileira desde o século XIX difundidos, dentre outros veículos, pelo ensino de História (FONSECA, 2006; BITTENCOURT, 1993). Resta, portanto, saber os contornos assumidos por tais princípios sob o regime militar.

Nessa esteira, em muitos momentos, produziu-se certo “estranhamento”: “Então, o que teria realmente mudado com relação ao ensino no período ditatorial?”, “O regime prendeu e torturou pessoas próximas, mas a professora não reconhece a repressão como algo possível em relação a si mesma?”, ou mesmo “O que ensinar *Corte e Costura* tem a ver com o ensino de História e de outras disciplinas?”.

Pela via de interlocuções e análises que nos permitissem desenvolver a questão central: quais os desdobramentos das diretrizes curriculares para a História ensinada em escolas capixabas durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)?, estabelecemos os seguintes eixos: a) concepções de História, do seu ensino e da docência expressas nas diretrizes curriculares prescritas para a área durante o regime ditatorial (1964-1985); b) compreensões da docência narrada por professores que atuaram em escolas capixabas durante o regime militar; c) percepções de professores acerca das prescrições curriculares e dos seus usos na História ensinada em escolas públicas capixabas no período ditatorial.

⁸³ ANEXO B.

Os currículos e registros do ensino primário (1º grau, após 1971) evidenciam vinculação aos princípios escolanovistas. A concepção de História relacionava-se com a de Estudos Sociais, visando a atender aos problemas da sociedade “moderna”, aludindo ao desenvolvimento tecnológico e industrial do Estado do Espírito Santo.

Os conhecimentos históricos presentes no currículo de 1969 aproximam-se do proposto nos *Cadernos MEC: História do Brasil*, tanto pela periodização apresentada para estudo da História nacional (Colônia, Império e República), como pela ênfase à História de feição essencialmente política. Privilegiam-se, quanto a conteúdos, fatos políticos, vinculados à administração institucionalizada, como municípios, Estados, representantes e processos eleitorais, seguindo o princípio de seleção dos círculos concêntricos, iniciando pelo que está próximo da criança.

Quanto ao ensino de História, a Proposta se distancia da perspectiva tradicional evidenciada nos *Cadernos MEC: História do Brasil*, cujas indicações de atividades privilegiam a repetição, a reprodução, a localização e a memorização. Na proposta, os métodos assumem importância fundamental, pois os conteúdos históricos, geográficos e sociológicos se diluem, bem como as categorias e os conceitos provenientes das ciências de referência. Há, assim, vinculação com a matriz escolanovista, ao propor atividades que se alinham ao método ativo (interesse do aluno), o que também observamos na organização dos conteúdos históricos. Enfatizam-se os métodos, o desenvolvimento de técnicas de aprendizagens, alinhando-se ao que foi proposto nos Estágios de Treinamentos para professores (1968-1971).

A Proposta Curricular de 1ª a 4ª séries, de 1973, permitiu-nos ler, em seu conteúdo, uma concepção de História que, por se constituir como Integração Social, segue os princípios da constituição da disciplina de Estudos Sociais, que tem como objetivo principal a integração do indivíduo à sociedade. A adoção dos círculos concêntricos na seleção dos conteúdos é uma tendência dessa disciplina e, especificamente, do *método ativo*. Nessa perspectiva, os conteúdos históricos se “diluem”, contribuindo, na síntese, com as demais áreas – Geografia Humana, Sociologia, Economia – para uma área de formação de valores morais. Os conteúdos históricos podem ser visibilizados, no Programa de Integração Social, por meio de atividades que envolvem os símbolos pátrios. As datas comemorativas cívicas e sociais são suprimidas no documento, predominando aspectos de Geografia Física e o desenvolvimento de comportamentos que integrem os alunos ao meio social.

Na Proposta Curricular de 1ª a 8ª séries (1974), a História, para as séries iniciais (1ª a 4ª), integra a disciplina Estudos Sociais que, de modo similar ao conteúdo de Integração Social, do documento de 1973, apresenta aspectos voltados para a integração do aluno ao meio social, Geografia Física e elementos de uma história administrativa. Os conteúdos são selecionados a partir dos círculos concêntricos. As etapas do desenvolvimento da criança orientam a proposição de atividades dos *Cadernos* e o *Guia* o que indica vinculações com os princípios da *Epistemologia Genética*, de Jean Piaget.

Para as 5ª e 6ª séries, a História baseia-se na cronologia tradicional: Brasil Colonial, Imperial e Republicano. Para 7ª e 8ª séries, nos objetivos e sugestões, observa-se uma mesclagem de propostas de História e de Geografia. Predomina o modelo quadripartite francês, como nos *Cadernos MEC: História Geral*. O que distancia o conteúdo da Proposta em relação a esse documento recai no aspecto pedagógico, pois, nos últimos, o método pauta-se numa perspectiva tradicional, enquanto na Proposta privilegiam-se elementos vinculados ao método ativo: há ênfase aos comportamentos a serem desenvolvidos, visando, sobretudo, à participação na vida em grupo; são valorizadas técnicas de aprendizagem, como estudo dirigido, trabalho em equipe, excursões, visitas, notadamente por meio do emprego de materiais e recursos diversos. As técnicas de aprendizagem presentes nesse documento relacionam-se tanto com os Estágios de Treinamentos para os professores capixabas, de 1969 a 1971, como com o conteúdo das Propostas elaboradas em 1969 e 1973.

A partir do conteúdo das *Orientações Curriculares para a disciplina de Estudos Sociais*, publicadas em 1978 para orientar os professores na aplicação da Proposta de 1974, observamos que, enquanto a Proposta Curricular de 1ª a 8ª série (1974), no que se refere ao método, evidencia vinculações ao método ativo escolanovista, com ênfase nos interesses dos alunos e no desenvolvimento e aperfeiçoamento de técnicas de ensino, nas *Orientações*, por outro lado, predomina o tecnicismo, com a proposta de repetição de atividades e exercícios de treinamento. Pretendia-se, dessa maneira, que o indivíduo absorvesse temas sociais sem reflexão crítica. Métodos e técnicas, pautados em categorias como racionalidade, funcionalidade e eficiência, cumpririam a função de “neutralizar” o conteúdo cultural e político.

O conteúdo da Proposta de 1974 e das *Orientações* se distancia dos *Cadernos MEC: História Geral* e do *Guia*, no que se refere à concepção de História, pois, nos últimos, além de

elementos da perspectiva tradicional (observados também nos documentos estaduais), identificamos os seguintes aspectos relacionados com a História Nova: a ênfase ao trabalho com fontes diversificadas; interface da História global/local; atribuições do aluno como produtor da História e a interdisciplinaridade sugerida em algumas atividades.

O Programa de História da Proposta Curricular para o 2º grau, publicado em 1975, evidencia a feição que se procurava imprimir no ensino dessa disciplina, voltada à convivência no grupo, à preservação da unidade nacional e aos eventos e vultos, enfim, “grandes vultos do passado”, “heróis”, “grandes acontecimentos”, buscando estimular um nacionalismo ufanista travestido de patriotismo, que serviu para justificar, legitimar e enaltecer as ações dos Governos durante o regime militar.

Predomina uma História eurocêntrica, pois, pelo documento, o Brasil só seria mencionado quando se relacionasse diretamente com os acontecimentos da História do Ocidente. Percebemos, assim, que a História do Brasil se constitui apêndice da História Ocidental. Essa perspectiva também foi evidenciada nos *Cadernos MEC: História Geral*, em que o Brasil é minimamente mencionado.

Quanto ao ensino, ainda que se justifique a proposição de uma História dinâmica, propõem-se atividades predominantemente descritivas: localização, identificação, interpretação de texto e análises, desprovidas de elementos que permitam que o aluno avance em tais propostas. No que se refere à concepção de docência, em linhas gerais, atribui-se ao professor o papel de organizador e propiciador de situações para que os alunos desenvolvam os objetivos propostos. Espera-se do docente a atuação em diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas, de modo a atender ao maior número de alunos, simultaneamente.

Ao investigarmos a constituição docente dos entrevistados, constatamos a sua formação em cursos diversos: três em História, um em Pedagogia, dois em Geografia, um em Ciências Sociais, porém todos ministraram, durante o período investigado, as disciplinas de Estudos Sociais e cinco, a disciplina História. Além disso, seis dos sete lecionaram Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo de Problemas Brasileiros. Seus processos de formação são permeados por escolhas, rupturas, desafios, mudanças e necessidade de adaptações e pela certeza de terem desempenhado com profissionalismo a docência.

A formação inicial tende a tornar-se determinante para sua constituição profissional. Acontecimentos da vida pessoal são compreendidos como atravessamentos e rupturas nos processos formativos e no exercício docente. Identificamos a compreensão da docência aproximando-se da noção de vocação, constituindo-se em entendimentos pautados em razões subjetivas para a escolha profissional e também a decisão pela docência em função de fatores de ordem material. A escolha pela História foi mencionada pelos professores que optaram por essa formação, especificamente. Os demais ministraram essa disciplina devido à inserção de Estudos Sociais no currículo escolar.

Em meio às tensões no campo político e pedagógico, os concursos a partir dos quais se efetivaram como docentes da rede estadual, os processos concomitantes de formação inicial, os deslocamentos do interior para a Grande Vitória, a ajuda no sustento da família, a escolha entre manter o noivado ou prosseguir na formação acadêmica, ter filhos e optar pela escola pública, em detrimento da particular, ser escolhido para atuar no Instituto de Educação e experimentar modos de se relacionar com alunos do noturno delinearam contornos do exercício profissional dos narradores.

As mudanças ocorridas no período da ditadura incidiram de forma diferenciada na vida de cada um dos professores. Alguns relatos apontam ações repressivas do regime, em seus processos de formação inicial. Outros enfatizam formas de controle do Estado, seja pela via do livro didático, que indicava o que deveria ser ensinado e de que forma, seja pela vigilância exercida na sala de aula, por uma professora designada para este fim. Houve, ainda, quem descrevesse o controle como pouco perceptível e entendesse que o exercício docente se deu normalmente, sem qualquer interferência do Estado.

Mudanças provenientes do projeto político e educacional do período repercutiram no exercício profissional dos professores: aumento do número de alunos, baixos salários, pouca orientação pedagógica, desempenho insatisfatório dos estudantes.

Em meio à profusão de diretrizes para o ensino de História, somente os professores que participaram da elaboração de propostas curriculares demonstraram familiaridade com os documentos produzidos e apresentados aos professores em programas de treinamento. Outros relatos, porém, revelam distanciamento ou pouco conhecimento dessa produção.

Identificamos registros e narrativas que apontam para o ensino de uma História de cunho tradicional, eurocêntrica. As atividades registradas pelos professores demonstram uma feição descritiva, coincidindo com o conteúdo dos *Cadernos MEC: História Geral e do Brasil*, bem como com o das Propostas estaduais que, em linhas gerais, evidenciam uma abordagem similar da História ensinada, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e do 2º grau. O civismo e o patriotismo identificados acentuam-se pelo acréscimo das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros.

Por outro lado, há narrativas e atividades que se distinguem do prescrito e do que convencionalmente indica a História ensinada durante Ditadura Militar. Por exemplo, aulas em que se ensinava *Corte e Costura*, os *Concursos de Bolo* e depoimentos dos professores, como o de Manoel: “[...] Enfrentávamos dificuldades de orientações pedagógicas e cada um ministrava suas aulas conforme achava melhor” e o da professora Telma: “Então privilegiávamos o Programa, mas dávamos também outras atividades, usando muito o recurso audiovisual”.

Somamo-nos, portanto, a um conjunto de estudos (ALMEIDA NETO, 1996; MIMESSE, 2007, 2008; LOURENÇO, 2006, 2008; ANDRADE, 2009) que indicam que a Ditadura Militar interferiu na prática pedagógica dos professores e em sua área de conhecimento, mas tais interferências não foram determinantes o suficiente para inibir toda e qualquer prática distinta daquilo que foi determinado pelo regime autoritário. Dessa forma, professores buscaram saídas para redimensionar os saberes curriculares que não dominavam e não produziam, para transformá-los em saberes práticos, por eles produzidos e dominados.

Assim, encontramos professores que, em meio às prescrições e aos desafios da docência, buscavam tornar suas aulas mais significativas para os estudantes. Professores que zelavam por desenvolver um “bom trabalho”, mesmo que isso implicasse a adoção de modelos autoritários; professores que reconhecem terem ensinado uma História meio “truncada”, a partir de conteúdos constituídos em torno de hinos, brasões, deveres cívicos; professores que priorizavam os métodos em detrimento dos conteúdos.

Ouvimos seus testemunhos valiosos para a escrita da História aqui proposta. Comprendemos, porém, que, entre esses testemunhos e a realidade testemunhada, existe uma

relação que deve ser repetidamente analisada pelos historiadores em suas práticas historiográficas (GINZBURG, 2007). Compreendemos, também, que, no conjunto dos documentos pesquisados, as vozes desses sujeitos sopram as chamas da memória e da história sempre inacabada.

Por isso, os apontamentos aqui descritos como considerações finais marcam tão somente um momento de parada necessário. Inúmeros são os fios e rastros que permanecem à espera de novas interrogações. Muitos desses rastros e fios, como os perseguidos por Teseu ao percorrer o labirinto, permanecem no percurso, ao concluirmos o estudo. Convidam-nos, portanto, a prosseguir na produção de outros esforços investigativos sobre o tema pesquisado.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 28-41.

ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de. **História do Brasil**: 2º caderno. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Campanha Nacional de Material de Ensino, 1963.

ALMEIDA NETO, Antonio S. **O ensino de história no período militar**: práticas e cultura escolar. 1996. 216 f. Dissertação (Mestrado em Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2014.

ANDRADE, Raquel de Sá. **Professores de história no período pós-1964**: percursos e práticas. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 7 mar. 2012.

ANDRADE, Roberto César de. **Construindo discursos e compartilhando memórias**: a década de 70 e a formação de professores de história na Universidade Estadual de Londrina. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA. 8., 2008., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Feusp, 2008. 1 CD-ROM.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. 1979. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9356>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

ARENDRT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **O sistema totalitário**. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas).

BETHLEM, Nilda. **O ensino da geografia e da história na escola primária**. 4. ed. [s.l.]: J. Ozon editor, [196?].

BITTE, Regina Celi Frechiani. Formação do professor no Curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde (Org.). **Ensino de história, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006. p. 28-52.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-27.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1971-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. **Dispositiva**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, nov. 2012 / abr. 2013. Entrevista concedida a Mozahir Salomão Bruck. Disponível em: <file:///C:/Users/Miri%C3%A3/Downloads/4301-16908-4-PB.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956. Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino. **Diário Oficial da União**. Seção 1 – 12 de janeiro de 1956, p. 632. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38556-12-janeiro-1956-323141-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

BRASIL. Parecer nº. 76/75, de 23 de janeiro de 1975, do CFE. O ensino de 2º grau na Lei 5.692. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 134, jan. 1972. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.45-1972%20a%20qualifica%E7%E3o%20para%20o%20trabalho%20no%20ensin.pdf>. Acesso em: 21 jan.2014.

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto, 1971.

Documenta, Rio de Janeiro, n. 134, jan. 1972. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.45-1972%20a%20qualifica%E7%E3o%20para%20o%20trabalho%20no%20ensin.pdf>. Acesso em: 21 jan.2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Presidência da República. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Lei nº. 5540, de 28 de dezembro de 1968. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. **Parecer nº. 45/72, de 12 de janeiro de 1972, do CFE**. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CABRAL, Jefferson Alves. **A implementação da reforma educacional (Lei n.º 5.692/71) no Estado do Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978)**. 2006. 176 f. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Os paradigmas da história. In: CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIHEL, Astor Antônio (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1999. p. 48-74.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Práticas pedagógicas de professores de história durante o Regime Militar em Santa Maria, RS (1964-1985)**. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2012.

CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007.

CERTEAU, Michel De. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 43-72.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHIRIO, Maud. **A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CUNHA, Guanair Oliveira. **Resgate histórico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafi) do Espírito Santo e de sua trajetória político-pedagógica na formação de educadores (1951-1971)**. 2000. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

ESCOLAS REUNIDAS PEDRO VITALI. **Ata da reunião realizada em 30 de outubro de 1968**. Colatina: Escolas Reunidas Pedro Vitali, 1968.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Orientações curriculares: estudos sociais**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1978.

_____. **Proposta curricular de 2º grau**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1975. v. II B.

_____. **Curso de atualização de diretores de estabelecimentos de ensino de 2º grau**. Vitória: Sedu, 1974.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Proposta curricular de 1ª a 8ª série**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1974.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos estudos sociais. 4. ed. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 10, p. 11-22; 1994.

FICO, Carlos. **1964: 50 anos depois**. Entrevista cedida a Bruno Leal, do Café História TV, em 15 de janeiro de 2014. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Dm6J7kc3DBc&list=PL9kEowC2xzmeEQdqyScnAb1ey30Ov_Dnv>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 47, São Paulo, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100003>. Acesso em: 13 nov. 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. A formação do professor de história no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<www.anped.org.br> Acesso em: 30 jul. 2012.

_____. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O ensino de história do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007. p. 47-65.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 171-197.

FRANÇA, Aldaíres Couto. **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). 2013. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7250_TEXTO%20COMPLETO%20TESE%20DA%20ALDAIRES%20SOUTO%20FRAN%C7A.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. A formação de professor a partir da 5692/71: formação profissional versus análise da memória. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA. 9., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ: 2009. 1 CD-ROM.

GASMAN, Lydinéa; FONSECA, James B. Vieira da. **História geral:** antiga e medieval: cadernos MEC. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar – Fename, 1971. v. 1.

_____. **História geral:** moderna e contemporânea: cadernos MEC. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME, 1971a. v. 2.

_____. **Guia metodológico para cadernos MEC:** história. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), 1971b.

GASPARI, Elio. **Ditadura envergonhada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.

_____. **Ditadura escancarada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Nenhuma ilha é uma ilha é uma ilha:** quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica e prova. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONÇALVES, Carlos Luiz. PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.

GRUPO ESCOLAR DR. CELSO FRANCISCO BORGES. **Ata da reunião realizada em 30 de agosto de 1969**. Colatina: Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges, 1969.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006>. Acesso em: 13 set. 2014.

LE GOFF, Jaques. **Reflexões sobre a história**. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURENÇO, Elaine. Educação moral e cívica e ensino de história, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 45, p. 139-152, mar. 2012. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 9 maio. 2013.

_____. A formação docente entre a legislação e o currículo: história e estudos sociais nos anos 1970. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2006. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

_____. Os grupos escolares do Estado de São Paulo nos anos de 1970: Entre CERHUPE e a CENP. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA, 8., 2008. **Anais...** São Paulo: Feusp, 2008. 1 CD-ROM.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007. p. 29-46.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira?. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 26, p. 105-113, jun. 2007. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2013.

MIMESSE, Eliane. As avaliações aplicadas pelos professores na disciplina história nas décadas de 1970 e 1980. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 30, p. 119-132, jun. 2008. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2013.

MOURA, Bruno dos Santos Prado Moura. **Percursos de memórias: professores e suas práticas na história ensinada**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_159_BRUNO%20DOS%20SANTOS%20PRADO%20MOURA.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2013.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93. Disponível em: < http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=17>. Acesso em: 18 out. 2013.

NEVES, Celi da Rocha. **Análise da operacionalização da proposta curricular de estudos sociais na 5ª série das escolas da rede estadual dos municípios da “Grande Vitória” – Espírito Santo**. Rio Grande do Sul: Santa Maria, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Santa Maria, Santa Maria, 1980.

NETO, Roseli Jenoveva; SANTOS, Neri dos; ASSIS, Beatriz Casagrande. Análise das habilidades cognitivas fundamentados na taxionomia de Bloom: uma análise no curso de ciências contábeis. In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS. 3. 2012, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: Unesc, 2012. Disponível em: < <http://periodicos.unesc.net/index.php/seminariocsa/issue/view/43/showToc>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <www.educprofufsm.blogspot.com>. Acesso em: 8 abr. 2014.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Simone Dias Cerqueira. O ensino de história e seu papel formador na história da educação brasileira da década de 70 do séc. XX. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, 9., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Uerj: 2009. 1 CD-ROM.

OTRANTO, Célia Regina. A ditadura militar vista de dentro da universidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA. 9., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Uerj, 2009. 1 CD-ROM.

PINHEIRO, Cláudio. **Educação e ditadura militar**: relatos da história oficial e a memória de professores (1964-1985). 2006. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2012.

PINHEIRO, João Eudes Rodrigues. **O PREMEN no Espírito Santo**: educação, autoritarismo e tecnocracia: subsídios para a história da educação capixaba. 1993. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

PIROLA, André Luiz Bis. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações**. 2008. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_114_ANDR%C9%20LUIZ%20BIS%20PIROLA.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

RIDENTI, Marcelo. Intelectuais e artistas brasileiros: nos anos 1960/1970: “entre a pena e o fuzil”. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 185-195, jan./jun. 2007.

_____. **Em busca do povo brasileiro**: artistas da revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **O fantasma da revolução brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

RODRIGUES, Elaine; INÁCIO FILHO, Geraldo. Educação moral e cívica e ensino de história, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n. 45, p. 139-152, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2013.

RODRIGUES, Elaine. Reformando o ensino de história: lições de continuidade. **História** (online), v. 23, n. 1-2, p. 49-68, 2004. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 18 jul. 2010.

RODRIGUES, Fabiana Moura Maia; OTRANTO, Celia Regina. Formação docente na ditadura militar. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 9., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Uerj: 2009. 1 CD-ROM.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno CEDES** (on-line), v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 18 jul. 2010.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiás. **Anais...** Goiás: Universidade Católica de Goiás: 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/index.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da História. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago, 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

SILVA, Gilvan Ventura; SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. **História e educação: territórios em convergência**. Vitória: GM: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em História, 2007.

SILVA, Marta Zorzal e. **Espírito Santo: estado, interesses e poder**. Vitória: FCAA/SPDC, 1995.

SILVEIRA, Marise. **Escolas, ensino de história e identidade em tempos de ditadura militar**. 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle-10183-21460>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde. A história da educação no estado do Espírito Santo: o que se produz na academia. In:

SIMÕES, Regina Helena Silva (Org.). **História da educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória: Edufes, 2009.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde (Org.). **Ensino de história, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel (Org.). **História da educação no Espírito Santo**: catálogo de fontes. Vitória: Edufes, 2004.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. Arquivos, fontes e historiografia capixabas: tecendo espaços/tempos de reflexão, produção, socialização e investigação histórica da educação no Espírito Santo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2004. v. 1. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/.../037.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010.

SOARES, Magda. **Metamemórias-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000, p. 61-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS ACESSADOS/ANALISADOS

Instituição	Ano	Autor	Tema	Título	Categoria	Localização
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1993	João Eudes Rodrigues Pinheiro	Legislação educacional na Ditadura Militar no Espírito Santo	O PREMEN no Espírito Santo: educação, autoritarismo e tecnocracia: subsídios para a história da educação capixaba	Tese	Banco de Teses da Capes
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	1996	Antônio S. Almeida Neto	Ensino de história durante a Ditadura Militar (1964-1985)	O ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar	Dissertação	Banco de Teses da Capes
Universidade Federal de Santa Maria	2002	Osvaldo Mariotto Cerezer	Ensino de história durante a Ditadura Militar (1964-1985)	Práticas pedagógicas de professores de história durante o Regime Militar em Santa Maria, RS (1964-1985)	Dissertação	Banco de Teses da Capes
Universidade Metodista de São Paulo	2006	Claudio Pinheiro	Ensino de história a partir da implantação da Lei n.º. 5.692/71	Educação e ditadura militar: relatos da história oficial e a memória de professores (1964-1985)	Dissertação	Banco de Teses da Capes
Universidade Federal do Espírito Santo	2006	Jefferson Alves Cabral	Legislação educacional na Ditadura Militar no Espírito Santo	A implementação da reforma educacional (Lei n.º 5.692/71) no Estado do Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978)	Dissertação	PPGE/UFES
Universidade Estadual de Campinas	2006	Dermeval Saviani	Formação do professor a partir da Lei n.º. 5.692/71	Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos	Artigo	Anais: Congresso Ibero-Americano de

						História da Educação Latino-Americana
Universidade de São Paulo	2006	Elaine Lourenço	Ensino de história durante a Ditadura Militar (1964-1985)	A formação docente entre a legislação e o currículo: história e estudos sociais nos anos 1970	Artigo	Anais: Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História
Universidade Católica de São Paulo	2007	Eliane Mimesse	Ensino de história durante a Ditadura Militar (1964-1985)	O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história	Artigo	Revista HISTEDBR on-line
Universidade Católica de São Paulo	2007	Eliane Mimesse	Ensino de história durante a Ditadura Militar (1964-1985)	As avaliações aplicadas pelos professores na disciplina história nas décadas de 1970 e 1980	Artigo	Revista HISTEDBR on-line
Universidade de São Paulo	2008	Elaine Lourenço	Ensino de história durante a Ditadura Militar (1964-1985)	Os grupos escolares do Estado de São Paulo nos anos de 1970: Entre CERHUPE e a CENP	Artigo	Anais: Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História

Universidade Estadual de Londrina	2008	Roberto César de Andrade	Formação e prática de professores de história a partir da implantação da Lei nº. 5.692/71	Construindo discursos e compartilhando memórias: a década de 70 e a formação de professores de história na Universidade Estadual de Londrina	Artigo	Anais: Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História
Universidade Federal do Espírito Santo	2008	André Luiz Bis Pirola	Livro didático de história no Espírito Santo	O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações	Dissertação	PPGE/UFES
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009	Sandra Herszkowicz Frankfurt	Formação do professor a partir da Lei nº. 5.692/71	A formação de professor a partir da 5692/71: formação profissional versus análise da memória	Artigo	Anais: Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana
Universidade Federal de Sergipe	2009	Simone Dias Cerqueira Oliveira	Ensino de história a partir da implantação da Lei nº. 5.692/71	O ensino de história e seu papel formador na história da educação brasileira da década de 70 do séc. XX	Artigo	Anais: Congresso Ibero-Americano de história da educação latino-Americana
Universidade Federal do Espírito Santo	2009	Bruno dos Santos Prado	Memórias e práticas de professores de	Percursos de memórias: professores e suas práticas na história ensinada	Dissertação	PPGE/UFES

		Moura	História durante a Ditadura			
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2009	Marise Silveira	Ensino de história a partir da implantação da Lei nº. 5.692/71	Escolas, ensino de história e identidade em tempos de ditadura militar	Tese	Banco de Teses da Capes
Universidade Estadual de Maringá Universidade Federal de Uberlândia	2012	Elaine Rodrigues; Geraldo Inácio Filho	Ensino de história a partir da implantação da Lei nº. 5.692/71	Educação moral e cívica e ensino de história, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado	Artigo	Revista HISTEDBR on-line
Universidade Federal do Espírito Santo	2013	Aldaíres Souto França	Propostas Curriculares para o ensino de Estudos Sociais no Espírito Santo	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	PPGE/UFES

APÊNDICE B – FICHA DE INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES/SUJEITOS DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores

Professora-Orientadora: Regina Helena Silva Simões

Doutoranda: Miriã Lúcia Luiz

Título da pesquisa: Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)

Nome: _____

Telefone residencial: _____ Celular: _____

E-mail: _____

Formação

Curso de graduação: _____

Especialização *lato sensu*: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Experiência no Magistério

Escola: _____ Nível: _____

Período: _____ Disciplina lecionada: _____

Escola: _____ Nível: _____

Período: _____ Disciplina lecionada: _____

Escola: _____ Nível: _____

Período: _____ Disciplina lecionada: _____

Escola: _____ Nível: _____

Período: _____ Disciplina lecionada: _____

Indicação de professores de História que tenham lecionado no período compreendido entre 1964 e 1985: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Fale sobre a sua formação como professor de História: motivos da escolha; visão sobre a História; processo de formação – professores, aulas, conteúdos, prática de ensino e estágios, movimentos estudantis, interferências políticas, controle governamental etc.

- 2) Fale sobre sua trajetória como professor de História: início da carreira; tipos e características das escolas onde trabalhou; concursos, demissões, admissões; pessoas que se destacaram nessa trajetória – diretores, colegas etc.; facilidades e dificuldades na trajetória do professor.

- 3) Fale sobre sua prática pedagógica como professor de História: aspectos significativos na construção da prática pedagógica, aspectos marcantes, altos e baixos, dificuldades e alternativas, pessoas que se destacaram na construção de sua prática pedagógica, a importância da formação nessa construção.

- 4) Como você compreende a História e a Docência no Regime Militar, mudanças, pressões, políticas educacionais decorrentes do regime (Lei nº. 5.692/71 e propostas estaduais), qual o papel/lugar da História, movimentos dos professores, como as reformas e mudanças propostas pelo Governo afetaram a suas percepções sobre essa disciplina.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA

Pelo presente documento, eu, , brasileiro(a), (estado civil), professor(a), residente e domiciliado(a) em (cidade), (rua) , (numero e complemento), declaro ceder à pesquisadora MIRIÃ LÚCIA LUIZ, brasileira, solteira, residente e domiciliada em Serra, Espírito Santo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, situada na Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória – CEP: 29075-910, os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora, no mês de de

A referida pesquisadora fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, em trabalhos científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a outros pesquisadores o acesso a ele para fins idênticos, sendo preservada minha integridade.

Vitória, de 2015.

Assinatura

APÊNDICE E – DESCRIÇÃO DAS FONTES

a) Impressos

Legislação

- a) Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências;
- b) Parecer CFE n.º 45/72. Trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e estabelece o mínimo exigido em cada habilitação profissional;
- c) Parecer CFE n.º 76/75. Refere-se ao ensino de 2º grau na Lei n.º 5.692/71;
- d) Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados dos estabelecimentos de ensino público ou particulares.

Livro

Livro: O ensino da geografia e da história na escola primária ([196-])

Trata-se de uma obra publicada originalmente em 1962, de autoria de Nilda Bethlem, em que se discutiram conceitos básicos em educação. Foram desenvolvidas técnicas e processos de ensino nos diferentes graus. Essa publicação buscou ensinar a usar material audiovisual, desenvolveu diversas unidades de experiências e tratou de “modernas” maneiras de avaliar o ensino, salientando processos de aprendizagens de crianças de 6 a 14 anos. Enfocou, assim, tanto a Didática dos Estudos Sociais, como aspectos da Didática Geral. O documento circulou nas escolas primárias capixabas, sendo material discutido em reuniões pedagógicas e foi utilizado como referência para elaboração do Currículo do Ensino Primário, de 1969.

Materiais pedagógicos

- a) *Cadernos MEC: História do Brasil - Volumes 1, 2 e 3 (1965)*
- b) *Cadernos MEC: História Geral - Volumes 1 e 2 (1971)*

Os *Cadernos MEC: História* são analisados no contexto deste estudo por constituírem-se em documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura para auxiliar, inicialmente, a alunos em relação à aprendizagem na disciplina História e, posteriormente, direcionados a professores. São compreendidos como materiais didáticos, conforme caracterizado pelo Decreto nº. 38.556, de janeiro de 1956. Segundo o decreto, entende-se por material didático:

- [...] a) peças, coleções e aparelhos para-o estudo de ciências naturais, matemática e desenho e material para o estudo de geografia e história;
- b) material para o ensino áudio-visual de disciplinas dos cursos de grau elementar e médio;
- c) dicionários, atlas e outras obras de consulta (PARÁGRAFO ÚNICO, Art. 2º).

Os *Cadernos MEC* foram produzidos para as disciplinas do ensino básico, pelo Governo Federal, por meio da Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), criada em 1956. A partir de 1967, esse material passa a ser publicado pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). Até 1971, foram seis publicações dos *Cadernos MEC: História*: três volumes de História do Brasil (1963), para o ensino ginásial (atual ensino fundamental – séries finais), um de História da América (1971) e dois de História Geral (1971) para o ensino colegial (atual ensino médio).

O objetivo apresentado para a publicação dos *Cadernos MEC* reside no combate à elevação do custo do ensino e na assistência ao estudante carente. Podemos observar que tal aspecto visava a atender ao que fora instituído pelo Decreto nº. 38.556/56 que, em seu art. 3º, alínea c, § 1º, determinava que o material produzido pela Campanha não fosse distribuído por preço superior ao do seu custo.

c) *Guia metodológico para Cadernos MEC: História (1971)*

Para orientar os usos dos *Cadernos MEC de História Geral*, foi publicado, também pela Fename, o *Guia metodológico* (1971). Como justificativa para a publicação desse material, Humberto Grande, em prefácio a esse guia, descreve que “[...] o professor de nível médio necessita de cultura geral mais ampla, tendo como centro de irradiação a História – no nosso caso – e uma forte preparação pedagógica ajustada às necessidades da renovação da escola de nível médio em face da realidade nacional” (GRANDE, 1971, p. 4).

Propostas Curriculares

Proposta Curricular para o Ensino Primário – Volume II (1969)

Foi produzida durante o governo de Christiano Dias Lopes Filho. O secretário de Educação era o professor Darcy Werther Vervloet e a professora Ana Furtado Araújo, a diretora do ensino primário. A Proposta foi elaborada para atender ao Programa para o ensino primário do Estado do Espírito Santo, publicado por meio do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 29/69.

A comissão responsável pela elaboração do programa era formada pelos seguintes profissionais: Supervisão-Geral: Equipe de Assistência Técnica ao Ensino Primário (E.A.T.E.P.), professora Diva Moura Diniz Costa; Orientação: Técnicos do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro – D.A.P. – MG; Técnicos da Guanabara (E.A.T.E.P.); Elaboração: professoras especialistas do Estado do Espírito Santo; Coordenação- Geral: professora Isa Maria Chiabai.

O documento conta com 52 páginas. A introdução abarca uma discussão sobre o currículo, a criança e o currículo e o professor e o currículo. Em seguida, são descritos os programas de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Atividades Artísticas e Recreativas. Os Programas descritos destinam-se ao 3º e 4º níveis (3ª e 4ª séries).

Proposta Curricular – 1ª a 4ª série – Ensino de 1º Grau – volume I (1973)

O documento é o currículo experimental para a 1ª a 4ª séries do 1º grau, produzido como primeira diretriz emanada da Lei nº. 5692/71. Foi elaborado pelo grupo de tarefa de currículos, composto por: Déa Martins Galvêas Loureiro, Evany Valadares Borges, Maria da Penha D'Avilla Couto e Eliana Umbelino de Souza Albernaz (coordenadora). Contou com assessores das áreas: Comunicação e Expressão, Matemática, Iniciação às Ciências e Integração Social, com as seguintes integrantes: Aleyde Cosme, Cedilha Salles Camargo e Maria Angela Feu Rosa Valente. Na assistência técnica atuou Anna Bernardes da Silveira Rocha, da Comissão Central de Currículos – DEF/MEC.

Trata-se do primeiro currículo proposto para a rede estadual de ensino de 1º grau, após a reforma educacional realizada pela Lei nº. 5.692/71. Foi elaborado em 1973, no decorrer do Governo de Arthur Carlos Gerhardt Santos (15 de março de 1971 - 15 de março de 1975), sob a gestão de Raul Monjardim Castello Branco, então secretário de Educação e Cultura. O documento foi submetido a um processo de reformulação curricular, adaptando-se às determinações da reforma educacional estabelecida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Conta com 107 páginas. São descritos: apresentação; objetivos da escola de 1º grau; objetivos gerais para cada área disciplinar; e, em seguida, os programas de cada série, discriminando objetivos e atividades.

Proposta Curricular – 1ª a 8ª séries – Ensino Fundamental (1974)

Trata-se de uma reformulação e complementação da Proposta Curricular para o ensino fundamental publicada em 1973 destinada as quatro primeiras séries do 1º grau (descrita anteriormente). Contemplando de 1ª a 8ª séries, a proposta foi produzida pela Comissão Estadual de Currículo, composta por Déa Martins Galvêas Loureiro, Evany Valadares Borges, Lúcia Maria França Siano, Maria da Penha D'Ávilla Couto, Regina Lúcia Gianordoli e a coordenadora Eliana Umbelino de Souza Albernaz. A assessoria de área era constituída de 21 profissionais, representando as áreas: Comunicação e Expressão: Alacir de Araújo Silva Meirelles, Izabel Helena Silva de Oliveira, Maria Lúcia de Almeida Assef, Olga Maria Gama Barreto e Shirley Marylene Peixoto Saliba); Estudos Sociais: Cely da Rocha Neves, Maria Neila Geaquinto, Ariette Moulin Costa, José Francisco Morelato e Renato José da Costa Pacheco, os três últimos foram colaboradores); Matemática: Eliane Batitucci, Oduvaldo Braun e Néelson Luís Piotto D'Ávila, colaborador); Ciências Físicas e Biológicas: Bárbara Weniberg, Luís Mário Có e Ângela Pinto Abreu dos Santos, colaboradora) e Formação Especial – destinada à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho – Alcebíades Salles Filho, Alcione Abreu Brandão, Deny Nogueira, Paulo Neves Cruz e Pedro Merçon). Participou da elaboração, ainda, um membro (Helena Lopes) da Comissão Central de Currículos (DEF/MEC), que prestou assistência técnica à equipe.

A publicação do documento ocorreu durante o Governo de Arthur Carlos Gerhardt Santos. O secretário da Educação era Raul Monjardim Castello Branco. A Divisão de Currículo e Supervisão era representada por Dora Cortat Simonetti e na Comissão Estadual de Currículo estava Eliana Umbelino de Souza Albernaz.

O documento compõe-se de 208 páginas, em que são apresentados os programas das áreas referidas. O objetivo da reformulação da proposta era adequar as orientações curriculares aos novos objetivos educacionais delineados pela Lei nº. 5.692/71.

Proposta Curricular de 2º grau – Estudos Sociais – Volume II B (1975)

A proposta foi publicada em 1975, durante o Governo de Élcio Álvares. Alberto Stange Júnior era o secretário de Educação e Cultura; Leandro Nader, presidente do Conselho Estadual de Educação; Icléia Maria Pereira Netto, chefe do Departamento Técnico Educacional; Evany Valadares Borges, chefe da Divisão de Currículo e Supervisão; e Déa Martins Galvêas Loureiro era coordenadora da Equipe de Currículo de 2º Grau.

A Equipe de Currículo de 2º grau, responsável pela elaboração do documento, era formada por cinco professores e uma coordenadora (Therezinha Cândida Mares Guia Barbosa). Para assessoria das áreas, participaram cinco professoras: duas para a área de Geografia: Aurélia Hermínia Castiglioni e Celi da Rocha Neves, uma para História e Organização Social e Política Brasileira: Aldina Maria Regina Lisboa Lyrio e um para Moral e Cívica, Getúlio Carlesso. Contou, ainda, com a assistência técnica do MEC-DEM.

A proposta compõe-se das disciplinas Educação Geral: Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira e Moral e Cívica, construindo a área de Estudos Sociais. Esse documento é o volume II-B. A proposta denominada volume I.B destina-se à disciplina Comunicação e Expressão.⁸⁴

⁸⁴ Localizamos os dois documentos mencionados (Estudos Sociais e Comunicação e Expressão). Possivelmente podem ter sido elaboradas propostas para as demais áreas (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas), mas não encontramos tais documentos. Procedemos à análise da proposta de Estudos Sociais, que compreende a disciplina História, foco de nosso estudo.

O documento conta com 126 páginas. Há, na *introdução*, a apresentação dos objetivos e uma justificativa que se pauta especialmente na necessidade de adequação dos estabelecimentos de ensino de 2º grau aos objetivos expressos na Lei nº. 5.692/71. Enfatiza a redução da carga horária das disciplinas de Educação Geral, sendo, portanto, necessário que o professor selecione conteúdos programáticos, excluindo alguns assuntos que até então eram considerados importantes. Entretanto, enfoca a relevância da oferta de habilitações profissionais em nível de 2º grau, visando à formação de mão de obra especializada para atender à demanda do mercado de trabalho emergente, principalmente no Espírito Santo, com a instalação de grandes complexos industriais.

Destaca, ainda, que os conteúdos de Educação Geral apresentados devem ser vistos como um complemento dos estudos realizados no primeiro grau, visando a dar ao adolescente os conhecimentos teóricos necessários ao seu desenvolvimento intelectual e à aprendizagem da tecnologia específica da habilitação pretendida.

Em seguida, apresenta os *fins da Educação*, conforme estabelecido pela Lei nº. 4.024/61. Posteriormente, são descritos os objetivos da escola de 2º grau, que se estruturam em três eixos: a) desenvolvimento das potencialidades, como elemento de autorrealização; b) qualificação para o trabalho; e c) preparo para o exercício consciente da cidadania. Na sequência, são apresentados os programas das disciplinas Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira e Moral e Cívica. A apresentação de cada programa explicita a importância de cada disciplina e indica como cada uma se insere na referida proposta, visando a atingir os objetivos da escola de 2º grau. São dispostas orientações ao professor, quanto aos objetivos mínimos a serem alcançados nas disciplinas. Em seguida, são descritos os objetivos gerais para cada uma das disciplinas.

O programa de cada disciplina estrutura-se em um quadro, composto por três colunas: a primeira destina-se aos *objetivos* de cada conteúdo; na segunda, são apresentados os *conteúdos*; e, na terceira, as *sugestões* de atividades. Ao final, é apresentada a *bibliografia*.

Orientações Curriculares para a Proposta de Estudos Sociais de 1ª a 8ª série (1978)

A Equipe do 1º Grau da Rede Estadual de Ensino publicou, em 1978, o referido documento, durante o Governo de Élcio Álvares. Edilson Lucas do Amaral era o secretário de Estado da Educação. A chefe do Grupo de Controle de Resultados era Ana Maria Marreco Machado; Bernardete Gomes Mian, chefe do Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico; e Wany Ferrari Nogueira Campos, orientadora técnica de atividades e projetos.

A elaboração esteve sob a responsabilidade de duas profissionais: Gláucia Bernabé e Maria Tereza Dias de Souza. A equipe colaboradora contou com sete profissionais: Elza Machado Jantorno, Maria da Penha D'Ávilla Couto, Maria Gavirono, Maria Lúcia Silva Serpa, Pascoina Tercila Caiari José, Teresinha de Jesus Balestrero e Wany Ferrari Nogueira Campos, coordenadora da equipe.

O documento conta com 76 páginas. Na apresentação, descreve-se o objetivo: “[...] direcionar as atividades das Escolas de 1º Grau do Estado do Espírito Santo no manuseio e aplicação da Proposta Curricular de Estudos Sociais, bem como orientar os professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino, adequando-os à realidade de seu alunado”.

Em seguida, na introdução, são explicitados elementos que favorecem a formação de um conceito de Estudos Sociais, a compreensão de seus objetivos e formas de abordagem desse conteúdo ao longo do curso. Tratava-se, a seguir, de tipos de aprendizagens em que são apresentadas três categorias: conhecimentos, atitudes e habilidades. Descrevem-se, ainda, os pontos básicos para o ensino eficiente de estudos sociais, em que são focalizados: *a) qualidades pessoais e profissionais do professor; b) utilização de fontes de informação; c) necessidade de seleção e uso de materiais de ensino; d) utilização de metodologia adequada; e) conhecimento da Proposta Curricular*. Posteriormente, são apresentadas orientações para a elaboração do plano de ensino para todas as séries do ensino fundamental (1ª a 8ª séries).

Há também um item específico sobre Educação Moral e Cívica, que se destinava à 8ª série, pois, nas demais, orientava-se que seu ensino deveria se configurar em *prática educativa*, por meio de atividades extraclasse. Ainda neste item, preconiza-se o Centro Cívico como uma das atividades a serem desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino. Há, no documento, a

recomendação de que, nas escolas da Rede Oficial do Sistema de Ensino, a Criação dos Centros Cívicos era obrigatória. Apresentam-se, ao final, as *Referências Bibliográficas*.

Materiais de cursos, trabalhos, fotografias e relatórios produzidos por professores

Relatório do Departamento de Recursos Audiovisuais do Espírito Santo acerca dos Estágios de Treinamentos em Recursos Audiovisuais (ETRA) destinados a professores capixabas (1967-1971)

Documento produzido pela Diretoria de Recursos Audiovisuais do Espírito Santo como registro das atividades desenvolvidas por esse departamento na Secretaria de Educação e Cultura.

O material conta com 104 páginas e trata de registros de cursos (estágios) realizados com professores primários no Espírito Santo, entre os anos de 1967 e 1970. Denominou-se: Estágio e Treinamentos em Recursos Audiovisuais. Teve como chefe do departamento no referido período Lacy Loyola Barbosa.

No material estão detalhados os estágios realizados, de 1967 a 1971, com professores primários de todo o Espírito Santo. Estão descritos os planejamentos, organização das atividades, relatório (escrito e com fotografias de momentos das aulas, lanche, excursões, dentre outros) produzidos pela chefe do DRA para o secretário de Educação, prestando esclarecimento sobre cursos realizados no Estado de Guanabara, aplicação do que fora desenvolvido nos estágios realizados com professores capixabas, além de especificar usos e recuperação dos aparelhos recebidos pela Secretaria de Educação e Cultura, para uso em práticas pedagógicas.

Pasta de colagens de publicações do Diário Oficial e de periódicos locais sobre o Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo, produzida na gestão da professora Maria do Carmo Marino Schneider, datada de 1972

Localizada na Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo, trata-se de uma pasta contendo colagens de publicações do Diário Oficial e de periódicos locais,

notadamente do jornal *A Gazeta* sobre o Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo, produzida durante a gestão da professora Maria do Carmo Marino Schneider. A pasta é datada de 1972.

Material do curso de atualização de diretores de estabelecimentos de 2º grau – ES (1976)

Refere-se ao material do curso promovido pelo Núcleo de Recursos Humanos da Secretaria de Educação, em 1976. O tema do referido curso foi: *A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau*. As unidades desenvolvidas no curso foram: a) A escola e sua caracterização; b) Estrutura grupal; c) Educação brasileira; d) O planejamento escolar e a construção do modelo; e) O diretor e o processo de educação permanente.

Compuseram o material do curso os seguintes textos: *Introdução à abordagem sistêmica; Teoria da educação brasileira; Problemas quantitativos e qualitativos da educação brasileira*, os três de autoria de Conceição Maria da Cunha (docente do Departamento de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de São Carlos); *O uso construtivo da rede informal de comunicações* (DAVIS, Keith); *Comunicação* (LDEN, Reymond O.); *Administração eficaz*, com tradução de Edmon Jorge; *Organização interna dos grupos* (MUCCHIELLI, Roger); *Conceito de Grupo* (LEWIN, Kurt); *Até o homem completo* (FAURE, Edgar et al.); *Aprender a ser* (Informe. Unesco); *Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos* (Maria Amélia Azevedo Goldberg); *O regimento escolar: normas quanto à forma e conteúdo; Fundamentos do Currículo; O processo de tomada de decisão* (Conceição Maria da Cunha, Maria Aparecida e Maria Célia Cota). Como texto complementar, estavam incluídos: *Liderança: um conceito e algumas implicações* (Irving Knickerbocker).

Foi tratado também o tema: *Aspectos comparativos entre habilitações básicas previstas no Parecer nº. 76/75, as habilitações profissionais previstas no Parecer nº. 45/72 e a Resolução nº 41/75, que fixam normas para a autorização de funcionamento e reconhecimento de ensino de 1º e 2º graus, pré-escolar e supletivo, respectivamente.*

Dissertação de Mestrado desenvolvida pela professora C.R.N. “Análise da operacionalização da proposta curricular de Estudos Sociais na 5ª série das escolas da rede estadual dos municípios da ‘Grande Vitória’ – Espírito Santo” (1980).

Estudo que teve como objetivo analisar a sistemática de aplicação da Proposta Curricular de Estudos Sociais da 5ª série na “Grande Vitória”, em relação aos objetivos, conteúdos e sugestões propostos. Foi produzido em curso de mestrado realizado na Universidade Federal de Santa Maria. A autora pesquisou professores de Estudos Sociais que atuavam em turmas de 5ª séries.

Fotografias de atividades escolares

Localizadas na secretaria da Escola Estadual Fernando Duarte Rabelo, trata-se de fotografias de atividades escolares realizadas nessa instituição, em 1971 e 1972.

Publicações da imprensa periódica local

Reportagens do jornal: *A Gazeta*:

Edição 10.679, p.7. Matéria de domingo, 07-01-1968

Edição de 17-6-1970 – quarta-feira, p. 2

Edição de 3-7-1970 – quarta-feira, p. 3

Edição de 4-7-1970 – sábado, p. 3

Edição de 9-7-1970 – quinta-feira, p. 2

b) Manuscritos

Atividades e avaliações de alunos e registros de professores

Localizamos atividades e avaliações de alunos(as) dentro de pautas no arquivo das escolas estaduais extintas e da Escola Fernando Duarte Rabelo. A seguir as descrições:

- Avaliação de Estudos Regionais (1984) – 3º ano – (10 avaliações)
- Avaliação de Estudos Sociais (s/d) – 1ª série – (1 avaliação)

- Avaliação de Estudos Sociais (s/d) – 2ª série – (1 avaliação)
- Avaliação de Estudos Sociais (1973) – 8ª série – (1 avaliação)
- Uma listagem de 14 assuntos da disciplina de História (s/d)

Atividades realizadas no Curso de Atualização de Diretores de Estabelecimentos de 2º grau (1976).

Trata-se de material da diretora M.A.M. relativo ao Curso de Atualização de Diretores de Estabelecimentos de 2º grau, realizado no ano de 1976. Na apostila, há os textos que compuseram o curso (descritos anteriormente) e as atividades realizadas pela diretora.

Atas de reuniões pedagógicas (Escolas Reunidas e Grupos Escolares do município de Colatina – Décadas de 1960-1970).

Em relação às primeiras séries do 1º grau, localizamos atas de reuniões pedagógicas das décadas de 1960 e 1970. Referem-se a registros de reuniões pedagógicas de *Escolas Reunidas* e *Grupos Escolares*⁸⁵ do município de Colatina/ES. Compreendemos que a análise de tais documentos pode oferecer pistas para o entendimento de como as escolas capixabas perceberam, discutiram e implementaram as prescrições e orientações estabelecidas pelo Estado, nas décadas de produção e implementação da Lei nº. 5.692/71, possibilitando percebermos permanências e discontinuidades no ensino de História e nas práticas de atividades atinentes a essa área de ensino.

Localizamos atas das seguintes instituições: Escolas Reunidas Pedro Vitali (1967-1974), Grupo Escolar Fonte Rica (1967-1972), Grupo Escolar Celso Francisco Borges (1971-1985), Grupo Escolar Emyr Macedo Gomes (1966-1971) e Grupo Escolar Esmerino Gonçalves (1965-1970).

Pautas (diários de classe) de professores/as (disciplinas de História e Estudos Sociais) (1972-1985)

⁸⁵ Essas instituições ofereciam o ensino primário (séries/anos iniciais do ensino fundamental atual).

- Arquivo Fernando Duarte Rabelo – 3 pautas
- Arquivo do Colégio Estadual – 22 pautas
- Arquivo das Escolas Estaduais Extintas – 33 pautas

Total: 58 pautas.

c) Relatos orais

Testemunhos de professores que atuaram em escolas capixabas durante os anos de 1964-1985

Professores entrevistados:

- a) Lúcia – professora formada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória (Fafi) – 1960. Atuou com a disciplina História na Escola Normal D. Pedro II e no Instituto de Educação/ Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo. Foi professora na Universidade Federal do Espírito Santo;
- b) Vera – professora formada em Pedagogia pela Fafi – 1961. Atuou com a disciplina de História, Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais, dentre outras, em Mimoso do Sul e na Grande Vitória, como a Escola Fernando Duarte Rabelo e Francisco Freitas Lima;
- c) Telma – professora formada em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José, na cidade de Cachoeiro do Itapemirim – 1967. Atuou como professora de História em Jerônimo Monteiro e na Sedu. Participou da elaboração do Programa de Estudos Sociais da Proposta Curricular Estadual, publicada em 1974. Foi professora na Universidade Federal do Espírito Santo;
- d) Sara – professora formada em História pela Fafi – 1967. Atuou na Escola Normal D. Pedro II e, após a transição ocorrida em 1971, no Instituto de Educação/Escola Fernando Duarte Rabelo;
- e) Marta – professora formada em Educação Física e Geografia pela Fafi – 196-. Atuou com disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e participou da elaboração do Programa de Estudos Sociais da Proposta Curricular Estadual, publicada em 1974. Trabalhou em escolas como Colégio Estadual e Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo e na Universidade Federal do Espírito Santo;

- f) Rute – professora formada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo – 1978. Atuou com disciplinas de Estudos Sociais, OSPM e Educação Moral e Cívica no período investigado, em escolas estaduais localizadas em Cariacica;
- g) Manoel – professor formado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (Fafic) – 1995. Atuou em escolas públicas e particulares localizadas em Santa Teres]]a.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA DE CARAPINA PARA ACESSO AOS ARQUIVOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO CARAPINA

SRE CARAPINA – OF. Nº 035/2013

Vitória - ES, 20 de fevereiro de 2013.

Senhor Diretor,

Autorizo a Professora MIRIÃ LÚCIA LUIZ, CPF 099.307.917-28 Estudante/Pesquisadora do Curso de Doutorado em Educação/UFES a ter acesso às dependências das escolas estaduais que compõem a Superintendência Regional de Educação Carapina (SRE Carapina) com o objetivo de obter dados e subsidiar sua pesquisa para a tese de Doutorado.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Priscila', written over a horizontal line.

Priscila Cibien Baratella
Superintendente Regional de Educação – Carapina
Portaria nº 477-S de 19/08/09

Aos Diretores das Escolas Estaduais/ SRE Carapina.

Rua: Chapot Presvot, nº. 89 – Praia do Canto – Vitória – ES
CEP: 29 055-277

ANEXO B – FORMULÁRIO ENVIADO AOS ESTABELECIMENTOS DE NÍVEL PRIMÁRIO PARA LEVANTAMENTO GERAL DO ITNERESSE E NECESSIDADES DIDÁTICO-AUDIOVISUAIS DO PROFESSORADO (1970)

III ETRA - 70
(ESTÁGIO E TREINAMENTO EM RECURSOS AUDIOVISUAIS)

Grupo Escolar

Município

1 - Quantas professoras estão lotadas?

2 - Quantas professoras desejariam fazer ETRA em Vitória?

3 - Marque com X os assuntos que deveriam voltar ao currículo do Estágio.

a) - Côres	()
b) - Desenho	()
c) - Uso da Linha	()
d) - Tipos de Letras	()
e) - Textos	()
f) - Tintas	()
g) - Composição e forma	()
h) - Aproveitamento do espaço no papel	()

4 - Assinale com X os tipos de Recursos que poderiam ser orientados no ETRA.

a) - Slides e Diafilmes	()
b) - Cartazes	()
c) - Murais Didáticos	()
d) - Albuns Seriados	()
e) - Ilustrações	()
f) - Flanelógrafo	()
g) - Quadros	()
h) - Gravuras	()
i) - Exposições	()
j) - Gráficos	()
l) - Projetores	()
m) - Cartões	()
n) - Arquivo de Recortes	()

- Acrescente o que achar necessário:

ANEXO C – ATA DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS REUNIDADES PEDRO VITALI (1969)

Ata da 4ª Reunião Pedagógica de 1969, realizada no dia 30 de agosto de 1969 nas 88 R.R. Pedro Vitali, distrito da Sede, município de Colatina, Est. do Espírito Santo, estando presente todas as professoras, foi realizada a 4ª Reunião Pedagógica do mês de agosto, para tratar dos seguintes assuntos:

- 1) Programa Comemorativo da Semana da Pátria.
- 2) Nome para a Biblioteca deste Estabelecimento.

Primeiramente foi lida a ata da reunião anterior. Dando início a tra. diretora disse: O objetivo da nossa reunião é falar sobre a programação da data 7 de setembro. Depois foi lida a circular nº 8 que abordava assuntos relacionados com a mencionada data. Prosseguindo leu para as professoras presentes o programa que deverá ser elaborado por ocasião dos festejos da Pátria.

O referido programa consta de:

Dia 1º de setembro, segunda-feira, às 8 horas
(Na Pr. Pedro Vitali)

- a) Hastearamento da Bandeira Nacional Brasileira
- Canto do Hino Nacional.
- b) Palestra pela professora, Lucila Carrara - 1ª etapa - Desde o descobrimento do Brasil até as 1ªs revoltas com a finalidade da libertação do Brasil.
- c) Poesias pelos alunos do 4º ano Alda e Jânice.
- d) Canto do Hino da Independência.

Dia 2 de setembro às 17,30 horas

- a) Hastearamento do Brulhão Nacional
- b) Palestra pela professora: Vergínia Ângela Maidi - 2ª etapa - A Inconfidência Mineira.
- c) Poesias pelos alunos do 3º ano Jane, Vicente.
- d) Canto do Hino da Independência.

Dia 3 de setembro, quarta-feira às 16:30 horas

- a) Hastearamento da Bandeira Nacional Brasileira.
- b) Diálogo entre duas alunas do 4º ano Elvina e Angina.

c) A Independência - por duas alunas do 3º ano Lema e Margem.

d) Canto do Hino da Independência.

Dia 4 de setembro - quinta-feira às 8 horas
(Na Praça municipal)

Homenagem e demonstração das 88 RR. Pedro Otal.

Dia 5 de setembro - sexta-feira às 16:30 hs.

a) hasteamento da Bandeira Nacional Brasileira

b) Debate entre dois alunos do 3º e 4º ano.

c) Diálogo entre dois alunos do 4º ano. João Teófilo e Jorge.

d) Canto do Hino da Independência.

Dia 6 de setembro - sábado às 8 horas

a) hasteamento da Bandeira Nacional Brasileira

b) Exposição e Concurso de Cartazes

c) Entrega de prêmios aos três cartazes mais objetivos

d) Encerramento - Canto do Hino da Independência.

Dia 7 de setembro - domingo às 8 horas - Desfile Escolar Geral

Finalmente pediu às professoras que opinassem sobre um nome para a biblioteca. Dadas as opiniões ficou determinado que seria Biblioteca P. José de Anchieta em homenagem ao Apóstolo do Brasil, visando que este fora um dos primeiros professores que o Brasil teve.

Nada mais havendo a tratar foi encerrada a reunião. Eu, Maria José Serafini Ribeiro, secretária e lanche a presente ata que, se aprovada, será assinada por mim e pela presidente.

Maria José Serafini Ribeiro (secretária)
Maria Leurdil Otal Miranda - Diretora