

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA– PPGH
MESTRADO EM HISTÓRIA**

Rodrigo Mendes Oliveira

**O PROJETO EDUCACIONAL BRASILEIRO DURANTE O
REGIME MILITAR E O ENSINO DE HISTÓRIA EM
GOIÁS (1964-1979)**

GOIÂNIA, GO

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

RODRIGO MENDES OLIVEIRA

**O PROJETO EDUCACIONAL BRASILEIRO DURANTE O
REGIME MILITAR E O ENSINO DE HISTÓRIA EM
GOIÁS (1964-1979)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do grau de mestre em História.

Linha de Pesquisa: Linha de Pesquisa Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães.



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E

DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Rodrigo Mendes Oliveira				
E-mail:	rodrigoutil@hotmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não					
Vínculo empregatício do autor			Professor		
Agência de fomento:					Sigla:
País:		UF:		CNPJ:	
Título:	O PROJETO EDUCACIONAL BRASILEIRO DURANTE O REGIME MILITAR E O ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS (1964-1979)				
Palavras-chave:	Ensino de História, História do Ensino de História, História da Educação.				
Título em outra língua:	THE BRAZILIAN EDUCATIONAL PROJECT DURING THE MILITARY REGIME AND THE HISTORY OF EDUCATION IN GOIÁS (1964-1979)				

Palavras-chave em outra língua:	Teaching of History, History of History Education, History of Education.		
Área de concentração:	Ensino de História		
Data defesa: (30/11/2015)			
Programa de Pós-Graduação:	História		
Orientador (a):	Sônia Maria de Magalhães		
E-mail:	soniademagalhaes@yahoo.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.



Data: 18 / 01 / 2016

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

LISTA DE ABREVIATURAS

Agência Brasileira de Inteligência (ABIN)

Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)

Ato Institucional nº 5 (AI5)

Centro de Informação Documentação e Arquivo (CIDARQ)

Curso de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES)

Conselho Estadual de Educação (CEE) e (CFE)

Divisão de Segurança e Informação (DISI)

Educação Moral e Cívica (EMC)

Escola Superior de Guerra (ESG)

Estados Unidos da América (EUA)

Estudos de Problemas Brasileiros (EPB)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)

Ministério da Educação (MEC)

Organização Social e Política Brasileira (OSPB)

Organização Social e Política de Goiás (OSPG)

Universidade de Brasília (UnB)

Universidade Federal de Goiás (UFG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especial à minha família, especialmente aos meus pais Maria Mendes de Souza e Ricardo Oliveira Nonato, por nunca medirem esforços para me ajudar e serem o combustível de toda a minha trajetória pessoal e profissional.

Agradeço à minha namorada, amiga e amor Marina Grigório Barbosa de Sousa; suas palavras e seus ouvidos foram fundamentais para eu conseguir terminar esse trabalho.

Agradeço à minha orientadora Sônia Maria de Magalhães; sua experiência e paciência me ensinaram muito e apesar das minhas inúmeras dificuldades, tenho a certeza de que consegui evoluir e agradeço por sua contribuição imensa.

Agradeço à professora presente na banca de qualificação, Heloísa Capel: obrigado pelas orientações; suas colocações me serviram como uma aula especial.

Agradeço à professora presente na banca de qualificação, Míriam Bianca Amaral, parceira de longa data; sua humildade e conhecimento são exemplos de vida; definitivamente, este trabalho também é fruto de nossas conversas. Muito obrigado!

Agradeço ao amigo Rodrigo Augusto; seus empurrões e palavras de motivação foram-me essenciais. Desejo-lhe toda a sorte do mundo e estarei sempre disponível a ajudá-lo.

Agradeço a minha Tia Olgarene e ao casal de primos Alessandro Rodrigues e Luani Coelho, pela hospitalidade, companheirismo e socorro nas horas necessárias.

Agradeço aos meus padrinhos e tios, Ribamar e Feliciano. Sou-lhes grato por tudo! Infelizmente a vida chegou ao fim para minha tia, mas diante da sua grandeza e do seu legado, esse é só um detalhe – você estará sempre no meu coração.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: BREVE CONTEXTO POLÍTICO E A COMPOSIÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL DO GOVERNO MILITAR.....	17
1.1. A História das Disciplinas Escolares e a História do Ensino de História.....	17
1.2. O Projeto Educacional no Regime Militar.....	20
1.3 As Reformas Universitárias.....	25
1.4. As Reformas do Ensino de 1º e 2º Graus do Ensino Básico.....	29
1.5. O Projeto Educacional do Governo militar e seus Reflexos em Goiás.....	33
CAPÍTULO II - O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA ENSINADA DURANTE O GOVERNO MILITAR.....	46
2.1. O Currículo e o Ensino de História.....	46
2.2. As Novas Disciplinas e o Ensino de História.....	49
2.3. Um Caso de Repressão no Ensino de História.....	61
CAPÍTULO III - O ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS DURANTE A DITADURAMILITAR: ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS AULAS MINISTRADAS.....	66
3.1 A Universidade Federal de Goiás e o Curso de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES).....	66
3.2 A legislação Educacional Estadual de Goiás e o Ensino de História.....	74
3.3 A formação de Professores e os Manuais de Educação.....	76
3.4 A Universidade Federal de Goiás e a CADES: a Formação de Professores de História durante a Ditadura Militar	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
FONTES.....	148
ANEXOS (I a XXX).....	150

RESUMO

O presente trabalho é um estudo sobre a Educação e o Ensino de História durante a ditadura militar no período de 1964 a 1979, especificamente no Estado de Goiás. Através desta pesquisa tenta-se compreender quais as alterações provocadas na legislação federal e estadual que foram determinantes para as mudanças que ocorreram na Educação e no Ensino. A essas mudanças designa-se o nome de “Projeto Educacional”, que se estruturou na legislação e também no currículo, como forma de garantir as intensões dos militares, como a manutenção do poder e a formação de indivíduos para o mercado de trabalho. Além da análise da legislação, para aumentar a compreensão das alterações provocadas na Educação e no Ensino de História, utilizam-se os documentos da CADES – Curso de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário. Esses documentos revelam a importância da UFG para a garantia do Projeto Educacional em Goiás.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação, Projeto Educacional, ditadura militar.

rrado?

ABSTRACT

This work is a study on education and history teaching during the military dictatorship in the period from 1964 to 1979, specifically in the state of Goiás. Through this research tries to understand what were the caused changes in federal and state legislation. They were instrumental in the changes that have occurred in education and teaching. To these changes is called the name of "Educational Project", which was structured in legislation and also in the curriculum, in order to ensure the intentions of the military, such as the maintenance of power and the formation of individuals to the labor market. In addition to the review of legislation to increase the understanding of the changes brought about in education and History of Education, we use the documents of CADES – Improvement Course of Secondary Education. These documents reveal the importance of UFG to guarantee the Educational Project in Goiás.

Keywords: History of Education, Education, Educational Project, the military dictatorship.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema de pesquisa, muitas vezes se evidencia como um grande “problema” para o historiador, pois tantas são as possibilidades, tantos temas parecem atrativos, tantas questões podem indicar pesquisas estimulantes. Mas não há como fugir desse processo, é nele que o historiador se depara com os labirintos de seu trabalho, projeta um caminho e encontra alternativas aos obstáculos que parecem impossíveis de ser superados. É algo que habita o pensamento dos historiadores, desde os primeiros projetos de pesquisa, ainda na graduação, quando se tem o suporte vital dos primeiros orientadores, muitas vezes responsáveis pela escolha do tema, sendo os graduandos apenas iniciados nesse árduo percurso da pesquisa histórica.

As etapas de introdução na pesquisa são superadas, uma a uma, até que chega o primeiro grande desafio, já na conclusão de curso: o desenvolvimento da pesquisa. E é nessa etapa que esse trabalho tem seu início. A escolha da área da pesquisa, ainda para o trabalho de conclusão de curso, foi fundamental para que se pudesse chegar até aqui. A área escolhida foi o Ensino de História, e são muitos os motivos para que essa área fosse escolhida; muitas vezes essa lembrança foi fundamental para que os penosos obstáculos pudessem ser superados e que a pesquisa fosse cada vez mais motivadora.

Dentre os motivos para a escolha da área de pesquisa na graduação, um deles foi essencial para que os outros pudessem se revelar. A curiosidade por um tema – que em muitas ocasiões, é considerado como secundário ou de menos relevância – foi o grande estímulo para que novas indagações surgissem, e a primeira não poderia ser mais elementar: Como a área do Ensino de História pode ser diminuída se a principal² atribuição do formando no curso de Licenciatura em História é lecionar? Esta é uma

² Os cursos que mais formam historiadores no Brasil são, em sua maioria, de licenciatura, por isso principalmente levando em consideração a quantidade de formandos, a principal atribuição dos formandos em História é lecionar. Por mais que existam cursos de Bacharelado, trabalhar com o campo de pesquisa exclusivamente é um privilégio de poucos historiadores, sobretudo pela falta de opções, já que pouquíssimas instituições oferecem vagas para bacharéis em História, e as que oferecem tem poucas vagas. Nesse cenário, a maioria dos formandos em História são professores, ou quando optam pela pesquisa tornam-se professores/pesquisadores.

questão que motivou muitos historiadores, e contribuiu para que vários se tornassem grandes especialistas na área do Ensino. É fato que as últimas gerações de historiadores, e principalmente de cursos acadêmicos, já não ignoram a relevância desse campo de pesquisa, o que estimula novos indivíduos que possam fazer parte desse processo de superação de uma certa “ignorância esclarecida”.

Foi justamente nesse espaço, oferecido aos que se indagam do porquê do Ensino ainda ser tratado com menor importância, é que surgiu a oportunidade de fazer o trabalho de conclusão de curso, e todo o processo desde o início até a sua conclusão foi determinante para a escolha de uma temática para o curso de Mestrado.

Como a pesquisa em Ensino de História foi gratificante, o desejo de continuar nessa área foi decisivo para que surgisse a ideia de realizar o Mestrado. Depois de muito “flertar” com a área da Educação, eis que a trajetória que se delineou tomou um novo rumo. A criação da linha de pesquisa intitulada de *Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História*, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, foi o caminho que se abriu para que este trabalho pudesse ser realizado. A possibilidade de trabalhar com o Ensino de História, dentro da Pós-Graduação em História, e não na Educação como de costume³, foi aquele tipo de oportunidade que não se pode desperdiçar, principalmente pela influência de uma nova tendência entre muitos historiadores, que vislumbravam novas abordagens dentro da área do Ensino, e o espaço adquirido dentro das Pós-Graduações em História é uma conquista relevante para os pesquisadores da temática do Ensino de História.

A possibilidade de pesquisar na área de Ensino, além de gerar frutos acadêmicos significativos, contribuiu ao longo dos anos para que as produções acadêmicas pudessem refletir sobre a profissão de professor. É nessa área de pesquisa que o historiador pode unir as complexas funções de pesquisador e professor, duas funções que normalmente são as de maior atividade, pelos indivíduos que escolhem se formar e exercê-las profissionalmente. Essa possibilidade remete à seguinte reflexão feita por (FONSECA, 2007), que percebe a História como saber disciplinar fundamental na formação do homem, o qual é sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas, tornando o ofício do professor de História uma forma de luta política e cultural.

³ Durante várias décadas os trabalhos que se desenvolviam na área de Ensino de História, somente ganhavam espaço nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Apenas no início do século XXI é que algumas universidades começam a inserir como linha de pesquisa na Pós-Graduação em História, a possibilidade de se trabalhar com a temática do Ensino de História.

Portanto, a reflexão sobre a área de Ensino é uma possibilidade que pode ajudar no desempenho da função de professor/pesquisador, o que contribui para que o assunto seja relevante no meio acadêmico, e que não se torne restrito, sob o perigo de que os professores e pesquisadores percam a crítica tanto de si mesmos quanto dos que os acompanham em sua profissão, o que pode representar um desestímulo gradual sobre sua função.

Com a escolha da área a ser trabalhada, foi necessário escolher qual temática e qual abordagem seriam utilizadas para o desenvolvimento do trabalho, e foi nesse período que uma das partes do assunto tratado foi escolhida. Assim como no trabalho de conclusão do curso de licenciatura, a escolha por uma temática que tratasse o Ensino de História em Goiás foi uma parte que não se desvinculou do projeto do Mestrado, pelo fato de o assunto despertar maior proximidade e maior curiosidade para se entender o que está próximo, mas não se pode conceber com a análise apenas do presente.

Outra perspectiva do trabalho se evidenciou a partir de então se pesquisar a História do Ensino de História em Goiás, por dois motivos: o primeiro é justamente a curiosidade em relação ao que está próximo, e o segundo é a possibilidade de contribuir em relação ao crescimento desse campo em especial. Muito pouco se produziu em relação à História do Ensino de História em Goiás, apesar de ser um área que cada vez ganha mais adeptos e mais produções no Brasil. Em Goiás são poucos os trabalhos que tratam dessa temática de forma específica, e de fato essa é uma motivação para a discussão e construção da História do Ensino de História em Goiás.

Muito além das questões pontuais da escolha do tema, a motivação em pesquisar nesse campo vem também da possibilidade de se entender o Ensino de História como uma ação que sofre constantes transformações ao longo do tempo. Por este motivo, a *História do Ensino de História* é um tipo de abordagem que estuda, a partir da historicidade, o Ensino da disciplina História, e a partir da reflexão de Fonseca (2007), é necessário lembrar que essa abordagem ajuda a esclarecer muito sobre o trabalho de historiadores e de professores, mormente em relação às questões que vão sendo ignoradas e que em algum momento se tornam empecilhos. Portanto, os estudos nesse campo de pesquisa são importantes quando se tenta pensar em algumas soluções para esses problemas que se acumularam ao longo do tempo e que atrapalham o cotidiano do Ensino.

Para iniciar uma pesquisa no campo da História do Ensino de História é necessário haver – como em todas as pesquisas em História – uma delimitação temporal

e de espaço. Sendo o espaço restrito à realidade do Ensino em Goiás, a delimitação temporal escolhida foi o período da ditadura militar no Brasil, compreendido entre os anos de 1964-1985, porém os dez primeiros anos da ditadura é que são explorados no trabalho, principalmente por que esses anos correspondem à fase mais autoritária do regime e a documentação encontrada corresponde a esse período.

Existe uma vasta produção em relação à História de Ensino de História no período da ditadura militar, porém concede-se um foco especial em relação às transformações ocorridas no Brasil de uma maneira geral, usando a legislação educacional vigente no período como fonte, e se tentando estabelecer as transformações no Ensino através dessa perspectiva. Mas além das transformações legislativas de cunho federal na Educação, esse período foi marcado por várias transformações específicas de cada região, e esse é um dos objetivos deste trabalho – tentar perceber as alterações provocadas no Ensino de História em Goiás durante o período da ditadura militar.

A escolha do período da ditadura militar, como delimitação temporal, tem suas raízes acima de tudo na produção existente sobre a época, porém em âmbito nacional, algumas indagações foram necessárias, tais como: A interferência militar na Educação ofereceu mudanças de fato no Ensino de História em Goiás? Quais mudanças foram essas? Em quais elementos podem-se perceber essas mudanças? Existia a possibilidade de ser contrário às mudanças impostas pelo governo federal?

Ademais, esse período é um atrativo para muitos historiadores do Brasil pela dificuldade que se tem em entender as mudanças que ocorreram de maneira específica, pois se perderam muitos documentos devido às próprias características do regime militar de esconder e manipular muitas de suas ações. Essa circunstância inspira o historiador, já que envolve mistérios e indagações, o que lembra as palavras de Marc Bloch: *“O historiador é como o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça”*. O historiador é de fato estimulado pelos desafios, e na História do Brasil, a ditadura militar é uma temática bastante desafiadora.

Outra questão importante em relação à escolha dessa delimitação temporal é a contradição existente entre formar cidadãos críticos – o que muito se discute entre os historiadores e em muita de suas obras – e a quantidade de restrições colocadas aos professores em lecionar estimulando a capacidade crítica nesse período, haja vista as possíveis consequências de uma crítica ao governo no período da ditadura militar.

O processo que possibilitou a composição tanto da área de pesquisa quanto do campo e do tema passou por várias etapas, até que se chegasse à ideia de que um dos

objetivos do trabalho é perceber as interferências do governo militar no Ensino de História em Goiás, tomando como referência as alterações legislativas e a formação de professores.

Partindo dessa ideia tenta-se mostrar as alterações ocorridas no Ensino de História por causa da interferência do governo militar, em especial na Educação. Ou seja, a partir das ações legislativas, que tinham sua origem nos objetivos econômicos e sociais dos militares, existiram transformações significativas na Educação, e a partir dessas transformações é que a pesquisa deseja perceber o reflexo no Ensino de História em Goiás.

As transformações legislativas de cunho oficial e federal, que foram repassadas aos Estados e municípios durante a vigência do regime, compõem o que neste trabalho é chamado de “*projeto educacional*” – termo presente no título e que serve como uma das orientações para o desenvolvimento do trabalho –, como referência às constantes mudanças educacionais que ocorreram durante o governo militar.

Como essas alterações foram constantes, não se estabeleceu um “manual” ou um sistema educacional definitivo, apesar da conservação de algumas concepções majoritárias que existiram na Educação durante todo o regime militar, como: o nacionalismo exacerbado, a ideologia de segurança nacional, o modelo tecnicista e o repúdio às atitudes consideradas subversivas, sabendo-se da dificuldade de criar um modelo fechado e único. Por esse motivo, foi escolhido neste trabalho o termo “*projeto educacional*”, já que as constantes alterações legislativas e a dificuldade de implantá-las foram empecilhos constantes na criação de um “*modelo educacional*” ou de um “*sistema educacional*”, levando-se em consideração a maior rigidez que esses termos representam.

Para conseguir perceber as alterações no Ensino de História em Goiás durante esse período, foi necessário primeiro analisar como o projeto educacional durante o governo militar se manifestou em Goiás, quais foram suas características e como esse projeto interferiu nas unidades escolares.

A fim de tratar da formação de professores foram utilizados documentos referentes à formação continuada de professores da rede estadual. Esses documentos foram encontrados na UFG, especificamente no CIDARQ, e através deles pode-se perceber que os professores da rede estadual de Ensino recebiam durante o período de férias aulas de aperfeiçoamento da prática de Ensino. Em muitos desses documentos foi possível encontrar características fundamentais no que se refere à interferência do

governo militar no Ensino de História. Essas instituições e esses documentos foram escolhidos por representarem de maneira ampla o tipo de Ensino de História que se desenvolvia nas escolas estaduais de Goiás, porque se trata de duas instituições de grande magnitude, tanto o IEG quanto um dos maiores e mais importantes colégios estaduais do Estado. Quanto à UFG, como a maior universidade formadora de professores e responsável por oferecer cursos de aperfeiçoamento desses profissionais, recebia verbas do governo federal para que os cursos pudessem ser desenvolvidos.

A sustentação teórica do trabalho teve como principal alicerce a “História das Disciplinas Escolares”, e através dessa concepção é que se pôde analisar o Ensino de História, atentando-se não apenas às questões que se ligassem à política educacional, mas também ao contexto histórico e suas influências no Ensino. Um dos autores que deram sustentação teórica concepção da História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990), indaga em sua obra: “Por que as escolas ensinam o que ensinam?”, e é a partir dessa perspectiva que se procura perceber o que podia influenciar a disciplina História e seu Ensino.

Utilizando as principais ideias contidas em Chervel (1990), pode-se conceber a História das disciplinas escolares como uma possibilidade de analisar o contexto educacional de determinado período, através da elaboração e aplicação da legislação educacional, e a relação desses componentes com o Ensino. A relação entre Estado, legislação e escola, além do Ensino praticado em sala de aula, é analisada de maneira cuidadosa pelos historiadores das disciplinas escolares, e é esse tipo de análise que esta pesquisa tentou conduzir, levando em consideração que o período analisado teve uma interferência significativa do Estado na legislação educacional, que foi potencializada pelo contexto político e administrativo que se consagrou entre a chegada dos militares ao poder, até a sua saída.

A *História das disciplinas escolares* é um campo que considera essencial a análise dos documentos e discursos oficiais do Estado, mas não ignora a importância da formação dos professores como parte fundamental para que a disciplina possa se formar. Partindo dessa orientação, este trabalho tentou mostrar algumas ressalvas a considerar quando se trata de um Estado ditatorial. Apesar da autonomia que professores e escola possam ter para implantar algum método de Ensino, independentemente dos discursos e registros oficiais, no contexto político analisado as ações autônomas são quase nulas, devido às várias formas de coerção que o Estado militar impunha a professores e escolas. Além disso, o professor em muitos casos, como

o analisado no trabalho, tinha uma formação que o direcionava a compactuar com o projeto educacional vigente.

Desse modo o trabalho tenta apresentar as especificidades do Ensino de História em Goiás nesse período, mostrando como a legislação era em muitas ocasiões opressora, e teve a ajuda de uma formação de professores que tentava estimular profissionais a se encaixarem no projeto educacional.

Outra questão discutida no trabalho e que tem origem na forte interferência da legislação educacional e, consequentemente, nas práticas de Ensino de História em Goiás, é a defasagem em vários aspectos que compunham o Ensino, como: a falta de profissionais devidamente capacitados – isto na visão tanto do governo estadual quanto do governo federal, a interferência em relação a conteúdos que não deveriam ser abordados em sala de aula, a organização de cursos de formação continuada, que tinham interesse primordialmente ideológico⁴ e que não tinham compromisso algum com a qualidade profissional dos docentes da disciplina História da rede pública estadual. Esses são alguns exemplos de como a atuação do governo militar foi decisiva para configurar o tipo de Ensino de História aplicado em Goiás.

Em relação à estrutura do trabalho, ele é constituído de três capítulos, sendo que o primeiro trata a elaboração do projeto educacional do governo militar, atentando para as transformações ocasionadas pela legislação nos âmbitos federal e estadual. Essa discussão é desenvolvida a fim de se compreender de qual modo as mudanças na estrutura educacional de fato foram decisivas para as mudanças no Ensino de História. Portanto, são apresentados fatos que ajudam a entender o contexto educacional, oferecendo elementos teóricos à discussão. Neste capítulo discute-se também o significado da história das disciplinas escolares como uma das matrizes fundamentais nas perspectivas de análise da História do Ensino de História, tentando-se expor as contribuições desse campo de pesquisa para o Ensino de História e para a Educação.

O segundo capítulo trata do Ensino de História no Brasil, abordando quais suas características a partir das alterações curriculares que aconteceram entre 1964 e 1975 e qual a repercussão no Ensino, na escolha das temáticas abordadas e na metodologia de Ensino.

⁴ Foram oferecidos vários cursos de aperfeiçoamento aos professores da rede pública estadual, porém dentre os assuntos tratados nesses cursos pode-se verificar, através da documentação selecionada, que existiam muitos eventos e assuntos que condicionavam os profissionais a se alinharem com a ideologia militar de valorização ao nacionalismo exacerbado, respeito incondicional aos militares e coibição de manifestações contrárias ao regime.

No terceiro e último capítulo, o Ensino de História em Goiás é tratado de maneira específica. O objetivo deste capítulo é propor um paralelo entre a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário), que foi adaptada ao projeto educacional dos militares, e a legislação de Ensino estadual, que regulamentava o funcionamento das unidades escolares, e consequentemente regulamentava e estruturava as aulas de História. O objetivo é perceber como o governo federal tinha, através da CADES, a possibilidade de interferir e controlar o Ensino em qualquer parte do País, e a partir disso é possível traçar um paralelo entre esses cursos e o Ensino de História desenvolvido durante esse período no Estado de Goiás.

Através do último capítulo é que se pretende terminar o caminho de análise proposto, que se iniciou na formação do projeto educacional do governo militar, passou pelas transformações em âmbito nacional no currículo de História, e terminou com o Ensino de História estruturado em Goiás, usando como referência a legislação educacional do Estado e a formação de professores.

Vale lembrar que esta pesquisa também foi desenvolvida através da utilização da História da Educação como área de concentração, passando por campos de análise como a História das Disciplinas Escolares e consequentemente a História do Ensino de História. Cabe ressaltar esse caminho e a relação importante que as produções na área de Educação têm para as pesquisas com essa abordagem, a qual não trata o Ensino de maneira isolada, e sim como parte de todo um sistema educacional.

A escolha desse caminho foi proposital em um período em que muito se discute a importância de conceitos como: a Didática da História e a Consciência Histórica, a História do Ensino de História sob o viés da História da Educação, possibilidade que não se encontra ultrapassada pela seguinte lógica: Como discutir a maneira de Ensinar e as motivações de se Ensinar História, se não se compreende como essa disciplina se compõe em períodos e locais específicos?

Outra questão é a possibilidade de dar margem a novas análises de um período tão significativo para a História do Brasil, para a História da Educação no Brasil, e para a História do Ensino de História. Esta pesquisa não tem a pretensão de ser definitiva, ela é uma tentativa de contribuir para futuras reflexões e pesquisas, tanto na área da História do Ensino de História em Goiás, quanto na temática da ditadura militar. Pretende-se que o trabalho possa ser um incentivo, e que cada vez mais professores e pesquisadores possam participar desse processo de descoberta de forma incisiva.

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: BREVE CONTEXTO POLÍTICO E A COMPOSIÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL DO GOVERNO MILITAR

1.1 A “História das Disciplinas Escolares” e a História do Ensino de História

A concepção teórica que constrói o campo de pesquisa intitulado “História das Disciplinas Escolares” é composta fundamentalmente pelas ideias contidas na obra de Chervel (1990), em que o autor faz várias reflexões e propostas sobre esse campo de pesquisa. Chervel (1990) pode ser utilizado como uma ferramenta para os historiadores que indagam sobre a Educação em seus variados aspectos: o Ensino e sua História, a composição e aplicação do currículo escolar, a legislação educacional, a atuação e formação dos professores, e até mesmo a relação que esses aspectos têm com a cultura de determinada região.

Para elucidar a “História das Disciplinas Escolares”, Chervel (1990) discute inicialmente duas questões fundamentais: o surgimento das disciplinas escolares, e a relevância da escola como instituição, que o autor indica como a principal responsável por organizar e transmitir o conhecimento que é posteriormente transformado em disciplina escolar.

Discutindo a primeira questão, o autor revela que as “disciplinas escolares”, da forma em que são conhecidas, tiveram sua composição a partir do final do século XIX e início do século XX, quando se pôde identificar que elas se formaram a partir da união entre “*pedagogia*” e “*conhecimento*”, ou seja, as “*disciplinas escolares*,” a partir de então, constituem uma expressão dos conhecimentos adquiridos pelo homem em diversas áreas do saber, submetidos à seleção e procedimentos típicos da pedagogia, e têm sua função máxima dentro das unidades escolares. Este processo demonstra que as “*disciplinas escolares*” são, de forma conceitual, os conhecimentos ensinados nas escolas.

Compreender a relevância da escola como instituição responsável por oferecer o acesso às disciplinas escolares aos alunos é a segunda questão de Chervel (1990). A

ideia de que as escolas seriam unicamente transmissoras das “*disciplinas escolares*” é uma concepção refutada pelo autor, que discute a complexidade do papel da escola na ação de transmissão das disciplinas. A existência de fatores, como a cultura e o poder do Estado, na construção da legislação educacional e sua aplicação seriam determinantes para compreender que a escola, além de ser transmissora de conteúdos, tem o papel de absorver e criar novos modelos de transmissão.

O autor acredita que a escola tem autonomia na criação de modelos de transmissão, porém que não se pode desconsiderar a importância das influências externas à escola, que não são menos importantes. A partir dessa compreensão, a atuação do Estado⁵ e a formação cultural de uma região podem ser determinantes para a atuação da escola.

A compreensão da trajetória da transmissão do conhecimento, que tem seu início nas influências externas, e que chega à atuação da escola como responsável por transmitir as disciplinas escolares, é o grande objeto de estudo do “historiador das disciplinas” escolares: compreender as continuidades e descontinuidades desse processo é uma tarefa que cabe ao pesquisador que utiliza esse campo de pesquisa.

Dentre os tantos objetos possíveis de análise no campo da “História das disciplinas escolares”, o estudo da composição e transmissão do Ensino parece o mais importante. Para Chervel (1990), a História do Ensino é um elemento intrínseco à História das disciplinas, já que não há como perceber a construção de uma disciplina sem uma análise referente à forma como ela é transmitida e conhecer os elementos que são partes estruturais dessa transmissão, como principalmente: a formação dos professores, o objetivo do Ensino e o material didático utilizado. Referente a isso, o autor revela:

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da História do Ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação da massa que ela determina (CHERVEL, 1990, p. 13).

⁵ A atuação do Estado, a que o autor faz referência, é principalmente direcionada às políticas educacionais que se manifestam ou através de ações específicas ou através de leis, resoluções, ou portarias; neste caso, as ações do Poder Legislativo e do Poder Executivo, quando tratam de Educação ou dos assuntos que nela possam interferir, são manifestações da atuação do Estado.

O estudo da História do Ensino, para o autor, é a possibilidade de entender não apenas as disciplinas e sua composição, mas também uma forma de entender o papel da escola na transmissão da disciplina, já que é na escola que todas as etapas de formação das disciplinas se desenvolvem e se manifestam. Em relação a isso o autor entende que:

(...) a História das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na História da Educação mas na História cultural. Se se pode atribuir um papel "estruturante" à função educativa da escola na História do Ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor do um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel, o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 14).

A *História do Ensino de História* é uma das fontes e possibilidades de se entender a composição do Ensino da disciplina História. Esta condição é oriunda do campo da “*História das Disciplinas Escolares*”, que leva em seu bojo a relevância do Ensino para o estudo de qualquer disciplina. No Brasil, os trabalhos que foram produzidos até o momento sobre a perspectiva da História do Ensino de História contribuíram muito no que se refere a indicar algumas das principais características da disciplina no País.

Ao longo da História do Brasil, a disciplina História teve como características dois aspectos fundamentais para se tentar compreender o tipo de Ensino de História que se desenvolveu no Brasil, principalmente quando se pensa no longo período que vai do início da colonização portuguesa até o fim da ditadura militar, nos anos finais do século XX.

A primeira dessas características foi a constante presença das atribuições e discussões da disciplina História em outras disciplinas ou temáticas afins, e neste caso podem-se elucidar alguns exemplos, tendo como referência principalmente a análise de Fonseca (2006), que revela que o ensino jesuítico no período da colonização, ao tratar historiadores da Antiguidade greco-romana, diluía as temáticas históricas em outras disciplinas, como a Retórica ou a Filosofia, ou as temáticas que eram discutidas no período imperial através da disciplina intitulada “Princípios da moral cristã e da

doutrina da religião católica”, e até mesmo a disciplina “Instrução moral e cívica”, que foi determinante para se discutir o nacionalismo a partir da década de 50 do século XX.

A outra característica marcante da disciplina História, que também é recorrente em sua História, é como utiliza as suas temáticas, com outros objetivos indo além da compreensão dos assuntos transmitidos, ou seja, as aulas de História serviam e atendiam a outros interesses importantes para a metrópole.

No período da colonização as temáticas históricas serviam à catequese dos indígenas; no período imperial as temáticas históricas sofreram a forte influência da busca pela “identidade nacional”, e no início da República a valorização dos heróis, a manutenção das temáticas cristãs e a criação de uma secretaria exclusiva para a Educação foram indícios de que a disciplina serviria à nova ordem política e social vigente.

De uma forma geral, esses atributos identificados no Ensino de História no Brasil foram direcionados pelo poder político, sobretudo no governo de Getúlio Vargas, e como se discute aqui, na ditadura militar. O que importa até então é perceber que o Ensino de História tem essas duas importantes características no Brasil: a diluição em outras temáticas e disciplinas, e a forte influência de aspectos políticos na composição não só do currículo, mas de seus objetivos como disciplina. Para se compreender essas duas características, a História do Ensino de História se apresenta como fundamental, em particular quando se relaciona com os contextos político e educacional de determinado período.

1.2 O Projeto Educacional no Regime Militar: Objetivos

Este capítulo trata da composição do *projeto educacional* durante o regime militar no Brasil e em Goiás. A História ensinada não só em Goiás, mas em todo o Brasil teve significativa interferência dos militares, ação decisiva para definir o tipo de ensino que foi implantado. Analisar o *projeto educacional* nesse contexto é uma tentativa de entender quais os reflexos dessas ações dos militares no Ensino de História. Partindo dessa concepção percebe-se que:

(...) 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, 2003, p. 17).

Em Martins (2003) percebe-se que os militares, além de assegurar o controle social e político, tinham como um de seus objetivos formar uma consistente força de trabalho para um projeto econômico cujo principal foco era a produção acelerada. A preocupação com a formação dos indivíduos por parte do *projeto educacional* dos militares visava ao surgimento de um grande número de cidadãos uniformes que tivessem uma base educacional mínima e que fossem aptos para a produção.

O desejo por transformações econômicas em curto prazo foi decisivo para a composição de um projeto educacional que se adequasse a esse objetivo, e não é por acaso que as ações do governo militar tinham como principal foco a economia. Nos anos em que o governo militar controlou o poder político no Brasil, principalmente nos anos iniciais das décadas de 1960 e 1970, a economia foi estimulada com inúmeras obras de infraestrutura, que se espalharam por grande parte do território nacional, e o PIB sofreu relevante aumento.

Convencionou-se chamar esse período de Milagre Econômico, mas paradoxalmente, não obstante os ganhos econômicos, esse período foi marcado pelo aumento da inflação e da concentração de renda, vale dizer, apenas alguns grupos foram beneficiados com as mudanças econômicas repentinas, oriundas do pensamento com características ufanistas dos militares, que preconizavam o “Brasil-potência”, um País com uma economia forte e sólida.

Na intenção de transformar a economia do País, os militares interferiram na Educação através de várias ações, acreditando que com a mudança na Educação teriam uma formação adequada para atender aos projetos econômicos, políticos e sociais. Além disso, a Educação era um modo de se alcançar, de forma veloz, um grande número de indivíduos adaptados a essa nova ordem em um espaço de tempo reduzido.

Para se compreender a interferência do projeto econômico dos militares no modelo de Educação proposto, e saber como esse processo interferiu no Ensino de História, indaga-se aqui sobre uma questão bastante discutida não só pelos historiadores, mas dentro de todas as áreas das ciências humanas: a falta de espaço de atuação e a falta de investimento dadas pelos Estados nacionais capitalistas às áreas do

conhecimento voltadas às “ciências humanas”, em relação ao investimento oferecido às áreas do conhecimento voltadas às “ciências exatas”.

A partir dessa perspectiva entende-se que um modelo de Educação que valorize as ciências humanas, ou que atribua a mesma consideração concedida às “ciências exatas” e “ciências biológicas”, é um modelo que foge aos padrões de modelos “tecnicistas”, essenciais ao capitalismo e sua economia de mercado. Tem-se assim uma constante “subvalorização” tanto do profissional quanto das condições oferecidas a ele para se formar e se especializar nas áreas de ciências humanas. O modelo chamado de tecnicista considera que a escola deve ser modeladora do comportamento do aluno, pois agindo desta forma estará contribuindo para que o sistema social se torne harmônico, orgânico e funcional. Neste sentido, cabe à prática pedagógica organizar e desenvolver o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, possibilitando ao aluno integrar-se na máquina do sistema social global, principalmente tendo condições de servir à produção e às exigências do mercado de trabalho.

Segundo Luckesi:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LUCKESI, 2003, p. 61).

O modelo de Educação tecnicista que se adapta muito bem aos Estados capitalistas é determinante para que as ciências humanas sejam desprestigiadas. Isto se agrava quando se nota que o conhecimento oriundo dessas ciências tem uma grande capacidade de estimular o caráter de reflexão e de crítica social, desde o seu espaço, a sua história, sua formação cultural, ou sua formação ideológica.

Mas além da capacidade de estimular a crítica social, as ciências humanas podem ser utilizadas ao serviço do modelo tecnicista de Educação, desse modo o conhecimento oriundo dessa área deixa de ser um entrave, e passa a ser uma alternativa para que o modelo se propague. Nessa concepção a Educação tecnicista – modelo idealizado pelos militares –, transformou as ciências humanas para ajudar na implantação do projeto educacional do governo militar.

De acordo com Aranha (1996), em um modelo de Educação tecnicista o indivíduo não reflete sobre o seu fazer, pois acata sem criticar as formas de pensar vigentes na sociedade, elaboradas por sua vez pelos grupos que detêm o controle das instituições e cujas atividades são predominantemente diretivas. Ainda segundo a autora: “Essas ideias dizem respeito principalmente aos conhecimentos, valores, normas de ação e são disseminadas pelos meios mais diversos – inclusive a escola – e aceitas pela maioria.”

Cabe ressaltar que as ciências humanas, biológicas e exatas são isentas em sua essência, não foram constituídas para atender a um modelo de Educação, e da mesma forma que as ciências humanas têm a capacidade de estimular a crítica e a reflexão, as outras ciências também possuem esse poder, porém o modelo tecnicista atribui uma diferença na utilização, composição e valorização de cada uma dessas áreas científicas.

Conforme Luckesi (2003), o tecnicismo foi introduzido na Educação brasileira na década de 1960, no decorrer do regime militar, através da implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico: “Aliança para o Progresso” e “Acordo MEC-USAID”, frutos do convênio de cooperação firmado entre o Brasil e os Estados Unidos da América. A implantação do modelo tecnicista foi oficializada por meio da promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, sendo que a primeira reformulou a Educação superior e a segunda instituiu o ensino de 1º e 2º graus.

Tanto o projeto educacional quanto o Ensino de História durante a ditadura militar sofreram alterações, mormente graças à forma e aos objetivos pelos quais essas mudanças aconteceram:

(...) o projeto político- militar, implantado pela força de um golpe de Estado em 1964, calcado no ideário nacionalista e desenvolvimentista, esboçava-se na ampliação dos níveis básicos de escolarização, com a diminuição dos altos índices de analfabetismo e a ampliação de uma formação escolar profissionalizante. Também aqui a escolarização era vista como aliada no processo de ordenação e “disciplinarização” da sociedade brasileira (MARTINS, 2003, p.19).

No processo de escolarização da sociedade brasileira há condições de perceber que o projeto educacional-militar se relaciona com a disciplina História e suas temáticas, já que a partir desse viés é que os militares encontraram condições para expor alguns de seus ideais majoritários, como os de “nacionalismo”, “amor à pátria”, “valorização de heróis”, e influenciar as crianças desde muito cedo dentro das escolas.

1.2.1 O projeto educacional no regime militar: características

O regime militar, que vigorou no Brasil entre os anos de 1964 a 1985, foi marcado pelo autoritarismo político em suas ações. O governo divulgou a ideia de que seu principal objetivo era inibir a chegada ao poder de um governo socialista que, de acordo com os militares, estava na iminência de se concretizar. De forma abrupta os militares tiraram o então presidente João Goulart do poder e assumiram o poder político de forma completa⁶ no País. Segundo seus moldes, esse governo que durou 21 anos transformou radicalmente a História política e social do País, além de produzir efeitos futuros em diversas áreas (legislação, economia, Educação). É essencial discutir quais as principais transformações realizadas na Educação, para se entender em qual contexto o Ensino de História desenvolveu-se durante esse período, sob a ótica da interferência significativa de um projeto educacional intervencionista, que tinha entre seus principais objetivos o de manutenção e propagação do poder político dos militares.

A elaboração de um projeto educacional durante o período militar foi uma das formas de garantir estabilidade e hegemonia ao poder político. Foi também o caminho pelo qual se garantiu o aprofundamento das diferenças sociais e concentração de riquezas; criou-se então uma estrutura social que facilitou o modelo autoritário de governo imposto pelos militares. Na prática, o governo militar se esforçou para criar um projeto educacional que fosse ao encontro do modelo de governabilidade e também da estrutura econômica idealizada. As primeiras ações do governo militar nesse sentido foram:

(...) através da repressão a professores e alunos indesejáveis ao regime, através do controle político e ideológico do Ensino visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. A atuação do Estado na área de Educação – coerente com a ideologia da segurança nacional, reveste-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural (GERMANO, 2011, p. 105).

⁶ Ao falar de forma “completa”, aqui se declara que o poder dos militares alcançou todas as esferas administrativas: o Legislativo, o Judiciário, e principalmente o Executivo. Além disso, houve um controle completo de todos os governos estaduais; foram eleitos os governadores biônicos escolhidos pelo governo federal dos militares, que tinham o principal objetivo de garantir um controle contínuo do governo federal e manter as suas tendências ideológicas.

Essa passagem, além de situar o contexto e o modelo de atuação do regime militar no que se refere ao projeto educacional, também apresenta um conteúdo com alguns pontos essenciais para se entender as atitudes do Estado militar de forma mais ampla, tais como o “controle político e ideológico”, a “repressão a professores e alunos” e o “terrorismo cultural”. Essas atitudes que demonstram a atuação do regime militar, e a organização de um projeto educacional, foram realizadas logo nos primeiros anos desse governo; posteriormente os militares realizaram as transformações que aprofundariam a implementação do projeto educativo.

As mudanças aconteceram principalmente na legislação educacional no País. Existiram nesse período várias resoluções e leis que foram criadas para satisfazer o objetivo de manutenção do poder. Ao se analisar as transformações que ocorreram em diferentes áreas e níveis da Educação, encontram-se mudanças significativas no Ensino Superior e no Ensino Básico. Essas mudanças vão refletir diretamente no Ensino de História exercido durante o período da ditadura militar.

1.3 As Reformas Universitárias

Uma das interferências sistemáticas do governo militar na Educação está ligada às transformações ocorridas nas universidades públicas de todas as regiões do Brasil. O motivo dessas interferências consistia em assegurar que as universidades não estivessem compactuando com atitudes consideradas subversivas⁷ pelo governo militar. As primeiras atitudes foram tomadas imediatamente pelos militares. Existem muitos registros e evidências que relatam a sua presença logo após a efetivação do golpe e da instauração do regime militar. Germano (2011) informa que, já em 9 de abril de 1964, apenas oito dias após o início do regime, um contingente de 400 homens da Polícia Militar de Minas Gerais invadiu a UnB, e nessa mesma ação Anísio Teixeira, um dos principais educadores do Brasil, e naquele momento reitor, foi destituído de suas funções. Foram feitas prisões de professores e estudantes, sendo acionado um interventor que demitiu, de forma abrupta, treze professores sem qualquer acusação

⁷Os atos considerados subversivos pelo governo militar eram todos que pudessem atentar contra a ordem vigente, ou seja, toda e qualquer manifestação que fosse contrária ao regime era reprimida, o que, na maioria das vezes, era considerado como atitudes “comunistas” ou de militantes de “esquerda”. Essas atitudes “subversivas” foram identificadas pelos militares em várias instituições, várias manifestações, produções culturais, e para combater tais atitudes o governo militar criou diversos caminhos, como o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social), o AI-5, legislação que assegurou as atuações repressivas, e além disso existem inúmeros registros de ações ilegais, como torturas e mortes provocadas pelo regime.

oficialmente realizada. Na UnB sucederam-se três invasões da polícia por motivos de greves.

No processo de composição das reformas universitárias, estava presente um elemento fundamental, pelo qual se pode entender a lógica da Educação tecnicista defendida pelos militares, o “Acordo MEC-USAID”. Já em 1967, conforme Goertzel (1967), os acordos vigoravam e tinham uma preocupação muito forte com a interferência na universidade brasileira por parte dos Estados Unidos da América.

Esse acordo selado entre o governo do Brasil e o governo dos EUA previa uma série de medidas voltadas para a Educação, preconizando sempre um investimento alto da agência americana “USAID”, que buscava uma expansão brasileira aos moldes capitalistas e principalmente atendendo a um modelo em que o EUA fosse o “tutor” de todas as transformações.

É pertinente lembrar que se estava no contexto da guerra fria, e para garantir sua hegemonia internacional nos países ditos “periféricos”, os EUA desenvolveram várias políticas, principalmente econômicas. Essas políticas foram intensas em especial nos países da América Latina, já que era inconcebível ao governo dos EUA perder sua área de influência em países próximos, que dependiam muito do capital externo. Dentro dessa perspectiva, o Acordo MEC-USAID atendia a interesses tanto do governo dos EUA quanto do governo do Brasil. Este desejava se aproximar de uma grande potência e receber investimentos para desenvolver o tipo de Educação que atendesse a seus objetivos econômicos.

A partir do financiamento da “USAID”, que teve início em 1968, começaram as primeiras atitudes legislativas e intervenções práticas em relação ao Ensino superior no Brasil. A interferência dos militares nas universidades federais de todo o País ganhou legalidade jurídica, iniciando-se então o processo ao qual se atribuiu o nome de “reforma universitária”.

Essa reforma surgiu de uma confluência de fatores, além do apoio e pressão dos EUA para que a Educação no Brasil fosse reformulada. Nesse período existia uma indignação por parte da sociedade com a situação da Educação no Brasil, e em 1968, antes do início da reforma universitária, vários protestos eclodiram em diversas regiões brasileiras, sempre colocando em pauta a situação da Educação no País, principalmente

porque os protestos tinham sua gênese no interior das universidades, a partir dos movimentos estudantis.⁸

A insatisfação popular em relação a mudanças concretizadas pela política educacional do governo militar fez com que novas leis entrassem em vigor: em vinte e oito de novembro de 1968, a Lei nº 5.540/68, complementada posteriormente pelo Decreto-Lei nº 464, de onze de fevereiro de 1969, sofrendo os efeitos do AI5. A partir dessa realidade tem-se que:

A ordem foi estabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao Ensino, a subordinação direta dos reitores ao presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-Lei 477/69 como extensão do AI5 no âmbito específico da Educação, e a criação de uma verdadeira polícia política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado militar sobre o Ensino (GERMANO, 2011, p.133).

A situação dentro das universidades brasileiras foi radicalmente alterada, porque as universidades, antes de 1964, embora não fossem totalmente autônomas, tinham liberdade garantida pela legislação, e obviamente não atendiam aos mandos e desmandos de um governo autoritário que conseguiu se estabelecer em todas as esferas sociais, políticas e econômicas. Com as alterações na legislação educacional feita pelos militares, com início a partir de 1967, a perseguição política a alunos e professores tornou-se rotineira.

Desde então foi notória a instabilidade administrativa das instituições de Ensino superior público no Brasil, algo sempre presente nas universidades brasileiras, sobretudo após a reforma universitária. Nesse contexto de opressão, os cursos de humanas, incluindo o curso de História, sofreram constante vigilância, pelo fato de que esses cursos discutiam assuntos referentes aos aspectos social, político e econômico de forma crítica e frequente.

Era justamente nesses aspectos que o regime militar tentava passar uma imagem satisfatória à população, mas combatia e reprimia qualquer forma de oposição de

⁸ Os movimentos estudantis, formados principalmente dentro das grandes universidades brasileiras, e sob a tutela e organização maior da UNE (União Nacional dos Estudantes), foram os representantes máximos da insatisfação com as reformas universitárias. Várias manifestações ocorreram no Brasil todo, inclusive em Goiás, onde muitas dessas manifestações tiveram grande repercussão.

maneira ferrenha. Existia uma limitação administrativa dentro das universidades, provocada pela atuação dos militares. Tais entraves podiam ser analisados ao se observar as discussões, eventos e propostas dentro e para a universidade, e isso ficava evidente nos cursos de História oferecidos nas universidades públicas.

Através dessas condições estabelecidas pôde-se ainda averiguar que:

Essa intervenção pôde ser constatada particularmente em dois aspectos: na desqualificação dos professores, sobretudo da área das 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. No primeiro caso, a intervenção deu-se através da 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 – dada a expansão do sistema de Ensino –, e a urgência de suprir essa falta justificava a implantação dos cursos de curta duração (FONSECA, 2003, p.40).

A discussão referente à criação dos cursos de “Estudos Sociais” será contemplada adiante, contudo o essencial a ser frisado, referente à passagem de Fonseca (2003), é que a interferência a partir da reforma universitária foi decisiva para criar uma nova atmosfera dentro dos cursos de História espalhados pelo País. Essa atmosfera de constante interferência militar acabou por restringir a qualidade dos cursos e prejudicou a qualidade dos profissionais, além de muitas vezes tirar a liberdade crítica intrínseca no curso, o que limitou a atuação de professores e alunos como formadores de opinião, já que a coerção poderia acontecer a qualquer momento em que uma atitude considerada “subversiva” acontecesse.

A reforma universitária foi uma das principais ações do governo militar na Educação, revelando às claras o seu projeto para essa área. Vale perceber que as ações do governo militar, que num primeiro momento englobavam todo o sistema educacional, acabaram por interferir decisivamente na formação de professores, pois é dentro das universidades públicas que vai se formar a maioria dos profissionais dedicados à Educação⁹.

As especificidades aqui discutidas – em relação aos cursos de História ministrados nessa época – revelam que a interferência do governo militar começava na legislação, e chegava até as instituições responsáveis pela formação de novos

⁹ Durante os anos em que vigorou no Brasil a ditadura militar, as instituições de Ensino superior eram em sua grande maioria públicas e poucas eram as instituições que tinham caráter privado. Essas instituições iriam surgir com grande força apenas após a reabertura política de 1985: a alta demanda e uma legislação que facilitava a abertura de instituições privadas no Ensino superior iriam proporcionar o surgimento de várias universidades e faculdades privadas no Brasil.

professores. Essa conjuntura demonstra que as ações do governo estavam presentes na composição de muitos elementos que compunham a disciplina História e seu Ensino no período.

Após a constatação da interferência direta do governo militar nas universidades, especificamente no curso de História e temas afins, será feito agora outro tipo de análise, com o objetivo de perceber de qual forma o projeto educacional dos militares interferia no Ensino básico, especificamente no que dizia respeito aos elementos que compunham o Ensino de História.

1.4 As Reformas do Ensino de 1º e 2º Graus do Ensino Básico

As reformas referentes ao 1º e 2º graus coincidiram com o período de maior repressão a atos considerados subversivos pelos militares. Malgrado as constantes perseguições, Germano (2011) demonstra que esse período é visto como “positivo” no que diz respeito à opinião pública sobre os militares. O final da década de 1960 e o início da década de 1970 foi uma época marcada pelo fortalecimento das ações que impulsionaram essa visão positiva, tais como: o “*milagre econômico*”¹⁰, o aumento momentâneo do poder de compra da população, e até mesmo o título da seleção brasileira no campeonato mundial em 1970 foram acontecimentos decisivos para que, diante da opinião pública, os militares fossem bem avaliados.

As atitudes do governo militar referentes à Educação sempre se basearam na transformação da legislação, e como já se pode verificar, o poder do regime militar não se limitava apenas ao Executivo. O Legislativo era uma ferramenta fundamental nas ações dos militares: oferecia certa credibilidade com a opinião pública, mesmo que isto possa parecer irrisório, porquanto a repressão era grande e muitas vezes chegava até onde as legislações não previam.

Em relação à reforma no Ensino básico, ela também foi baseada em alteração na legislação. A Lei 5.692/71 tinha duas preocupações iniciais: a primeira era referente à obrigatoriedade do acesso à escola, que deveria atingir todo o Ensino denominado de 1º grau, unindo o primário ao ginásio, e além disso o Ensino profissionalizante deveria ser generalizado no nível de 2º grau ou nível médio. Essas ações iam ao encontro da imagem que os militares gostariam de passar de um “novo” Brasil, um País que a partir dessas transformações iria se modernizar em sua infraestrutura e deveria contar com

¹⁰ Conjunto de ações econômicas com o objetivo de estruturar o Brasil em vários segmentos; foi baseado no investimento em infraestrutura e utilizou-se principalmente do capital externo.

mão-de-obra qualificada, e acima de tudo resolver problemas que eram notórios e até mesmo reconhecidos pelo regime militar, como o analfabetismo.

Após uma análise econômica e até mesmo ideológica, Germano (2011) revela que o governo militar tentou, com esse tipo de ação, criar uma sensação de igualdade de condições, mesmo que o sistema econômico, no caso o capitalista, fosse totalmente excludente e perpetuador de desigualdades. Com essas ações o Estado militar ganhou legitimidade para continuar exercendo transformações na sociedade e inclusive na Educação.

Essas ações *a priori* eram teóricas e serviram num primeiro momento para aumentar a publicidade do Estado militar de forma positiva, e consequentemente obter resultados satisfatórios em relação a críticas populares:

Consiste, portanto, numa medida que, por palavras e atos, se apresenta como uma busca de equidade num momento em que se aguçavam as desigualdades sociais. Tratava-se, assim, de desmentir evidências e manter intocável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Enfim, tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente (GERMANO, 2011, p. 166).

Essas ações, de certa maneira aproximavam o Estado militar da população, pois tratava-se de ações que tentavam ser efetivas para a sociedade brasileira. Existia uma ampliação do Ensino nos níveis básicos, porém o que estava por trás disso é que mais pessoas teriam acesso ao projeto educacional-militar, que preconizava a formação de mão-de-obra em maior quantidade, e não um tipo de escola preocupada em possuir liberdade de ideias, ou uma preocupação do exercício da cidadania. A democratização estava na ampliação do direito, mas não presente no conteúdo, o que favorecia a manutenção do projeto educacional-militar.

Nessa tentativa de atribuir acesso a todos com a Educação de 1º grau, o Estado militar representava sua atuação da seguinte forma:

Configurava-se o uso da repressão e censura ao Ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia de Segurança Nacional; o fechamento dos diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados “centros cívicos escolares” devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais (GERMANO, 2011, p. 168).

O governo militar, a partir de suas ações, mostrava estar presente em todos os níveis de Educação. Pode-se aqui esboçar uma comparação das reformas no Ensino básico com as reformas universitárias, pois ao mesmo tempo em que se ofereciam mecanismos para aumentar o número de vagas nas universidades, acompanhavam-nas

de ações intervencionistas nas esferas administrativa e social, o que acabava se tornando uma realidade em muitas escolas do Ensino básico e em muitas universidades, onde o acesso de um maior número de indivíduos foi acompanhado de uma forte carga ideológica. Germano (2011) revela que para assegurar o projeto educacional-militar eram criadas e aplicadas aos alunos disciplinas que tinham o intuito de garantir a “Ideologia de Segurança Nacional”¹¹, e a partir dessas novas disciplinas é que constantemente o Ensino de História sofria transformações por causa das ações educacionais do governo militar.

Duas disciplinas foram incorporadas nesse momento no currículo do Ensino básico: Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, além da apropriação da Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Deve-se ressaltar que a disciplina de Estudos Sociais causou transformações radicais no Ensino de História, visto ter sido criada para substituir as disciplinas de História e Geografia no Ensino de 1º grau.

Diante dessas evidências, configura-se uma Educação de 1º grau que teve vigilância constante, mesmo sendo aplicada de maneira diferente, pela prática de ações para garantir sua hegemonia. A influência dos militares nesse nível de Educação se deu mais por forma cognitiva, através da transmissão dos conteúdos, do que de forma repressiva, até mesmo pela idade dos alunos.

O que novamente pode ser destacado é que os professores de História tiveram sua liberdade cerceada pela criação da disciplina de Estudo Sociais, já que os conteúdos tinham que atender aos objetivos dos militares. Além disso, o medo da repressão política, caso o assunto tratado fosse contrário à ordem vigente, não deixava que os profissionais da Educação saíssem do que era indicado pelo projeto educacional que existia.

Em relação às reformas do 2º grau, as ações do governo militar direcionavam-se a atribuir à Educação um caráter profissionalizante. Ao oferecer condições aos alunos para que saíssem do Ensino médio com noções de técnicas direcionadas ao mercado de trabalho, a escolha profissional era uma pressão a mais para que os indivíduos se

¹¹ Foi dentro da Escola Superior de Guerra (ESG) que se formularam os princípios da Doutrina de Segurança Nacional e alguns dos seus subprodutos como, por exemplo, o Serviço Nacional de Informações (SNI). Essa doutrina, que viraria lei em 1968, com a publicação do Decreto-Lei n. 314/68, tinha como objetivo principal identificar e eliminar os “inimigos internos”, isto é, todos aqueles que questionavam e criticavam o regime estabelecido. E é bom que se diga que “inimigo interno” era, antes de tudo, comunista.

formassem no Ensino básico visando ao mercado de trabalho¹². Sem dúvida, o tipo de Educação oferecido nesse contexto servia como algo necessário para atender às necessidades do Estado, principalmente as referentes à economia, já que os alunos seriam os futuros trabalhadores, ou reservas no mercado de trabalho.

A meta de profissionalizar o Ensino do 2º grau fazia parte de uma concepção geral do projeto educacional dos militares, que não privilegiava a concepção humanista da Educação, na qual a disciplina História desempenhava função fundamental. Suas teorias, conceitos e temáticas trabalhadas não demonstravam, em sua essência teórica e prática, um retorno material e financeiro de relevância expressiva na visão de qualquer Estado capitalista autoritário, como no caso do militar. Essa disciplina explorava muitas vezes assuntos de interpretação subjetiva, além de ter a capacidade de estimular a reflexão e a visão crítica do indivíduo, não tendo como objetivo ou consequência a geração de frutos lucrativos, o que poderia ser um caminho para a organização social por meio de reivindicações contra a ordem estabelecida.

As reformas no 2º grau, além de essencialmente irem contra o que por muito tempo fez parte do Ensino de História, garantiam que quando a disciplina fosse lecionada, atendesse a outros interesses, que não os básicos presentes em sua construção, dentre eles:

Considerando que a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento tratava a Educação e as pessoas nela envolvidas como um de seus públicos-alvo externos – passíveis de controle ideológico pelos riscos que representavam à segurança do País – entende-se a razão das reformulações dos conteúdos e seus respectivos objetivos de Ensino, como os citados acima. As noções de preservação da segurança, de manutenção dos sentimentos patrióticos, do dever e da obediência às leis, denotam com clareza as finalidades político-ideológicas dadas ao Ensino de História e disciplinas afins (FONSECA, 2003, p. 42).

Apesar de todo o esforço teórico e prático do governo militar para que a reforma no 2º grau vigorasse, existiu uma grande dificuldade em se expandir esse modelo de escola no Brasil. Entre os motivos, os mais elementares foram decisivos para que as escolas com características profissionalizantes não atingissem a quantidade e qualidade

¹² A reserva de mão-de-obra era algo necessário ao projeto econômico, e uma das ferramentas para que essa reserva se formasse foi o projeto educacional, preparando os indivíduos para serem empregados em funções muitas vezes exaustivas, principalmente devido a péssimas condições de trabalho e baixos salários. Na concepção de Karl Marx, para o bom funcionamento do sistema de produção capitalista e garantir o processo de acumulação, é necessário que parte da população ativa esteja permanentemente desempregada. Esse contingente de desempregados atua, segundo a teoria marxista, como um inibidor das reivindicações dos trabalhadores e contribui para o abaixamento dos salários. Ou seja, na ditadura militar, mesmo que houvesse uma Educação voltada a atender o mercado de trabalho, não existia garantia de emprego para todos os indivíduos.

esperadas. Dentre esses motivos, Germano (2011) cita: a falta de recursos, falta de estrutura nas escolas públicas, e a própria falta de adesão dos alunos à escola do 2º grau. Segundo dados utilizados pelo autor oriundos do Banco Mundial em 1965, apenas 16% da população brasileira jovem, entre 16 e 18 anos, estava matriculada no 2º grau em 1986. No final da ditadura militar, apesar do crescimento, apenas 37% dos jovens estavam matriculados no 2º grau, o que explicitava uma grande dificuldade do governo militar em atrair o público jovem para a escola.

Mesmo com a dificuldade de se implantar a reforma no 2º grau, a intenção evidenciava o tipo de escola pretendido pelos militares. Impedia-se a formação humanista¹³, reflexiva, e até mesmo subjetiva dos indivíduos, e a desvalorização dessas habilidades na proposta profissionalizante brasileira foi fundamental para elucidar a falta de importância atribuída pelo Estado a disciplinas como a História, capazes de estimular o desenvolvimento dessas capacidades.

As interferências que existiram na disciplina História, a partir das ações práticas do governo militar ao tentar estabelecer seu projeto educacional, foram discutidas nos diferentes níveis de Ensino, passando pelo nível superior até o básico, em que se inseriam, segundo o período abordado, os Ensinos de 1º e 2º graus. As características das ações do governo militar em relação à Educação ofereciam condições de perceber uma interferência significativa no Ensino de História no Brasil. Essa interferência ia ao encontro dos objetivos dos militares, sendo decisiva para a prática da disciplina nesse período.

1.5 O Projeto Educacional do Governo Militar e seus Reflexos em Goiás

A despeito de existir um projeto educacional pautado imperiosamente nas decisões do governo federal, cada Estado do País – mesmo em um período de concentração de poder político e falta de democracia – conservavam-se especificidades locais, as quais se pretende abordar para compreender a origem dos elementos que contribuíam para as mudanças no Ensino de História, que ocorriam no cotidiano das escolas e também na instância burocrática.

¹³ Segundo Germano (2011), mesmo na formação profissionalizante em países altamente industrializados, entre as décadas de 60 e 80 houve uma preocupação com a formação básica e o desenvolvimento de habilidades proporcionadas pelas mais diversas disciplinas. Para os teóricos da Educação em países como a Alemanha, deveria existir um investimento em áreas que pudessem tornar os indivíduos que tivessem capacidades cognitivas, que se distinguíssem por um alto nível de generalidade e, consequentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa a outra.

Os elementos que se pretende focar nesta análise são: as leis e resoluções referentes à Educação no período da ditadura militar em Goiás, o conteúdo dos manuais de Educação elaborados pela Secretaria de Educação em Goiás, a composição do Conselho Estadual de Educação e sua relevância para a Educação, e uma breve análise da situação política em Goiás durante o período ditatorial.

Tais elementos importantes ajudam a compor um parâmetro pelo qual se estruturou a Educação durante o regime militar em Goiás, e por consequência, em Goiânia. Desse modo, podem-se observar então os diversos elementos que compunham a Educação no período, como: o contexto político, passando pela legislação de Ensino e a estrutura educacional.

1.5.1 O contexto político e educacional antes do governo militar

Mauro Borges assumiu o governo de Goiás a partir de 1961. Sua eleição foi motivo de grande expectativa, porquanto sua imagem não estava atrelada nem associada a grupos conservadores e tradicionais da política em Goiás. De fato, sua aparição no cenário estadual regional representou uma possibilidade na correlação de força na estrutura política goiana daquele momento:

A ascensão de Mauro Borges, de fato, expressou para o Estado de Goiás a possibilidade de renovação, de mudanças de mentalidade em um Estado, em que desde sua fundação o cenário predominante era centrado no modelo tradicional de dominação – fruto da herança do colonialismo lusitano. Uma sociedade oligárquica, clientelista, que impunha uma prática política e uma cultura, mediadas pela inserção das camadas populares por meio do clientelismo, da política populista, da ocupação da esfera pública pelas elites dominantes (BORGES, 1965, p. 4).

Um dos principais registros do governador Mauro Borges no que se referiu à Educação foi uma crítica exacerbada às “Escolas Normais”, porque na visão do Estado existia uma deficiência enorme em se formar professores no Estado de Goiás. Os números de vagas ocupadas e indivíduos formados seguindo o magistério correspondiam a um fracasso da proposta das Escolas Normais, e Canenzi e Loreiro (1994) afirmam que o magistério em Goiás era considerado leigo pelo governo, pois apresentava inúmeras falhas na formação dos professores.

As Escolas Normais surgiram no Brasil durante o século XIX, e tinham como principal função formar indivíduos que fossem entusiastas pelo ato de lecionar. As mulheres foram as principais alunas desses cursos, que capacitavam professores aptos a trabalhar em especial com as séries iniciais.

Em Goiás as Escolas Normais, desde a sua criação até a sua diminuição, passaram por algumas fases. No período anterior ao do governo Mauro Borges, constituíam o principal modelo de instituição educacional, basicamente no que se referia ao número. No governo de Mauro Borges, as instituições com esse formato sofreram muitas críticas e a sua quantidade no Estado diminuiu bastante.

No início do regime militar, as Escolas Normais ganharam novamente notoriedade, quando muitas foram ativadas no Estado, porém ao longo da vigência do governo militar elas entraram em crise, notadamente devido às reformas na Educação básica.

Um dos motivos pelo qual o curso normal era criticado de forma veemente pela administração de Mauro Borges, foi pelo fato de que poucos indivíduos que iniciavam o curso na Escola Normal o terminavam. Nas palavras de Canenzi e Loreiro (1994), poucos se dedicavam ao Magistério, e muitas vezes faziam o curso como um trampolim para a universidade, ou mesmo como um mero passatempo.

Diante dessa realidade:

O governo Mauro Borges procurou direcionar as medidas da política educacional a partir de critérios supostamente técnicos, “neutros”, “planificados”, mas plenamente sintonizados com o interesse de obter resultados imediatos, de acordo com as exigências eleitorais do populismo. A crítica à Escola Normal e a ênfase na formação prática dos professores procuravam apresentar uma solução de baixo custo para reduzir o déficit de professores habilitados através de uma formação rápida, em lugar de uma solução mais dispendiosa de incentivos ao Magistério por meio de melhores condições de trabalho e de aumentos salariais (KUENZER, CALAZANS E GARCIA, 2001, p.124).

O ano de 1964 ficou marcado pela chegada dos militares ao poder presidencial por meio da ditadura militar, e o poder político dos militares não se resumiu apenas às instâncias federais, seus poderes transcenderam essa instância e chegaram até os governos estaduais e, como resultado, aos municipais. Os governadores biônicos¹⁴ foram escolhidos pelos militares em todos os Estados do País, o que deixa clara a existência de um projeto político unificado, em que pesem as grandes diferenças culturais e históricas que cada Estado apresentava.

¹⁴ Os governadores chamados de biônicos foram os indicados pelo governo federal, isto é, não foram escolhidos pelo voto direto. A escolha desses governadores representava um domínio dos militares em todas as esferas políticas do Brasil, sendo um dos exemplos de homogeneidade no governo militar em todas as regiões brasileiras.

No Estado de Goiás aconteceu talvez um dos processos mais tensos como intervenção federal¹⁵. O governador do Estado de Goiás, durante a chegada dos militares ao poder, era Mauro Borges, que apesar de ter apoiado o processo que levou à vigência desse governo, foi acusado de desenvolver atitudes subversivas e seu mandato foi duramente interrompido pela ação provocadora dos militares em reunir tropas e intimidar o governador para que saísse de seu posto.

O contexto político foi determinante para as transformações referentes à Educação no Estado de Goiás. As Escolas Normais são um exemplo disso. Enquanto a administração do governador Mauro Borges vigorou, essas escolas foram reduzidas, mas logo após sua saída essas escolas ganharam força, mantendo-se durante um longo período em todo o Estado. Em relação à organização da estrutura educacional, o Estado tinha uma relativa autonomia, especialmente pela atuação da Secretaria da Educação, principal órgão no que se referia à organização da Educação. No período pós-1964, quando os militares começaram a interferir de maneira significativa em todos os aspectos administrativos e políticos da Federação, ganhou força um novo órgão, que mantinha uma comunicação estreita com o órgão correspondente de atuação federal. Esse órgão era o Conselho Estadual de Educação (CEE), dependente do Conselho Federal de Educação (CFE). Esses dois órgãos, que tinham atuação complementar, ganharam notoriedade durante o governo militar, e em Goiás suas atuações representavam a presença constante de um projeto de Educação que atendessem às expectativas dos militares.

1.5.2 O Conselho Estadual de Educação

Ao se fazer referência ao Conselho Estadual de Educação em Goiás, é importante lembrar que existiram Conselhos Estaduais de Educação em grande parte do Brasil durante o período da ditadura militar. Ademais, é necessário compreender que os Conselhos Estaduais eram extensões do Conselho Federal de Educação que tinha, entre outras funções, a de regulamentar todo o projeto educacional-militar.

O Conselho Federal de Educação foi fundamental para a atuação dos militares, criando decretos, participando de toda a composição legislativa educacional; além disso, orientava de forma direta as Secretarias de Educação de todo o Brasil, e apesar de fundamental, o CFE não teve sua origem durante a ditadura. Em 1961 o CFE surgiu, atuando de forma incisiva nas decisões referentes à Educação no País. Nesse período, o

¹⁵ Troca do governador pelo regime militar.

CFE ganhou tamanha relevância em suas decisões, que acabou por ser mais importante que o MEC na composição da legislação educacional da época.

Kuenzer, Calazans e Garcia comentam essa condição:

Isolado o MEC, num trabalho cotidiano sem qualquer perspectiva de sair das suas próprias limitações, a função de planejamento acaba sendo executada através de outros órgãos como o Conselho Federal de Educação, que, de simples órgão de assessoramento, se transforma na vanguarda das políticas de privatização da Educação nacional, fixando orientações, regulamentos, e toda sorte de interferências na vida do País, ocupando ainda espaços importantes em detrimento da Educação pública (KUENZER, CALAZANS E GARCIA, 2001, p.43).

Em Goiás, a influência do Conselho Estadual de Educação na organização burocrática do sistema educacional, que seguia as atribuições concedidas pelo Conselho Federal de Educação, foi nítida, mormente quando se tem acesso a documentos do período. Muitas das ações, regulamentações, surgimento de novas legislações partiam desse órgão, que se tornou o mais atuante no País. Para se ter ciência disso, cabe ressaltar que os documentos do período (1964-1985) que fazem referência à Educação, por exemplo o *Correio Oficial*, que está com seus periódicos em sua grande maioria guardados e preservados pelo Arquivo Estadual. Nesses periódicos diários, pode-se perceber a influência daquele órgão na articulação e determinações que iam ao encontro do projeto educacional-militar.

Entre as atribuições mais comuns encontradas no *Correio Oficial* do Estado de Goiás no período da ditadura militar estão: a liberação para funcionamento de escola, o remanejamento de professores, a escolha e aprovação de conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula.

Inclusive, percebe-se a atuação do Conselho juntamente com a Secretaria de Educação, na suspensão de alguns professores, o que coincide com os primeiros dias de abril, e pode ser um indício de atuações que apoiavam a ideologia contida no projeto educacional do regime militar, já que ao consultar o jornal nos cinco anos anteriores à instauração do regime, não pôde ser encontrado nenhum registro de suspensão de professores, por qualquer motivo que fosse.

É evidente que essa é uma hipótese, mas por se tratar de um caso muito específico, pode-se seguir adiante na tentativa de compreensão da atuação do Conselho Estadual de Educação durante a ditadura militar.

Em relação ao Conselho Estadual de Educação, a Lei 4.240, de 9 de novembro de 1962, aprovada pela Secretária Estadual de Educação, esclarece as futuras atribuições do CEE em seu capítulo II, art. 10º, e as de maior relevância são:

I – emitir parecer sobre assunto de natureza pedagógica e educativa que lhe for submetido pelo governador do Estado ou pela Secretaria da Educação e Cultura; sugerir a essas autoridades, providências para a organização e funcionamento do sistema estadual de Ensino e propor-lhes modificações e medidas que, de qualquer modo, possam interessar à expansão e ao aperfeiçoamento do Ensino em geral; IV – manter intercâmbio com os Conselhos Estaduais e com as autoridades federais, estaduais e municipais de Ensino (Lei Estadual 4.240, Cap. II, art. 10º).

E no artigo 14º continua a fazer referências às atribuições do CEE e enfatiza a importância desse órgão para as execuções referentes à Educação no Estado:

As funções de conselheiro são de relevante interesse público e seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos ou funções estaduais. Para participarem das sessões ordinárias ou extraordinárias do Conselho ou de qualquer de suas Câmaras, os conselheiros convocados terão direito a transporte, diárias e jetons, fixados pelo secretário da Educação e Cultura (Lei Estadual 4.240, Cap. II, art.14º).

Embora essas leis não tenham se originado durante o regime militar, é importante salientar que os Conselhos Federais e Estaduais de Educação tiveram grande relevância em suas atribuições; todas as decisões passavam por esses órgãos, e a partir da instauração do novo regime político eles foram responsáveis por garantir o desenvolvimento da implantação do projeto educacional dos militares.

Em Goiás o CEE, desde 1964 regularizou algumas medidas nitidamente favoráveis à atuação constante dos militares no que se referia à Educação. Essa atuação destacou-se em duas medidas: a primeira, a Resolução nº 33, de junho de 1964, fixava normas para a inspeção nos estabelecimentos de Ensino de grau médio. Essa resolução faz referência à escolha de inspetores para trabalhar dentro das escolas, o que revela uma preocupação considerável do Estado em relação aos movimentos estudantis, já que esses movimentos tinham sua principal atuação nas escolas de 2º grau. Sobre a atuação dos inspetores tem-se que:

(...) f) verificar e fiscalizar a execução das leis e das normas baixadas pelos Conselhos Federais e Estaduais de Educação; g) suspender, total ou parcialmente, a realização de atos escolares atentatórios às leis regulamentares de Ensino, levando ao conhecimento da Secretaria da Educação os fatos constatados; h) cumprir as determinações emanadas da Secretaria da Educação no que respeita ao bom funcionamento de fiscalização dos estabelecimentos de Ensino a seu cargo (Resolução nº 35, de 30 de junho de 1964).

Ao observar as funções do inspetor, de acordo com a resolução, o termo “atos escolares atentatórios às leis regulamentares de Ensino” revela uma preocupação de que todos dentro das escolas se comportassem de acordo com as regras educacionais vigentes, e diante do contexto político, essas regras se estendiam também para esse campo.

A proximidade da criação do cargo de inspetor com a instauração do regime militar no Brasil torna provável a hipótese de que os inspetores já podiam ser considerados agentes do regime dentro das escolas, principalmente porque representavam as instituições que foram se adaptando gradativamente ao projeto educacional do governo.

A partir dessas normas estipuladas para a atuação do inspetor escolar, é notória a intenção da Secretaria Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação de terem o controle dos fatos ocorridos no cotidiano escolar, escolhendo assim um indivíduo que, além das funções de agilizar o funcionamento de procedimentos na escola, serviria como um “olho”¹⁶ desses órgãos dentro da escola, o que demonstra uma interferência direta no cotidiano escolar.

Nesse contexto é difícil não fazer referência ao projeto educacional-militar, visto que os inspetores deveriam ser responsáveis por colocar em prática todas as leis e decretos sancionados pelo Conselho Federal de Educação, órgão de total alinhamento com o projeto educacional dos militares.

Outra importante ação do CEE foi o Decreto nº58, de 5 de maio de 1964, que criou o cargo de delegado regional de Ensino. O responsável pelo cargo teria obrigações perante as regionais de Ensino existentes em todo o Estado de Goiás. Esses órgãos existem até os dias atuais, são divisões burocráticas da Secretária Estadual de Educação, e é a partir dessas repartições que se entra em contato direto com o cotidiano das escolas. Deste modo se exerce a função das regionais de Ensino. O importante em relação ao decreto que criou o cargo de delegado regional são as suas funções principais:

Inspecionar periodicamente, orientando-lhes as atividades e sugerindo providências, determinando normas e medidas no sentido de uniformizar os

¹⁶ O cargo de inspetor escolar ganhou grande importância a partir do decreto de junho de 1964, quando os inspetores deveriam realizar suas funções de forma permanente dentro das unidades escolares. O importante é que, apesar de muitas funções atribuídas ao cotidiano escolar, esse cargo tinha a notória função de deixar a Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação informados sobre qualquer atitude dentro da escola que pudesse perturbar a ordem e o bom funcionamento escolar. Seria como um “olho” desses órgãos que conseguia acompanhar todo o cotidiano escolar, e repassar todas as informações.

trabalhos educacionais desenvolvidos por esses órgãos (Decreto nº58, de 5 de maio de 1964).

O termo “uniformizar”, presente no decreto acima, revela a instrução para que todas as escolas tivessem o mesmo padrão, tanto na sua gestão quanto no Ensino oferecido. Consequentemente, o projeto educacional do governo militar tinha seu reflexo nos alunos do Estado de Goiás, que estavam submetidos ao cotidiano das escolas, o qual era cada vez mais vigiado e impossibilitava qualquer manifestação contrária ao governo autoritário do regime militar.

De conformidade com as funções do cargo, pode-se estabelecer uma relação com o projeto educacional-militar, pois a uniformização em todas as esferas do Ensino era uma tentativa de garantir que a ideologia militar saísse da instância federal e se propagasse por todas as instâncias administrativas da Federação.

Segundo esses exemplos que demonstram a importância dos Conselhos Federal e principalmente do Estadual de Educação em Goiás, pode-se entender como esses órgãos foram fundamentais na organização educacional durante o regime militar.

1.5.3 Os resultados do projeto educacional

Neste trabalho houve sempre a tentativa de unir alguns elementos que pudessem oferecer condições para se entender a Educação e sua influência direta no Ensino, tanto em Goiás como no restante do País. Depois de citar algumas situações e características decisivas ao entendimento sobre o modelo de projeto educacional implantado pelos militares, por fim explicitou-se um panorama geral das consequências desse projeto para a Educação, e assim finalizou-se a parte da exposição que tenta contextualizar a Educação para, a partir daí, haver condições de se falar sobre o Ensino de História em Goiânia/GO.

Para esboçar os efeitos do projeto educacional-militar no sistema educacional em Goiás e no Brasil, é necessário lembrar, além dos elementos já abordados, uma característica fundamental desse projeto, que é a obsessão e apego à privatização em grande escala do sistema. A privatização na Educação, Germano (2011) assevera, alcançou durante esse período níveis altíssimos e suas consequências foram decisivas para a qualidade do sistema educacional.

Deve-se recordar que a estratégia de privatização por parte dos militares alcançou todos os níveis de Ensino, com destaque para os níveis médio e superior, já

que nesses se estruturaram várias formas a fim de que a Educação pública fosse considerada substituível. Diante dessa realidade constata-se que:

Na verdade, buscava-se evitar a subtração de recursos destinados diretamente ao capital e à “Segurança Nacional”. Assim, a rede escolar pública foi golpeada de morte, na medida em que a valorização da Educação expressa no discurso oficial correspondia, na prática, à sua desqualificação. Desse modo, o Estado pavimentou o caminho da privatização do Ensino, sobretudo nos níveis médio e superior (GERMANO, 2011, p.195).

Para efetivar a política de privatização sancionaram-se algumas leis que foram fundamentais nesse processo. A Emenda Constitucional nº 18, de 1965, que reformulou o sistema tributário nacional, vetava a cobrança de impostos sobre o patrimônio, a renda ou serviços de partidos políticos, e principalmente, o que é relevante, as instituições de Educação e de assistência social também entravam nessa condição.

Afora isso, a Constituição de 1967 suprimiu os percentuais mínimos de recursos a ser aplicados em Educação pela União, Distrito Federal e Estados. Essa “legalização” da privatização foi observada de forma objetiva nos dados que mostram, segundo Germano (2011), que os investimentos em Educação diminuíram drasticamente a partir dessas leis.

As consequências foram nefastas em relação ao caminho da privatização, tão difundido pelo regime militar em seu projeto educacional. O principal efeito foi a flagrante corrupção que se instalou nesse setor, visto que a grande quantidade de dinheiro que circulava dentro do sistema educacional, por inúmeras vezes era interceptada por indivíduos próximos ao regime e que se beneficiavam a todo momento por essa atmosfera instaurada.

Um dos mecanismos principais que potencializaram a corrupção foi o chamado Salário-Educação. Germano (2011) sinaliza que a Constituição de 1967, em seu artigo de nº178, determinava que as empresas comerciais, industriais e agrícolas eram obrigadas a manter o Ensino primário gratuito de seus empregados e o Ensino dos seus filhos, com idade entre sete e catorze anos, ou a concorrer para tal fim, mediante a contribuição do Salário-Educação na forma que a lei estabelecesse. O que o autor revela é que esse processo que tinha o objetivo de incrementar o Ensino de 1º grau público, acabou por gradativamente subsidiar a rede particular de Ensino, o que resultou em fomentar a corrupção de diferentes formas:

Os privilégios e os incentivos concedidos ao setor privado acabam por degenerar em abusos e corrupção, atingindo 18 bilhões só em 1982, decorrentes da sonegação e fraude por parte das empresas no que se refere ao pagamento do Salário-Educação. Além disso, a abertura concedida pela

legislação permitiu o surgimento de agenciadores de Educação num verdadeiro conluio de empresa privada/escola privada, em que a primeira repassava à segunda, sob a forma de bolsas de estudo, um montante de recursos inferior àquele que deveria recolher aos cofres públicos. A escola, no entanto, fornecia um recibo falso, atestando que a empresa havia aplicado corretamente os percentuais estabelecidos em lei, assim como “arranjava” uma lista de alunos “beneficiados” com as bolsas (GERMANO, 2011, p. 204).

A privatização gerou imediatamente os aumentos dos índices de corrupção e de falta de investimento na Educação pública no Brasil no período da ditadura militar. E o reflexo disso fica evidente quando se leva em conta a qualidade da Educação, e de todos os seus componentes nesse período. É praticamente impossível encontrar elementos que possam indicar melhoria na qualidade da Educação pública oferecida. Tal contexto de desvalorização do sistema de Educação pública e de corrupção esteve impregnado no projeto de Educação militar desde o início do regime até o seu fim, como se pode verificar no texto a seguir:

A expansão das oportunidades nos vinte anos de ditadura militar foi feita a partir de um padrão perverso. A ampliação das vagas deu-se pela redução da jornada escolar, pelo aumento do número de turnos, pela multiplicação de classes multisseriadas e unidocentes, pelo achatamento do salário dos professores e pela absorção de professores leigos. O trabalho precoce e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias de oferecimento do Ensino, levaram à baixa qualidade do processo, com altos índices de reprovação (*O DEBATE*, Educação e qualidade, p. 165).

A Educação pública foi uma preocupação dos militares, porém sua atuação social foi corrompida em diversos aspectos durante o regime militar – estrutura que fica mais evidente quando se considera a situação da Educação no Estado nessa época. Na pesquisa desenvolvida encontraram-se manuais curriculares e registros de conferência sobre a Educação no período, que revelam a situação do Ensino em Goiás na década que se iniciou em 1970.

Esses manuais foram encontrados no Arquivo Estadual localizado na Praça Cívica, e confeccionados pela Secretaria Estadual de Educação com o principal objetivo de apresentar a situação e traçar planos futuros para a Educação em Goiás. As informações nesses documentos levam a crer que tais materiais eram distribuídos aos profissionais envolvidos com a Educação, com o propósito de orientá-los em planos futuros.

Havia ainda alguns conteúdos de eventos que discutiam a situação da Educação em Goiás. Eram documentos incisivos em reconhecer que existiam muitos problemas¹⁷ na Educação do Estado, e que melhoras significativas deveriam ser projetadas para os próximos anos, segundo a conferência do governador Irapuan Costa, a seguir. Em alguns trechos evidencia-se essa situação de forma clara:

Enfrentamos no setor de Educação um dos maiores problemas, se não o maior de nossa administração. Mais de 50% do funcionalismo na administração centralizada trabalham nesse setor. Sua folha de pagamento é de aproximadamente 1/3 do total. Não obstante, a qualidade dos serviços prestados à comunidade está longe de ser satisfatória. No magistério predomina o elemento leigo. Nas quatro primeiras séries do Ensino de 1º grau, absolutamente predominante no Estado, o percentual de professores habilitados em cursos de 2º grau não atinge a 25% em média, havendo regiões em que o percentual de leigos atinge a casa dos 90%. Mais de 50% desses professores são constituídos por pessoas que possuem apenas o curso primário, às vezes incompleto (Conferência proferida pelo governador Irapuan Costa para os estagiários da Escola Superior de Guerra, 1976).

No documento citado acima pode-se observar a relação direta entre o governo do Estado de Goiás e o projeto educacional-militar, já que sua exposição foi realizada na Escola Superior de Guerra. Outro ponto fundamental desse documento é perceber o total fracasso da lei federal que indicava a importância do salário-Educação:

Em 1970 o “déficit” de escolaridade em Goiânia chegou a 328.837, número que correspondia a 49,9% da população de 7 a 14 anos de idade, indicando que cerca da metade da população contida na faixa de obrigatoriedade escolar ainda se encontrava fora da escola. De 1970 a 1974, a população de 7 a 14 anos cresceu em 24,5%, correspondendo a 53,8% do crescimento escolar, registrando-se ao final do ano de 1974 um “déficit” de escolaridade igual a 312.386, ou seja, de 38% da população contida nessa faixa de idade (7 a 14 anos). (Conferência proferida pelo governador Irapuan Costa para os estagiários da Escola Superior de Guerra, 1976).

Nota-se uma total dificuldade em relação à composição e manutenção de um Ensino primário de qualidade. Quando o documento se refere ao Ensino médio, essa dificuldade é a mesma, porém o aspecto do Ensino profissionalizante torna a situação ainda mais complexa para esse nível de Ensino:

O Ensino de 2º grau, por sua vez, comporta uma clientela inicial menor da que conclui o curso do 1º grau. Contudo, o índice de rendimento aqui observado já é muito maior, correspondendo a uma média anual de 64,2%. Com a vigência da Lei nº 5.692/71, vem a Secretaria da Educação e Cultura tentando a sua implantação em Goiás. As dificuldades, porém, são muitas. A inexistência de currículos adequados, a escassez de recursos humanos qualificados, a inadequação e/ou insuficiência dos recursos físicos e didáticos

¹⁷ Lembra-se que os problemas na Educação brasileira também existiam antes do regime, porém esta abordagem leva em consideração que o projeto de Educação dos militares foi decisivo para a potencialização de um quadro que já era ruim e que deixou marcas para as gerações futuras, com elementos específicos desse período e desse tipo de ideologia política e governamental.

e a falta de um serviço destinado a supervisionar e orientar a implantação do Ensino, aliados ao discutível realismo na estratégia de ação, comprometeram a eficiência dos trabalhos e a obtenção de resultados significativos. O problema é tão profundo que as dificuldades transcendem o Estado de Goiás. O Ensino profissionalizante, que a referida lei objetiva no 2º grau de forma total, dificilmente será alcançado. Não se deve confundir, de outra parte, a pretensão da lei com a necessidade evidente de se preparar mão-de-obra especializada e técnicos de nível médio aptos a acompanhar o processo de desenvolvimento nas peculiaridades regionais. Pouquíssimas escolas no País conseguiram ministrar com eficiência o 2º grau, já reformado (Conferência proferida pelo governador Irapuan Costa para os estagiários da Escola Superior de Guerra, 1976).

O representante máximo do poder no Estado de Goiás, o governador, em um documento que representa suas apurações em um evento destinado a discutir a situação do Estado de Goiás nos mais variados aspectos, apresenta toda a realidade do Estado no que se refere à Educação em diferentes níveis de Ensino. Esse documento foi datado em 1976, e revela que a Educação sofreu com as transformações realizadas nos primeiros 12 anos de vigência do regime militar, ou seja, mais da metade do tempo em que os militares estavam no poder pode ser visualizada nesse documento.

Diante dessa exposição fica clara a dificuldade enfrentada não só no Estado de Goiás, mas em todo o restante do País. Segundo essa abordagem, as dificuldades foram consequência de um projeto educacional constituído pelo governo dos militares, com evidentes ramificações no Estado de Goiás.

Depois de discutir a situação da Educação em Goiás e no Brasil, e enumerar algumas dificuldades em desenvolver o Ensino de História no Estado e no País, torna-se evidente que as dificuldades foram inúmeras no que se refere a estabelecer um Ensino de História que pudesse ser satisfatório, levando-se em conta nesse momento o desenvolvimento crítico do aluno e a absorção de um tipo de conhecimento imparcial, pois se trata de uma disciplina que comporta inúmeros elementos interpretativos de cunho subjetivo.

As dificuldades em construir um Ensino de História que atendesse a esse tipo de premissa estava em todos os elementos que compunham a Educação. Partiam sempre das ações do governo militar para garantir seu projeto de Educação, mas atingiam a formação dos professores, a condição das escolas e universidades, a elaboração de material didático, os conteúdos abordados, a liberdade de expressão dos alunos e professores, a elaboração dos currículos. Todos esses elementos foram deturpados por uma ação vertical, de cima para baixo, que tinha o governo federal-militar e o governo

estadual escolhido pelo presidente, e órgãos relacionados à burocracia educacional como principais divulgadores e compositores desse modelo educacional.

O próximo capítulo trata da História ensinada durante o regime militar no Brasil, tentando perceber quais as ligações entre o que foi ensinado e o que foi direcionado pela atuação do governo militar, que se expressou em leis, manuais e currículos.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA ENSINADA DURANTE O GOVERNO MILITAR

2.1 O Currículo e o Ensino de História

Vários aspectos podem contribuir em uma análise sobre o Ensino de História, destacando-se a formação dos professores, a utilização e escolha do material didático, o currículo, o contexto político, o espaço, a aprendizagem dos alunos. É evidente que não existe um “Ensino de História” homogêneo, seja qual for o período ou a característica dos aspectos aqui evidenciados.

Principalmente pela autonomia da escola e do professor em organizar sua metodologia, e mesmo nos períodos e lugares em que o Estado possui características muito autoritárias, é difícil controlar tudo o que é ensinado em todas as unidades escolares e em todos os momentos. Porém, até que haja um consenso dessa autonomia do professor e da escola, ressalta-se que a ditadura militar foi um período de forte autoritarismo e intervenção política na Educação, e consequentemente no Ensino de História.

Ainda havendo a possibilidade de ir contra essa lógica de intervenção e autoritarismo, por parte principalmente dos professores, os documentos, pesquisas e depoimentos sobre o período mostram que o Ensino de História no Brasil foi de forma geral influenciado por determinadas ações:

Mesmo que as ciências de referência tenham se transformado e novas formas de construção do conhecimento tenham se fortalecido, o peso das instituições ainda é muito forte no sentido de impor as concepções dominantes da “História institucional”, que é a transcrição de uma necessidade, de cada grupo social, de cada instituição que assim justifica e legitima sua existência, suas atitudes. Porque a instituição não fornece somente uma base social a uma doutrina, ela a determina e a torna possível, subrepticiamente (ABUD, 2001, p. 29).

O projeto de Educação arquitetado pelos militares foi uma maneira de manifestação do poder das instituições no sistema educacional e no Ensino. E ao pensar no Ensino de História, existem especificidades oriundas do tipo de temática abordada pela disciplina, portanto, um aspecto fundamental para se compreender o Ensino de História é o currículo.

Existiram muitas alterações no currículo da disciplina durante o período militar, e essas alterações ajudam a compreender quanto a disciplina História era estratégica para os militares e seus objetivos governamentais.

Para analisar as alterações que o currículo da disciplina História sofreu, é importante entender que essas mudanças começaram a partir das primeiras grandes ações do governo militar, no que se refere à criação de um projeto de Educação. As reformas no Ensino básico e no Ensino superior foram os primeiros indicativos de que as mudanças no currículo estavam acontecendo.

A criação de novas regras no sistema educacional, em diferentes níveis de Ensino, foi fundamental para a criação de um currículo que pudesse atender às aspirações do governo militar. E quando se trata da disciplina História, a mudança no currículo é uma ação com dois princípios que se tornaram elementares: o primeiro é descaracterizar a disciplina, tirar seu potencial de estimular os alunos a despertarem a capacidade de crítica social e política, limitando as discussões e conteúdos que fizessem referência a sociedades que se encaixassem em um modelo econômico, político e social, diferentemente do regime capitalista e antidemocrático estabelecido pelos militares.

Dentre esses assuntos, o marxismo e as sociedades que adotaram o socialismo eram assuntos que não interessavam de forma alguma ao governo militar, e por mais que não se tenha nenhum registro oficial da proibição desses assuntos no currículo, eles eram limitados, em sua abordagem, pela forte repressão exercida pelos militares.

O segundo princípio adotado pelos militares foi a construção de um currículo que tivesse como primordial forma de abordagem o nacionalismo: a compreensão da História do Brasil e do mundo, que fosse feita pela supervalorização do que era brasileiro. Nesse sentido, a História poderia ser uma aliada, garantindo a manutenção no poder pela forma de transmissão dos conteúdos.

Observando esses dois princípios, é possível saber como o currículo da disciplina História foi projetado. Primeiro era necessário anular o que fosse nocivo, e depois construir um modelo que fosse benéfico. O modelo benéfico também ia ao encontro do que os militares tinham em mente para a Educação de forma geral. Na opinião de Martins:

Nesse período, 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, 2003, p. 17).

A composição do currículo, apesar de ser uma expressão da atuação do governo militar e do seu projeto educacional, tornou-se um processo complexo nesse período, pois a falta de liberdade dos profissionais estava baseada no poder repressivo exercido pelos militares.

Um fato surpreendente em relação à composição dos currículos de História durante a ditadura militar é que alguns tiveram a oportunidade de serem redigidos por especialistas, principalmente pesquisadores e professores universitários dedicados à temática. No caso analisado por Martins (2003), o currículo de História da rede estadual de São Paulo, durante a década de 1970, é um exemplo disso. Porém, mesmo que tivesse aspectos positivos, como a discussão e organização sistemática do currículo, sua prática era constantemente dificultada pela forte ação de fiscalização encontrada nas unidades escolares.

Por mais que existissem possibilidades de se compor um currículo de História que de fato atendesse às necessidades da disciplina, colocar suas orientações em prática poderia se tornar uma tarefa difícil. Ainda mais se houvesse alguma discussão ou temática abordada que desagradasse aos mentores do projeto de Educação e de Ensino de História, planejado pelo governo federal.

Essa possibilidade apresenta uma condição obrigatória para discorrer sobre os currículos, sua composição e sua prática. A análise não pode ser baseada apenas na escolha ou recusa em adotá-lo, já que ele foi construído sob uma perspectiva de “potencialidade simbólica” que se manifestava da seguinte forma:

A potencialidade simbólica concorre para o fato de um currículo escrito gerar mais do que prescrições acerca do conteúdo e da metodologia de Ensino, mas de influenciar materiais didático, o perfil profissional dos professores, as práticas de avaliação, as formas como o poder público define suas relações com as instituições escolares (MARTINS, 2003, p. 31).

É difícil não reconhecer que o currículo da disciplina História, no período da ditadura militar, tenha sido um grande aliado do governo, mas ele só pode ganhar esse caráter devido às várias transformações por que passou. Essas transformações indicavam ainda mais o poder de intervenção do Estado no Ensino de História. As adaptações no currículo foram as mais diversas possíveis, desde a criação de novas disciplinas, até mesmo a inserção de temáticas trabalhadas na disciplina História em outras disciplinas.

Existiu por parte dos militares uma preocupação diferenciada em relação ao currículo de História – o nacionalismo exacerbado, que foi a condição favorável para todas as mudanças que aconteceram no currículo: o surgimento de novas disciplinas e a adaptação de outras já existentes, como a utilização da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), a exaltação do Ensino de Educação Moral e Cívica e a Criação de uma nova disciplina no 1º grau chamada de Estudos Sociais, são exemplos da força do governo militar em relação à alteração no currículo.

2.2 As Novas Disciplinas e o Ensino de História

Uma característica fundamental da disciplina História, no que se refere à realidade do Brasil, foi a presença de diversas temáticas próprias da História diluídas em novas disciplinas. Essa condição está ligada ao formato de Ensino exigido pelos militares: os assuntos concernentes às transformações sociais e políticas no Brasil, que se preocupassem com a formação do indivíduo nessas áreas, sofreram com alterações curriculares, deixando de fazer parte do estudo de História e servindo a uma concepção nova de Ensino.

A concepção de Ensino dos militares era uma tentativa de enquadrar os indivíduos e fazer com que se adequassem a um novo modelo de sociedade, que tinha sua origem e transmissão através da Educação. O Ensino de História foi uma das áreas que mais sofreram modificações com esse contexto, mesmo que alguns conceitos já tivessem sido explorados em demasia pela disciplina História durante a ditadura militar. Muitos dos conceitos utilizados durante os anos de aplicação nas unidades escolares do Ensino de História foram potencializados, e tinham o objetivo de servir ao projeto de manutenção do poder pelos militares, através da apropriação das temáticas históricas de maneira tendenciosa e oficializada.

Nessa discussão vale lembrar as características do Ensino de História durante grande parte da História dessa disciplina escolar:

O que predominava no Ensino de História, desde o Império, eram noções de civismo, patriotismo. A partir da instalação da República, esses conceitos acrescidos do nacionalismo seriam reforçados. A República, contraditoriamente, não destacou conceitos e práticas de cidadania, embora denominasse a todos como cidadãos. Ao longo do Estado republicano, nos seus momentos de crise institucional e/ou de fervor autoritário, buscava-se alimentar o espírito patriótico, cívico e nacionalista. O locus privilegiado para estas práticas tem sido a Educação escolar, o Estado interfere nas escolas visando a reforçar posturas de cultura cívica, usando preferencialmente as disciplinas tidas como formadoras da consciência humana, como por exemplo: História, Filosofia e Sociologia (TRINDADE, 2014, p. 46).

Uma das disciplinas fundamentais durante todo o regime militar foi a “Organização Social e Política do Brasil” – OSPB, que apesar de não ter sua origem no governo militar, foi uma importante disciplina, principalmente por que se alinhava com as temáticas que os militares desejavam que fossem abordadas em sala de aula.

A OSPB surgiu como disciplina antes da vigência da ditadura militar, em 1962. Nesse processo de implantação, foi fundamental a ação do Conselho Federal de Educação (CFE), órgão que ganhou muita notoriedade desde a sua criação no início da década de 1960, sobretudo em relação à criação de normas e orientações para a Educação em todo o território nacional.

A inserção da nova disciplina foi obrigatória nos dois anos finais do ciclo ginasial¹⁸, e além disso a disciplina de OSPB foi incorporada ao então colegial, que se transformaria em 2º grau, e em 1996 se tornou ensino médio. A nova disciplina foi uma novidade que se coadunava com as alterações presentes na LDB de 1961, e que ganhou maior proporção e efetividade a partir da atuação do CFE em 1962.

Para perceber a ligação entre a nova disciplina e a exploração de temáticas também pertencentes ao Ensino de História, assegura-se que não obstante existir uma orientação em relação às temáticas trabalhadas, não havia um currículo específico e fechado para a disciplina. Isto tornou-a passível de várias alterações, melhor dizendo, apesar da sua obrigatoriedade, tanto as Secretarias de Educação Estaduais, quanto as unidades escolares tinham grande flexibilidade no que se refere à implantação e à execução da disciplina em sala de aula.

As semelhanças entre os assuntos trabalhados na disciplina História ficam em evidência quando se atenta para as orientações elaboradas a fim de que a disciplina fosse de fato incluída nos currículos e praticada nas unidades escolares:

Ela tem como finalidade proporcionar ao aluno uma ideia adequada da realidade sociocultural brasileira em sua forma e ingredientes básicos. Deverá, pois, apresentar o quadro geral das instituições da sociedade brasileira, sua natureza, formação e caráter, bem como as formas de vida e costumes que definem o modo de ser específico e a fisionomia característica de nossa cultura. Será, além disso, um estudo da organização do Estado brasileiro, da Constituição, dos Poderes da República, do mecanismo jurídico e administrativo em suas linhas gerais, dos processos democráticos, dos direitos políticos, dos deveres do cidadão, suas obrigações civis e militares (SUCUPIRA, 1962, p.227).

¹⁸ Até 1971, o “ginásio” correspondia à etapa que sucedia o primário, que era antecessor do ensino colegial. O ginásio tinha uma duração de quatro anos, e para cursar essa etapa era necessária uma prova de admissão. A partir de 1971 o ginásio foi incorporado à etapa chamada de 1º grau. Após 1996, com a nova LDB é que essa etapa escolar de ensino foi chamada de Ensino Fundamental.

A orientação referente ao que deveria ser trabalhado na disciplina está inserida em um documento produzido pelo CFE; essa parte do documento foi elaborada por um dos conselheiros pertencentes à entidade. Esse trecho evidencia as temáticas abordadas pela disciplina, o que a aproxima de maneira perceptível da disciplina História, principalmente quando se considera a dificuldade de tratar os temas mencionados, sem incluir na prática de Ensino uma perspectiva de análise histórica. Na verdade, a maioria dos temas é intrínseca ao Ensino de História, como as transformações políticas e institucionais que ocorrem em determinada sociedade.

Uma característica marcante em relação à composição dessa disciplina foi o surgimento de alguns livros didáticos no período de 1962 a 1964, época de sua consolidação e que antecedeu a ditadura militar. Os livros didáticos foram elaborados tentando seguir as orientações recomendadas pelo CFE, de instruir os indivíduos a conhecerem as mudanças políticas que aconteciam no Estado brasileiro.

Porém, a abordagem dessas temáticas nos livros didáticos para a disciplina teve uma evidente conotação histórica, e o motivo principal para que isso acontecesse foi a designação de quais professores poderiam lecionar a matéria. Somente os professores com formação em Sociologia, História e Geografia estavam aptos a lecionar a disciplina, e dessa forma os materiais foram elaborados:

A consequência imediata deste horizonte foi a valorização de temas políticos, sociais, culturais e econômicos relativos à História mais recente do Brasil. Interpretar e modificar a realidade brasileira foi o mote e o ponto de partida na elaboração dos livros escolares de OSPB. Os autores acoplaram esta perspectiva na crença de que os manuais didáticos criariam efeitos na realidade. João Camilo de Oliveira Torres relatou que a iniciativa de escrever o livro foi um esforço em “oferecer aos estudantes da matéria um compêndio de acordo com uma análise objetiva da realidade brasileira”. Na mesma linha de argumentação, Umberto Medeiros afirmou que entre todos os tópicos tratados no manual, interessa mais “o estudo da realidade social e política brasileira”, com o objetivo de politizar o brasileiro dentro do espírito democrático (VIEIRA, 2005, p.6).

A inserção da disciplina OSPB revela que a ideia de “nacionalismo”, sob a perspectiva de valorização nacional, estava presente no projeto de nação imaginado pelo governo João Goulart, contudo existe uma diferença fundamental entre o desejo de abordagem desse governo e o governo dos militares. No período de 1962 a 1964 havia o desejo do Estado de fazer com que a disciplina servisse a uma sociedade democrática.

A partir de 1964, a disciplina serviria como uma das maneiras utilizadas na sustentação de uma concepção autoritária do Estado, diz Fonseca:

O regime preocupou-se 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” (ao nível de Ensino fundamental e Ensino médio) –, tornando-as obrigatórias em todos os graus de Ensino, com a introdução de “Estudos dos Problemas Brasileiros” no Ensino universitário. Essas medidas, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, tinham claro papel moralizador e ideológico, observáveis nas finalidades definidas em leis para estes conteúdos (FONSECA, 2006, p.56).

Os anos entre 1962 e 1964 ficaram marcados pelo processo de consolidação da disciplina, como componente do currículo das séries finais do ginásio e de todo o colegial. A partir de 1964, as ressalvas autoritárias se fizeram na prática, enquanto na legislação existiu uma incorporação importante no Estado de Goiás. A Resolução nº 42, de 20 de outubro de 1964, já durante a vigência da ditadura militar sugeria a inclusão dos aspectos mais notáveis da Organização Social e Política do Estado de Goiás, com ênfase no plano administrativo do governo. Essa abordagem foi “sugerida” pelo CEE, sendo uma tentativa de adaptar o estudo às especificidades administrativas e políticas do Estado (ANEXO I).

Essa incorporação de uma nova recomendação para a abordagem da disciplina de OSPB, lecionada no Estado de Goiás, é uma amostra das adaptações feitas em cada Estado. Apresenta um alinhamento do CFE e do CEE, além de significar uma complementação e consolidação do currículo nacional, ou seja, até quando algumas adaptações eram feitas, elas seguiam o padrão federal de organização curricular.

Seguindo essa mesma estrutura de organização, o surgimento de outra disciplina também foi fundamental para se entender como as temáticas da disciplina História estavam diluídas em outras. Em 1969, de forma mais precisa, em 12 de setembro, o Decreto-Lei nº 869 determinava a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica em todas as unidades escolares do Brasil.

Então, havia uma diferença significativa em relação à OSPB, porque esse decreto estabelecia que a disciplina fosse ministrada em todos os níveis de Educação, o que lhe dava um caráter peculiar, diferentemente da OSPB, pois a Educação Moral e Cívica surgiu durante a vigência da ditadura militar. Portanto, era uma ação original e direta, e com essa disciplina os militares apresentavam o tipo de projeto de Educação imaginado para o Brasil, escolhendo as temáticas mais significativas e ressaltando como elas deveriam ser trabalhadas na escola.

A Educação Moral e Cívica foi uma disciplina realmente aplicada em todo o Brasil, e suas ações não ficaram restritas apenas às salas de aula.

Como as temáticas trabalhadas pela disciplina estavam ligadas à formação cívica do indivíduo que estivesse na escola, ocorreram muitas “ações práticas” atreladas à orientação da disciplina. O hasteamento e o juramento à Bandeira, além do canto do Hino Nacional eram ações que aconteciam no interior de grande parte das unidades escolares no Brasil, e nessas ações, assim como na OSPB, podia-se perceber a relevância de temáticas como o patriotismo e o nacionalismo.

A admiração pelos símbolos patrióticos era uma condição que se tentou instaurar com o Ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica. Fazer com que os indivíduos tivessem essa admiração era uma etapa importante para que os militares pudessem ser bem avaliados pela população, haja vista que os militares, ao longo da história de sua instituição, foram incumbidos de proteger e venerar os símbolos nacionais. Ademais, os militares representavam a “força” do País porque detinham os armamentos da Pátria e em sua condição estavam dispostos a morrer para defendê-la.

O raciocínio era simples: com a população admirando os símbolos nacionais, a consequência imediata seria a admiração pelos guardiães desses símbolos, que além de naturalmente e em qualquer situação terem essa função, estavam no poder político e precisavam garantir-se em tal situação.

É uma tarefa difícil desassociar essa disciplina dos aspectos tratados pela História, não apenas pelo culto aos símbolos da nação, mas outra característica fundamental da disciplina era o culto aos heróis nacionais, e neste sentido a utilização da interpretação histórica mostrava-se fundamental. Os conceitos e atribuições da disciplina História, constantemente ressignificados, oferecem a possibilidade de investigação do passado sob várias perspectivas de interpretação, e essa invariavelmente foi uma das várias funções tanto do historiador quanto do professor de História.

A composição da disciplina de Educação Moral e Cívica – EMC – apropriou-se dessa possibilidade da disciplina História, e utilizou o passado do Brasil sob a perspectiva de análise dos militares, o que de certa forma distorceu tanto a disciplina História e uma de suas clássicas funções, quanto a população, submetida a esse processo por meio da Educação e especificamente das temáticas designadas pela EMC.

Nesse sentido é que o estudo da História do Ensino de História se justifica, além da discussão teórica e historiográfica. Estudar a História dessa disciplina pode revelar como os seus conceitos podem ter sido diluídos em outras formas de disciplina, e principalmente provoca um alerta sobre as possíveis consequências dessa apropriação. Dentro dessa análise Janotti salienta:

O período de ignorar o passado público pode também acarretar a perda da visão dialética da História e da vontade política que leva à crítica e à construção de projetos futuros. A História não é o terreno do “interessante” e do mundo privado como tal. Este cresce em relação direta à redução das atividades da vida pública e à consciência da cidadania, como tão bem explicou Hannah Arendt, podendo levar, como o fez nos anos 20 e 30, à própria privatização do próprio Estado pelas ditaduras nazifascistas. Tal experiência deu-se no Brasil num passado muito próximo, durante a ditadura getulista e a ditadura militar, por mais de quarenta e cinco anos neste século (JANOTTI, 2001, p. 43).

A EMC provocou alterações profundas na Educação do período da ditadura militar, não apenas no currículo, uma vez que a disciplina configurou-se como uma mensagem concreta dos militares e se tornou uma tradução do seu projeto educacional, tanto por surgir no período militar, quanto por ser aplicada em todos os níveis de Ensino. A influência no Ensino de História também foi perceptível e relevante, já que a disciplina discutia muitas de suas temáticas e, mais do que isso, apropriava-se do passado – uma categoria fundamental para a produção historiográfica e também para o Ensino da disciplina, com o objetivo de desenvolver uma interpretação tendenciosa desse passado, o que demonstrava a sua relevância para se compreender o projeto educacional dos militares e sua consequência no Ensino de História no período.

As relações entre os valores humanos considerados superiores pelo regime militar, e a propagação de um projeto de Educação pautado em novas disciplinas como a Educação Moral e Cívica, permitiriam que os cidadãos fossem integrados na sociedade, dela participando como produtos culturais, como ilustrações no culto à nação, na identificação com a família e na dignidade do trabalho. A Educação Moral e Cívica permaneceu no currículo oficial como disciplina escolar e prática educativa em todos os níveis de Ensino por 24 anos, até 1993, quando foi revogada pela Lei nº 8.663.

Outra disciplina criada na época da ditadura militar, e que transformou o Ensino de História de maneira radical, foi chamada de “Estudos Sociais”. Da mesma forma como a Educação Moral e Cívica, a disciplina de Estudos Sociais teve uma influência bem relevante para a disciplina História. A Lei 5.692, de 23 de agosto de 1971, estabeleceu a disciplina Estudos Sociais em substituição à História e Geografia no Ensino de primeiro grau.

Essa foi uma das transformações, em âmbito educacional, que mais interferiram no Ensino de História, e a interferência foi tanta que houve uma proposital substituição de disciplinas. A História e Geografia, matérias presentes no currículo do 1º grau, deram lugar a uma disciplina que tinha como característica ser uma compilação da área

de conhecimento de ciências humanas, tendo como principal base temática abordada os princípios das duas disciplinas, mas com alterações significativas, perceptíveis na metodologia e na formação de professores.

A inclusão da disciplina de Estudos Sociais foi uma das manifestações da reforma do Ensino básico desenvolvidas pelo Estado militar. A preocupação em garantir a “Ideologia de Segurança Nacional” motivou profundas transformações na Educação, sendo uma delas o surgimento de novas disciplinas. Todavia, em relação ao surgimento da disciplina de Estudos Sociais há uma curiosidade relevante: durante as décadas de 1930, e posteriormente após o fim do Estado Novo na década de 1950, existiu como discussão de proposta de currículo a adesão de uma disciplina nesses moldes.

Na década de 1950, essa foi uma concepção com forte influência dos Estados Unidos e no contexto da guerra fria. A proposta é que, assim como nos EUA, fosse criada uma disciplina que tivesse como orientação o estudo das humanidades e da realidade social, devendo destacar conteúdos como a economia, geografia humana, História, política, sociologia e antropologia cultural.

Apesar de ser uma proposta discutida e apresentar considerável visibilidade, ela não foi efetivada, e em relação a esse contexto Trindade salienta:

Essa discussão passou despercebida para a maioria das escolas brasileiras, que mantiveram suas práticas rotineiras. Mas um grupo de professores nos Estados de São Paulo e Minas Gerais tentou implantar os estudos sociais na década de 50 e também logo após a promulgação da LDB-61. Existe uma grande diferença entre as iniciativas anteriores com estudos sociais e a proposta do governo militar. Cabe destacar aqui a extinção de História e também geografia como disciplinas e a criação das licenciaturas curtas nas universidades e faculdades, só foram propostas durante a ditadura militar (TRINDADE, 2014, p. 47).

Enquanto a proposta que surgiu na década de 1950 teve como principal objetivo estabelecer uma possível nova disciplina, pautada em constante discussão sobre as ciências humanas e seus desdobramentos sob uma perspectiva interdisciplinar, a disciplina proposta pelos militares foi mais uma amostra do autoritarismo presente na Educação, e que a partir da criação dos Estudos Sociais provocou consequências enormes para a História como disciplina escolar, pois além de coibir sua existência no primeiro grau como disciplina autônoma, orientou uma abordagem tendenciosa e com total ausência de análise crítica, quando as temáticas abordadas fossem oriundas das competências desenvolvidas pela disciplina História.

As mudanças repentinas na organização do currículo foram acompanhadas de outras transformações. A mais significativa delas foi a criação das “licenciaturas curtas” – cursos que tinham o objetivo de formar profissionais aptos a lecionar a nova disciplina de Estudos Sociais. Desse modo a disciplina História, além de ter sido substituída, teve num dos princípios para a sua execução “a formação de professores” reformulada, já que a área de atuação foi restringida e novos profissionais foram formados em grande escala para lecionar Estudos Sociais.

As licenciaturas curtas de Estudos Sociais tinham em seu currículo: História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB, e as disciplinas obrigatórias de todos os cursos: EPB – Estudos de Problemas Brasileiros – Educação Física e as disciplinas pedagógicas. Essa formação era desenvolvida em um ano e meio, e devido muitas vezes à falta de profissionais capacitados para lecionar nesses cursos, era possível que um mesmo professor fosse responsável por lecionar todas as disciplinas do curso.

Diante desse contexto, Fonseca (1993) assegura que a consequência da aplicação desses cursos gerou uma extrema “desqualificação profissional” – o tempo curto da formação aliado à pouca profundidade na discussão dos temas foi decisivo para que esses cursos fossem de nível inferior. Ainda de acordo com a autora, esses cursos foram responsáveis por formar vários indivíduos nessa área, gerando um complexo panorama para o Ensino de História no Brasil.

Em relação à criação dos cursos de curta duração, Neves elucida:

Os cursos de licenciatura de curta duração, criados e instalados em grande quantidade nas diversas regiões do País, foram questionados quanto à sua adequação às reais necessidades da sociedade brasileira; foram duramente criticados e repudiados por aligeirar a formação dos professores, acarretando sua desqualificação profissional. As denodadas autoras dessa resistência foram as principais e mais antigas universidades brasileiras e as entidades científicas encabeçadas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, a Associação Nacional de História – ANPUH, e a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB (NEVES, 2014, p.33).

A desqualificação profissional é uma análise compreensível, haja vista os resultados educacionais em vários índices. Essa condição aliada a outras situações como: evasão escolar, desempenho dos alunos, falta de estrutura, reforma universitária e corrupção oriunda da Educação demonstra como o sistema educacional foi comprometido devido ao projeto educacional dos militares, sendo essa uma constatação recorrente em vários trabalhos sobre a Educação durante o regime militar.

A formação de profissionais na área de Estudos Sociais foi um dos grandes motivos que comprometeram a intensidade e a qualidade do Ensino de História no 1º grau. Os professores que eram formados nas licenciaturas curtas com o intuito de lecionar Estudos Sociais, ficavam responsáveis por grande parte da trajetória escolar dos alunos, pois o 1º grau, durante as décadas de 60, 70 e 80 do século XX, compreendia oito anos letivos da vida escolar do aluno, de 1ª à 4ª série chamada de primário, e de 5ª à 8ª série chamada de ginásio.

A área de atuação do profissional formado em História também foi comprometida; a maioria dos professores formados em licenciatura plena tinha suas poucas aulas apenas no 2º grau, e em algumas exceções esses profissionais também atuavam nos últimos anos do 1º grau. Além das questões curriculares, outra situação que desgastava a disciplina História era a redução da perspectiva profissional exclusiva nessa área.

Enquanto no 1º grau o Ensino de História foi desenvolvido de forma contestável graças à substituição da História por Estudos Sociais, no 2º grau a ascensão dos cursos profissionalizantes e a influência da OSPB no Ensino na área de ciências humanas fez com que a formação em relação à História, durante o Ensino básico, sofresse com a interferência das novas disciplinas.

Outro aspecto importante na implantação dos Estudos Sociais foram os conteúdos trabalhados pela disciplina, e apesar da disciplina ter sido introduzida no currículo do 1º grau de forma arbitrária, houve uma moderada autonomia dos professores em trabalhar a matéria em sala de aula, principalmente por que foram poucas as regiões do Brasil que criaram o seu próprio Guia Curricular.

Os conteúdos da disciplina tinham como princípio uma superficial junção entre os conhecimentos elementares de História e Geografia, utilizando como referência um estudo feito por Martins (2003) do Guia Curricular de Estudos Sociais para São Paulo em 1973, é possível compreender as principais propostas em relação a competências curriculares em âmbito nacional, já que o documento se baseia nesses princípios. Sobre as competências e conteúdos abordados a autora revela:

Dos objetivos centrais da proposta de “Estudos Sociais” destacam-se o desenvolvimento das concepções de tempo e espaço, as noções de civismo e sociabilidade, a capacidade de identificar noções como comunidade e sociedade, concepções de Estado e relações sociais, o reconhecimento do processo histórico de ocupação do espaço geográfico brasileiro, a formação da cultura brasileira e, por último, a noção de desenvolvimento econômico (MARTINS, 2003, p. 26).

Mesmo com a orientação em relação aos conteúdos e abordagens que deveriam ser tratados nos Estudos Sociais, a imposição da disciplina de forma abrupta revelou alguns perfis recorrentes quando se tratava dos professores responsáveis pela nova disciplina. Os professores formados em História, além de nunca terem lecionado a nova disciplina, foram educados reconhecendo a sua área como específica, o que representava uma perda em temática que abordava a Geografia, e a mesma situação se encaixava nos professores formados em Geografia.

Outra análise oportuna em relação à junção entre História e Geografia e suas consequências, foi a crítica realizada por Neves (1984). O interessante é que essa crítica foi feita ainda no período compreendido entre os anos da ditadura militar (1964-1985). Porém, a partir de 1979, com a Lei da Anistia¹⁹, houve uma possibilidade maior em expor opiniões contrárias às decisões sancionadas pelos militares, como no seguinte trecho de Neves, que revela:

O absurdo maior, porém, é confundir essas disciplinas com História e Geografia, colocando-as todas como membros de uma família. A História e a Geografia são, nos níveis de 1º e 2º graus, disciplinas que se destinam justamente a desenvolver o espírito crítico, especificamente voltado para a realidade social. Seus estudos devem levar ao questionamento da realidade social, à análise de discussão sobre a atuação dos diferentes grupos sociais, enfim, deve possibilitar aos estudantes descobrir o papel do ser humano no processo histórico, na organização do seu espaço e na organização da sociedade (NEVES, 1984, p. 172).

Mas como se criou a habilitação em Estudos Sociais, pretendeu-se resolver esses problemas, porém, com o tempo curto dos cursos e a falta de experiência na nova área, os professores ficaram reféns dos materiais didáticos produzidos para a disciplina, e nesse contexto os livros didáticos foram os maiores responsáveis em orientar o professor em seu cotidiano, pois além de tornar a metodologia mais ágil, se encaixavam nos moldes estabelecidos para o Ensino da disciplina.

Com a utilização em larga escala dos livros didáticos, o Ensino de História no 1º grau, diluído na disciplina de Estudos Sociais, ficou exposto à superficialidade em sua abordagem: o estudo de datas, heróis nacionais, e a definição e análises tendenciosas de fatos históricos, substituindo uma discussão com maior complexidade que os temas exigiam, foram constantes.

¹⁹ A Lei de Anistia foi sancionada em 28 de agosto de 1979. Ela beneficiou mais de 100 presos políticos e permitiu o retorno de 150 pessoas banidas e 2.000 exiladas, que não podiam voltar ao País sob o risco de serem presas. Essa lei é considerada um dos mais importantes marcos do fim do regime militar (1964-1985).

A disciplina de Estudos Sociais, desde o início da década de 1970, representou todas as transformações até aqui elucidadas, mas houve um acontecimento durante a década de 1980 que foi esclarecedor, e através desse fato é possível observar quais eram as reais intenções do governo militar em relação à disciplina História. Diante de todas as transformações que aconteceram com a inclusão dos Estudos Sociais, almejava-se uma transformação ainda maior, que apesar de não se concretizar, foi um sinal do projeto educacional dos militares, que incluía a disciplina História.

Um artigo publicado na *Revista Brasileira de História* (GLEZER, 1982) revela um projeto de lei elaborado em 1980, que visava a criar cursos de licenciatura plena em Estudos Sociais, oferecendo aos possíveis formandos habilitação em História e Geografia. Esse projeto foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação, e teve como relator o então conselheiro-chefe Paulo Nathanael de Souza. A aprovação desse projeto representaria o fim dos cursos de História e Geografia, que se tornariam apenas habilitações dentro do curso de licenciatura plena em Estudos Sociais. Além disso, o formando nessa licenciatura teria habilitação para lecionar as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

É interessante perceber que uma das justificativas para o projeto ser efetivado foi que os cursos de licenciatura curta teriam fracassado em seu objetivo de formar profissionais de qualidade, e para contornar esse problema a solução seria a implantação do curso de licenciatura plena em Estudos Sociais. No texto do projeto é possível perceber como esse projeto eliminava a importância dos cursos plenos em História e Geografia:

Quanto aos professores, serão graduados em licenciatura plena em Estudos Sociais em um dos cursos indicados, com direito a lecionar a disciplina respectiva no Ensino de 1º e 2º graus, e quando o sistema adotar, no 1º grau, a área de estudos sociais ou a disciplina de Estudos Sociais, em lugar de História e Geografia, estarão também aptos a ministrá-la, independentemente da habilitação cursada. Aos portadores da licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais será permitido completar estudos em uma das habilitações plenas que integram o novo curso de Estudos Sociais (GLEZER, 1982, p. 140).

A criação do curso, se efetivada, seria uma possibilidade de eliminar gradativamente tanto os cursos de graduação em História e Geografia, quanto a qualidade na abordagem das temáticas oriundas dessas áreas. É importante perceber, que dentro do projeto se fazia muita referência ao Ensino de 2º grau, o que evidencia a alta possibilidade de se implantar os Estudos Sociais também nessa etapa do Ensino,

representando então o desejo de se diluir totalmente as disciplinas História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais.

A reação dos professores e instituições ligadas às disciplinas de História e Geografia foi de total repúdio a essa ação. Glezer (1982) revela cartas abertas direcionadas ao Conselho Federal de Educação, e os Departamentos de História e Geografia e suas Associações de todo o Brasil se manifestaram, atentando para o perigo da efetivação do projeto de lei. Essa reação foi um exemplo de uma das questões envolvidas com as transformações ocorridas na disciplina História – a “resistência”.

Diante de todas as transformações existiu uma resistência que se declarou, primeiro, contra a ditadura militar, e segundo, contra suas ações em relação à Educação e ao Ensino de História. Apesar da constante exclusão do “se” como relevante para a historiografia, nesse caso o “se” pôde ser levado em consideração porque não foi efetivado pela forte resistência das instituições, associações e professores de História, o que representou a consciência, por parte desses grupos, de que as transformações no Ensino de História e suas consequências eram prejudiciais e poderiam se atenuar.

Outra questão significativa é que, apesar da relativa “suavização” do autoritarismo do regime a partir de 1979, com a efetivação da Lei da Anistia, os reflexos da ditadura militar e seu projeto educacional tiveram depois desse ano desdobramentos importantes para o Ensino de História, situação que pode ser visualizada através desse projeto de lei que criava a licenciatura plena em Estudos Sociais.

Mesmo com toda a resistência dos historiadores e de todas as instituições pertencentes a essa área do conhecimento, a disciplina de Estudos Sociais permaneceu no currículo até a década de 1990. Com a efetivação da LDB/96 é que se encontraram os últimos vestígios da disciplina nas unidades escolares do País, o que revela que a disciplina demorou muito tempo como um entrave para a História, no sentido de conquista de autonomia nas reflexões profissionais, na composição curricular e no Ensino.

As disciplinas que serviram ao “empobrecimento” da História são fruto da manipulação tendenciosa do projeto educacional-militar: a existência e a atuação das três principais disciplinas é a demonstração que de forma vertical e através da legislação o Ensino de História foi adequado. Esse processo de transformação foi um elemento nacional que somente pôde ser concretizado por intermédio da força política e militar do governo, o que acabou sendo uma das exposições relevantes do caráter autoritário do regime.

2.3 Um Caso de Repressão no Ensino em Goiás

Uma das características fundamentais do governo militar, compreendido entre os anos de 1964 e 1985, foi o autoritarismo. Esse autoritarismo teve força de fato devido aos métodos de repressão que se multiplicaram ao longo de todos os anos de vigência do regime. Os motivos para que a repressão se manifestasse foram os mais variados nas esferas artística, política, econômica e social.

Qualquer que fosse a atitude considerada suspeita ou subversiva, era primeiramente investigada, e caso houvesse algum indício de atitude subversiva, as medidas sempre foram enérgicas e as punições podiam variar desde as institucionalizadas como o exílio e a prisão, até mesmo as punições “informais”. A tortura foi uma prática banalizada, e existem várias comprovações e estudos que a apresentam como ação integrante e permanente durante grande parte do regime militar.

Na Educação o autoritarismo esteve presente em várias ocasiões, desde as reformas no Ensino básico e superior, baseadas nas significativas alterações legislativas, e também na constante vigilância dentro e nos arredores das unidades escolares. Não foram poucos os casos de investigações referentes a alunos e professores universitários, como também existiram casos que foram investigados na Educação básica, todos com a premissa das atitudes “*subversivas*”.

Antes de discutir um desses casos, ocorrido especificamente no Estado de Goiás, cabe expor a dificuldade em pesquisar qualquer assunto relacionado à ditadura militar, principalmente se a pesquisa for baseada em documentação. Em todo o Brasil, os trabalhos que tratam o período são desenvolvidos de maneira heroica por seus autores, devido à ausência de documentação em várias áreas, e à falta de sequência quando se encontra qualquer tipo de documento.

A ideia de perceber e analisar as ações práticas do governo militar e seu projeto educacional no Ensino de História em Goiás, inicialmente pareceu muito arriscada em virtude da carência de documentação, porém o fato da crescente preocupação de vários órgãos, instituições e historiadores em preservar e trabalhar com a documentação existente da ditadura militar, foi uma enorme motivação.

Diante do otimismo causado pela preservação e divulgação digital de diversos documentos oriundos do período da ditadura militar, a pesquisa se iniciou e um documento de grande relevância para o trabalho foi encontrado no site do projeto

federal de preservação da memória política do País, denominado “Memórias Reveladas”²⁰.

O documento em questão compreende duas questões, presentes em uma prova aplicada ao 2º ano do curso técnico do Colégio Estadual D. Bosco, em Jussara, município do Estado de Goiás, no ano de 1975. O documento é uma apuração da DISI²¹ referente ao conteúdo das questões. A averiguação do órgão de segurança pública, que representava o regime militar, somente pôde ser realizada devido à denuncia dos alunos, que estranharam a forma e o conteúdo tratado nas questões (ANEXO II).

De acordo com a documentação do caso, não se conseguiu saber qual a habilitação do curso técnico, mas a matéria de Ensino²² era a de Direito Usual. As questões inseridas na prova eram as seguintes:

1º O Estado tem por fim o bem-estar de todos. O que justifica o analfabetismo e o elevado índice de pauperismo brasileiro?; 2º A democracia moderna foi criada sob o prisma da democracia antiga, o que vale dizer, Democracia Autêntica, com igualdade de direitos políticos e eleições diretas. Quais as justificativas dos transtornos democráticos da atual conjuntura política brasileira? (ANEXO III).

As duas questões inseridas na prova dão margem a várias análises sobre o contexto histórico do período, sobre a Educação e consequentemente, o Ensino de História. A primeira indagação que se pode fazer em relação ao conteúdo das questões é sobre a participação civil na condução do regime militar, haja vista que houve a participação ativa na delação do professor ao órgão de segurança pública que representava o governo militar.

Existem vários estudos que analisam a ditadura militar não como um regime exclusivamente militar, e acabam por atribuir-lhe a denominação de ditadura civil-

²⁰ “Memórias Reveladas” foi institucionalizado pela Casa Civil da Presidência da República e implantado no Arquivo Nacional com a finalidade de reunir informações sobre os fatos da História política recente do País. Em 2005 foi assinado o decreto regulamentando a transferência para o Arquivo Nacional dos acervos dos extintos Conselho de Segurança Nacional, Comissão Geral de Investigações e Serviço Nacional de Informações, até então sob custódia da Agência Brasileira de Inteligência (ABIN), e passou à Casa Civil a coordenação do recolhimento dos arquivos.

²¹ O órgão que teve três nomenclaturas diferentes: Serviço Estadual de Informações (1969-1973), Divisão de Segurança e Informações (1973-1976) e Divisão Central de Informações (1976-1987). Sua criação é decorrente de uma reestruturação da Secretaria de Estado da Segurança Pública de Goiás em 1969, disposta por meio do Decreto-Lei nº 84, de 28 de novembro de 1969, e regulamentada pelo Decreto nº 266, de 11 de novembro de 1970, que, dentre outras, altera sua finalidade e cria novos departamentos e seções, sendo uma delas o Serviço Estadual de Informações – SEI. A finalidade passa a ser a “preservação e manutenção da ordem pública e segurança interna, e pelos serviços de polícia em geral, em todo o território do Estado”.

²² Termo que, segundo Chervel (1992), assemelha-se à compreensão de disciplina em determinados períodos. Existiu, de acordo com o autor, uma constante mudança ao longo da História da Educação.

militar. Esta discussão concentra-se na gênese da implantação do regime, empregando o argumento utilizado pelas forças sociais e políticas contrárias ao governo de João Goulart, de que ele somente foi implantado para evitar a instalação de um regime comunista que estava em sua iminência devido às características presentes nas ações do governo.

Esses autores utilizam como argumento a grande mobilização de partidos políticos, grupos sociais, a imprensa e religiosos cristãos, que se opuseram ao governo de João Goulart, e fizeram parte de manifestações antes da instauração do golpe em 1964. A Marcha da Família com Deus pela Liberdade reuniu inúmeros indivíduos que demonstravam sua insatisfação com o governo e que deram subsídio e certa legitimação importante à articulação do golpe concretizado pelos militares.

Outro argumento é que os vários grupos civis, a partir do momento em que os militares chegaram ao poder, contribuíram de diversas formas com a manutenção do regime, inclusive uma dessas formas foi a delação de qualquer atitude que pudesse ser considerada subversiva aos ideais de um governo militar que se afirmava com a única salvação para evitar o “mal maior”, que era um governo comunista.

Outro fator importante que pode ser analisado quanto ao conteúdo das questões, é que ao mesmo tempo em que existiam muitos civis simpatizantes e participantes do governo militar, havia vários focos de resistência que atuavam das mais variadas formas na luta armada, em partidos políticos clandestinos, em grupos sociais, e até mesmo dentro das salas de aula.

As questões presentes na prova revelam o teor crítico pelo qual o professor se expressou em relação ao regime. Esse tipo de atitude era repreendida, e o que os documentos revelam é que o professor foi coagido pela DISI, tendo todos os seus dados recolhidos, e chamado a depoimento para esclarecer o conteúdo e o objetivo das questões (ANEXO IV).

A “resistência” estava presente no Ensino e se manifestava pela aparente autonomia que as escolas tinham. Os professores tinham o poder de se expressar dentro da sala de aula, e a repercussão daquilo que falavam ou transmitiam é que diminuía os focos de resistência contra o regime dentro da escola. Trindade enfatiza:

Durante a ditadura, sobretudo em sua fase mais repressiva e hegemônica de 1964 a 1974, o governo divulgava constantemente um discurso de exaltação patriótica com conteúdo nacionalista. A contradição entre o ufanismo do discurso e a realidade social brasileira era gritante. Sobre uma forte repressão, com base na Lei de Segurança Nacional que vigiava professores e alunos em suas condutas cotidianas e com base no Decreto 477-69, podiam

expulsar, sem explicações, professores e alunos das universidades. Para os professores de 1º e 2º graus, eram exigidos atestados de antecedentes para poderem dar aulas, sendo estes emitidos pelas Delegacias de Ordem Política e Social – DOPS, e exigidos para todas as disciplinas, não apenas para História (TRINDADE, 2014, p. 45).

Em relação ao conteúdo das questões, era notória uma crítica exacerbada do professor em relação à situação educacional. Conforme a primeira questão aqui elaborada, o Brasil ainda tinha problemas extensos na base de sua Educação escolar, no caso, a alfabetização, que ainda podia ser considerada privilégio naquele período. A crítica, porém, não era isolada; o próprio governo reconhecia os problemas educacionais antes e durante o regime militar. Os documentos expostos no primeiro capítulo são exemplos do reconhecimento dos governos federal e estadual relativamente à situação do sistema educacional brasileiro.

Outro fator relevante quanto ao conteúdo era a presença de temáticas no Ensino de História – apesar de a “matéria” não tratar exclusivamente de História, o conteúdo tratava temáticas corriqueiras nas discussões dentro da disciplina como: a política, o sistema de governo e a própria crítica em relação ao sistema educacional. Este fato acabou representando a dificuldade de se formular qualquer tipo de crítica ao Ensino, principalmente na área de Ciências Humanas de forma geral.

Sendo a História uma das disciplinas clássicas e básicas para essa área do conhecimento, em cuja estrutura havia a tendência de estimular as discussões e análises críticas da realidade, evidentemente as abordagens com essa tendência eram suscetíveis de intervenções, sistematizadas pelo governo estadual e seus órgãos de segurança, que funcionavam como parte da engrenagem do autoritário sistema político governado pelos militares.

Como existe uma grande dificuldade em encontrar documentos que retratem de forma específica a realidade das aulas de História em Goiás, o conteúdo desses três documentos que envolvem o caso da denúncia do conteúdo das questões se apresenta como oportuno, acima de tudo por se tratar de um caso de interferência direta na metodologia de Ensino, e pelo conteúdo das questões que se assemelham às temáticas trabalhadas na disciplina História.

Nesse contexto e através dessa documentação, é necessário compreender que existia a possibilidade constante de interferência em todas as escolas do Brasil, e neste caso, em todas as escolas de Goiás.

No próximo capítulo apresenta-se uma análise específica concernente à organização do Ensino em Goiás, utilizando documentos que fazem referência ao CADES, à Secretaria de Educação e ao cotidiano da disciplina em um dos colégios mais tradicionais do Estado.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS DURANTE A DITADURA MILITAR: A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ESTADUAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA CADES

O terceiro e último capítulo deste trabalho propõe uma análise em relação à constituição do Ensino de História em duas vertentes: primeiro, sob a perspectiva da Legislação Estadual, tenta-se compreender de qual forma a legislação propunha a organização da disciplina escola, no que se refere à quantidade de aulas por série, a conteúdos que deviam ser abordados e como as escolas deviam se adequar a todas as exigências determinadas pela legislação no período.

Em segundo lugar, no âmbito da formação de professores discute-se a CADES e a sua função na formação de professores durante vários anos da ditadura militar. Dentro dessa discussão se insere a Universidade Federal de Goiás, instituição pela qual eram ministradas as aulas da CADES, e que recebia verba do governo militar para que as aulas fossem ministradas.

3.1 A Legislação Educacional de Goiás e o Ensino de História

A organização do projeto educacional do governo militar incluía relativa autonomia aos Estados da União, a partir da qual se tornou possível perceber as especificidades tanto da organização educacional quanto dos seus reflexos no Ensino de História. Em Goiás, a Legislação Educacional propôs algumas adequações que deveriam ser feitas no currículo e nas escolas. Utilizando-se dessas adequações é possível compreender a manifestação do projeto educacional do governo militar.

Antes de apresentar a legislação educacional de forma específica, vale ressaltar as duas instituições que foram responsáveis por articular e compor as leis educacionais no Estado de Goiás: a Secretária Estadual de Educação e o Conselho Estadual de Educação. Ao se ter acesso às leis fica perceptível que as funções eram divididas, não de forma definitiva e imutável: enquanto as leis eram elaboradas pela Secretária Estadual de Educação, a articulação era feita pelo Conselho Estadual de Educação, que foi uma instituição mais próxima do governo federal durante os anos de ditadura. Portanto, o CEE tratava de ser mediador das leis, para que elas se adequassem às premissas do projeto educacional nacional.

Outro fator importante sobre a organização da legislação educacional em Goiás é referente ao formato de composição das leis e orientações, e para perceber como foi desenvolvida a legislação e de qual forma foi divulgada, foi necessário se atentar para o formato e estado dos documentos que continham a legislação educacional. Ao desenvolver a pesquisa sobre a legislação no período da ditadura militar, o primeiro grande obstáculo foi perceber que a documentação que existe sobre o período está arquivada de maneira aleatória, em relação aos anos em que faz referência e também onde foi encontrada.

Foi comum, ao longo da pesquisa, encontrar os documentos com assuntos incompletos, ou que não existiam em sequência anual. Esta é uma dificuldade habitual em se lidar com várias documentações que tratam o período da ditadura, porém não somente para o historiador, que quando encontra algum documento que contribua para sua pesquisa deve agradecer muito ao esforço dos responsáveis pela manutenção e existência dos arquivos, já que os esforços e dificuldades nessa área de atuação também são imensos.

Quanto aos documentos sobre a legislação educacional, eles foram encontrados em três arquivos diferentes. No Arquivo Estadual²³, os documentos preservados são de diferentes origens, tanto existem os chamados *módulos escolares*, como registros de conferências educacionais, e manuais que serviam de orientação e reorganização. Alguns desses manuais foram encontrados apresentando outras nomenclaturas em suas capas; entre esses nomes estão presentes os seguintes títulos: *Regulamentos e Regimentos, Integração Educacional*, e além dessas obras foram encontradas *Pastas* da Secretaria de Educação em que estavam presentes dados e informações estatísticas sobre a Educação e quais os principais objetivos imediatos a serem realizados.

A impressão, ao se analisar os documentos, é de que os *Módulos Escolares* foram organizados na forma de livros produzidos para ser distribuídos, se não para todos os funcionários, pelo menos para todas as unidades escolares, visto ser mínima a possibilidade de que o material constituído de várias normas e instruções não tenha tido o objetivo de ser entregue ou apresentado nas unidades escolares.

Tanto as *Pastas* quanto os *Módulos Escolares* tinham em suas capas a seguinte frase: “*Organizar para educar melhor*”, o que indica um *slogan* do governo em relação

²³ O Arquivo Estadual está localizado na Praça Cívica em Goiânia e reúne um arquivo com documentação de vários tipos tanto em conteúdo quanto em formato, a maioria dos documentos fazem referência ao Estado de Goiás e sua organização política.

à Educação, e a pretensão de disseminar esse objetivo, sobretudo para todos os funcionários da Educação, pois os documentos tinham um caráter de regimento, isto é, foram elaborados para ser seguidos, mostrando-se como apêndice da legislação educacional existente.

Os *Módulos de Educação*, portanto, foram documentos produzidos pelo governo do Estado de Goiás, como uma forma de reorientação periódica na legislação educacional e nas funções das unidades escolares e dos funcionários da Educação. Encontraram-se ao todo três *Módulos Escolares* – os três foram confeccionados durante a década de 1970, e representam muito das especificidades da aplicação do projeto educacional do governo militar em Goiás. Para melhor compreensão do que significavam esses manuais, salienta-se o que os próprios manuais destacavam sobre suas funções:

I-adequar ou harmonizar o quadro numérico com o quadro nominal dos servidores das escolas oficiais; II-tornar mais estável o pessoal das unidades escolares, em benefício da continuidade e rendimento do trabalho administrativo, técnico e docente; III- garantir, assim, um remanejamento ou mobilidade mínima em épocas certas, o que barateia o custo dos serviços e evita desperdício; IV- possibilitar, através das conquistas mencionadas, um reflexo direto sobre a produção e a produtividade de todas as tarefas específicas do setor educacional; V- em síntese, o Módulo Escolar será em breve indispensável para o controle dos gastos, a melhoria da capacidade profissional dos servidores e a necessária classificação periódica das unidades escolares, sem se cometer injustiças, esquecimentos ou preterições lamentáveis, que desestimulam os bons e realizam, fatalmente, o que se conhece em administração como “nivelamento por baixo”, em prejuízo da coletividade. Portanto, ele por si se justifica (*Módulos Escolares*, p.1, VIII. 1976).

É notória a preocupação do documento na reformulação da Educação, principalmente no que diz respeito à diminuição de gastos e ao melhoramento da “eficiência” de toda a Educação. Portanto, o que a introdução do documento revela sobre suas outras recomendações e exigências, é que a Educação produzisse mais resultados, ou seja, a Educação devia apresentar números “satisfatórios”. A qualidade do Ensino durante toda a confecção do documento é explorada, mas sempre dando a entender que o importante são os números. A criação desses documentos é uma pressão sobre os servidores na medida em que exige total fidelidade às novas propostas e principalmente traçava planos para resultados imediatos, resultados esses que até então eram insatisfatórios, segundo o projeto educacional militar. O slogan “*Organizar para educar melhor*” criou uma atmosfera de necessidade imediata de mudanças, e as propostas para essas mudanças apareciam a cada página desses “manuais”.

Em todos os documentos encontrados antes das novas propostas de organização e melhoria, era traçado primeiro um diagnóstico da situação educacional do Estado, e segundo as premissas que deveriam nortear toda a elaboração do documento e a sua utilização. Em outro documento que também segue com a preocupação de “organizar” e “melhorar” a Educação, ficou clara a intenção de melhorar os números, como se os eles fossem a prova de que a Educação estava funcionando no Estado de Goiás. Nesse documento é válido destacar os seguintes objetivos:

O programa de Educação e Cultura traçado para o período de 1975 a 1979, fixa as seguintes metas e objetivos: - reduzir o déficit de escolaridade ao nível máximo de 15 por cento, no 1º grau; - duplicar a população estudantil que consegue finalizar o 2º grau; - melhorar a qualidade do Ensino ministrado, através de treinamento e formação de professores, visando a reduzir em 50 por cento o número de leigos utilizados; - promover a reforma dos currículos escolares; incentivar o Ensino profissionalizante de forma a inverter a tendência hoje manifestada neste setor, integrando os novos esforços a serem desenvolvidos pelo Estado com os de outras entidades estatais, paraestatais e privadas (Conferência proferida pelo governador Irapuan Costa Júnior para os estagiários da Escola Superior de Guerra, Brasília e Campo Grande 1976).

A preocupação com os números é evidente e a qualidade é uma questão que fica muito subjetiva no trecho do documento: as propostas de melhorar a capacidade dos professores e reformar os currículos escolares, além de serem vagas, eram propostas que não podiam fugir das premissas do projeto educacional dos militares.

Outra questão que o trecho do documento revela, é que mais uma vez se reforça a preocupação do governo estadual em não fugir do projeto educacional do governo militar; basta perceber em qual lugar o assunto sobre a “organização da Educação” era discutido.

O Poder Executivo do Estado de Goiás, afirmando dificuldades na Educação e propondo novas reformas que pudessem melhorar seus números, discutiu o assunto na Escola Superior de Guerra e projetou os anos seguintes, pois a conferência foi realizada por estagiários, que se acaso fizessem parte da administração pública ou do Executivo, já estavam cientes das preocupações do governo federal com a Educação e também das providências cabíveis que deviam ser tomadas no Estado de Goiás.

Existe uma contradição nessa situação: enquanto o governo estadual indica que a situação da Educação no Estado está ruim e precisa de “melhoras” significativas, o assunto não foi debatido com especialistas do assunto, ou com os funcionários da Educação.

Em nenhum momento os documentos indicam que houve qualquer participação de professores ou funcionários das unidades escolares na construção de novas orientações, ou novos regimentos. Essa atividade ficou restrita aos participantes das instituições que regulavam a Educação e o Ensino no Estado, como a Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação, e como se observa no documento, há uma influência significativa dos militares na sua elaboração.

Todos os módulos escolares, manuais e regimentos educacionais encontrados, os quais estão preservados no Arquivo Estadual, fazem referência ao período entre 1975 e 1979 do então governador Irapuan Costa Júnior. Nesse período, através dos documentos e também através do trecho acima, nota-se a composição de uma grande campanha para a reformulação na Educação segundo os padrões do governo militar.

Essa tentativa de organização indica que a primeira década da ditadura militar não causou os resultados esperados na Educação do Estado, apesar de várias tentativas e leis que queriam adequar a Educação ao projeto educacional dos militares.

Esse pressuposto reforça a tese da dificuldade em se aplicar um projeto educacional eficiente, que oferecesse respostas rápidas às transformações desenvolvidas. Apesar de o governo federal-ditatorial ter planos para a Educação e se esforçar para que eles vigorassem, existia uma relativa dificuldade em manter a coesão, talvez pelo tamanho do País, ou pelas especificidades de cada Estado.

Portanto, a leitura que se fez nesse trabalho é de que a ditadura criou um projeto educacional com premissas, que ora eram eficientes em determinados aspectos, ora eram falhas. Isso de maneira alguma muda a transformação radical que aconteceu na Educação e no Ensino, seja no âmbito escolar ou no âmbito burocrático das leis e das normativas e regimentos educacionais.

Para analisar esse contexto com maior propriedade, outro documento encontrado torna-se fundamental, o qual foi nomeado de “Integração Educacional”:

Sentimos a Educação como base e fundamento para todas as conquistas de uma administração que impõe a tarefa de projetar-se no tempo e no espaço, constituindo-se numa preocupação constante quanto à adequação às necessidades de cada região ao seu crescimento socioeconômico, qualitativa e quantitativamente. E esse tem sido o objetivo perseguido por nós, sempre sintonizados com as orientações governamentais. Feita esta colocação, entendemos que cabe deixar aqui registrada a ação positiva e patriótica dos atuais Prefeitos e Vereadores, que também foram os executores desta política educacional implantada pelo governo do Estado, ao defenderem e desenvolverem a melhoria em seus municípios, como também zelarem por ela. A posição da Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás, relativamente aos Prefeitos e Vereadores recém-eleitos, é de inteira confiança e de ilimitada esperança no trabalho de cada um. Juntos, unidos todos, haveremos de alcançar plenamente o sentido de uma verdadeira

Integração Educacional em todos os seus aspectos. A nós, da Secretária, cabe a responsabilidade de continuar a luta de valorização e fortalecimento da política municipalista no que diz respeito à Educação. Dividimos com os que vão assumir a posição-chave de cada município goiano, a árdua missão de ajudar o governo na política educacional sob todos os ângulos, inclusive na fiscalização do Ensino, a fim de que deem ciência à Pasta educacional da real situação deste setor em suas cidades, para que se providenciem as soluções (INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL, SEDUC-GO, p. 1, 1977).

A apresentação do documento é uma síntese de qual era o seu objetivo, e quais os assuntos que nele foram tratados. O próprio nome do material expõe a tentativa do governo estadual de projetar uma Educação que cumprisse com as exigências federais, mas que não isolasse os municípios do Estado; a palavra “integração” era uma tentativa de unir os governos federal, estadual e municipal em prol dos mesmos objetivos.

Um desses objetivos era a fiscalização, ou seja, era necessário que os municípios ampliassem sua forma de atuação nessa área. Esse era um repasse do governo estadual que mais interessava ao governo federal: o controle do Estado em suas diferentes esferas e nos moldes defendidos pelos militares tinha como método principal a constante vigilância. Era necessário evitar críticas e quaisquer tipos de manifestações contrárias ao governo em qualquer Estado ou município da Federação.

A preocupação com a “melhoria” da Educação novamente é apresentada de uma maneira superficial, que encontra sustentação em termos como “patriótico”, algo que constantemente era salientado pelo governo militar mas que representava a tentativa de se criar criasse uma comoção e obediência nacionais, deixando exposto que qualquer tentativa de ir contra a Educação planejada era uma atitude “antipatriota” que devia ser inibida e retirada do convívio social.

Outro documento que contribui para essa discussão tem o nome de *Pasta 03-Projetos Especiais de Educação*, e como já mencionado, as pastas tinham tem um aspecto mais confidencial, principalmente pelo aspecto em que foram desenvolvidas, em forma de relatórios. Essas pastas parecem ter sido confeccionadas exclusivamente para as instituições reguladoras da Educação no Estado. Em uma parte desse documento é mencionado um subprojeto que tinha a nomenclatura de *Estruturação dos Sistemas de Supervisão Pedagógica, Inspeção Escolar e Orientação Educacional*. Cabe aqui destacar trechos desse documento:

Histórico: Com a Reforma do Ensino proposta pela Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, tornou-se extremamente necessária a presença de elementos técnicos em Educação, para que se implantasse, controlasse e avaliasse o processamento das atividades pedagógicas. A SEC/GO carecia de recursos humanos tanto quantitativa quanto qualitativamente. Por isso, celebrou-se entre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), e a

Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás (SEC/GO), com interveniência dos Departamentos de Ensino Fundamental (DEF) e de Ensino Médio (DEM) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para a implantação do Subprojeto 9.3 – Estruturação dos Sistemas de Supervisão Pedagógica, Inspeção Escolar e Orientação Educacional, um convênio (Pasta 03 – Projetos Especiais de Educação, p.80, 1976).

No trecho é compreensível a adequação da Educação estadual ao projeto federal que devia ser o norteador de toda a Educação no País. Mais uma vez essa parte do documento ressalva a dificuldade em implantar todas as orientações e leis federais no Estado de Goiás, haja vista a demora com que uma lei federal era discutida, e quando aconteceu a discussão, chegou-se à conclusão de que era inviável a sua prática desde o momento da sua criação.

O “PREMEN” é um projeto do governo federal, o que mostra uma parceria constante entre governo federal e governo estadual, principalmente pela falta de recursos dos Estados, sendo essa uma grande dificuldade encontrada e exposta pelos Estados para adequar a Educação ao projeto educacional-militar brasileiro.

Outra característica importante é o caráter do subprojeto, de tornar as atividades pedagógicas cada vez mais controladas e avaliadas, indicando que a criação do cargo de inspeção escolar em 1964 não teve frutos positivos nas escolas de Goiás. Era preciso retomar essas atividades com maior intensidade, o que demonstra algo constantemente presente no Projeto Educacional- Militar, que era o controle, a vigilância não apenas nas leis, mas existia a necessidade de que essa vigilância fosse feita nas escolas, e que cada vez mais se tornasse eficaz.

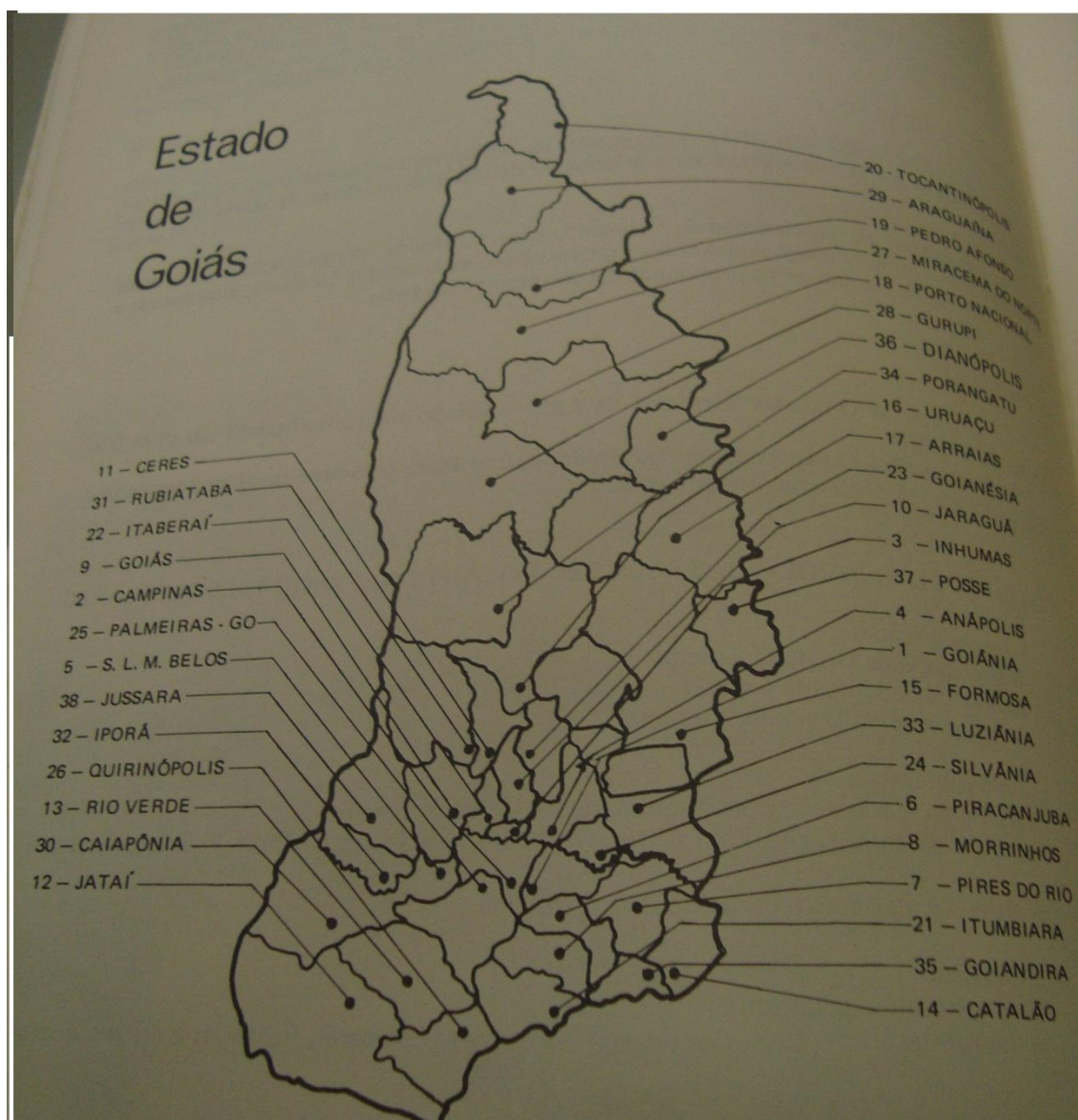
O documento ainda revela os objetivos específicos desse subprojeto:

4.1: Dotar o Sistema de Supervisão Pedagógica, Inspeção Escolar e Orientação Educacional de recursos humanos, financeiros e materiais, necessários à sua implantação e implementação; 4.2: Orientar, controlar e implementar as decisões curriculares propostas pela SEC/GO. 4.3: Diagnosticar os problemas técnicos –pedagógicos e administrativos, e propor sugestões de melhoria. 4.4: Elaborar e divulgar subsídios técnico-administrativos capazes de acionar o processamento educacional; 4.5: Assessorar, acompanhar, controlar e avaliar a implementação do subprojeto (Pasta 03 – Projetos Especiais de Educação, p.81, 1976).

Os termos utilizados para compor os objetivos são pontuais para esclarecer tanto a intervenção do governo militar em todo o processo educativo, quanto a elaboração e preocupação com a manutenção desse projeto. Termos como “Inspeção”, “Controlar” “Implementar”, presentes em um documento que propõe “mudanças” para a Educação,

são muito esclarecedores, e dizem muito mais sobre a Educação no regime e suas características.

Para facilitar esse processo foi adotada em todo o Estado de Goiás no período a divisão da Educação em superintendências, que ficaram responsáveis por controlar a Inspeção Escolar em todas as unidades escolares. O Poder Administrativo da Secretaria de Educação foi subdividido – foi uma maneira de facilitar a fiscalização em um território tão grande como o de Goiás, na segunda metade da década de 1970. Essa divisão pode ser observada através da IMAGEM 1:



(FONTE: Seduc-Integração Educacional – 1977.

Outra preocupação do subprojeto, além do controle no cotidiano das escolas e da burocracia da Educação, era o controle sobre o que se ensinava. O trecho também é uma

amostra da preocupação do governo militar com o que era ensinado nas salas de aulas e em todas atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas; a preocupação não era só com a forma de Educação, mas também com o que devia ser ensinado aos alunos dentro das escolas.

3.2 A Legislação Estadual e o Currículo

Tanto na legislação quanto nos Módulos Escolares e nas Pastas da Secretaria de Educação foi possível identificar, além de prognósticos para a organização da Educação no Estado de Goiás, uma tentativa de transformação no currículo, sobretudo no período entre 1975 e 1979. Todas as tentativas de reformulação na Educação, apresentadas através dos *manuals*, tinham como referência a “péssima” qualidade do Ensino, segundo os parâmetros do governo.

Em relação ao “Ensino-aprendizagem” – termo utilizado pelos próprios manuais –, o currículo foi o responsável pelo insucesso da Educação, e para o melhoramento do currículo nas unidades escolares, o governo estadual criou um projeto para a confecção de materiais didáticos. O projeto foi chamado de Projeto 15.2 – *Implantação de um sistema de material de Ensino-Aprendizagem*, numa parceria entre a Secretaria de Educação e o PROMEN²⁴.

De acordo com o projeto, o currículo deveria seguir o que estava contido nos materiais didáticos elaborados pela Secretaria de Educação. Nesse contexto nota-se que, para o governo, a concepção inflexível do currículo foi pensada para ser a solução dos problemas de ensino-aprendizagem. Além da limitação das abordagens, esse projeto revelava como a Secretaria controlava todos os aspectos da Educação nas unidades escolares.

Para se compreender as intenções do governo estadual com esse projeto, mostra-se aqui um trecho de sua apresentação:

Já em março de 1976 foi criada a Unidade de Material de Ensino-Aprendizagem, órgão responsável pela implantação desse sistema, devendo funcionar como uma Agência orientadora e disciplinadora das atividades de seleção, especificação, produção, aquisição, distribuição, experimentação, utilização e avaliação dos materiais de ensino-aprendizagem. Além da Unidade Central, o Sistema se desenvolve através de Núcleos Regionais e Escolares-Polo, já sido implantado em julho de 1976 o 1º Núcleo Regional de Material de Ensino-Aprendizagem em Jataí e respectivas Escolas-Polo.

²⁴ O Promen era um programa idealizado pelo governo federal durante a ditadura militar, tinha como significado Programa de Melhoramento e Expansão do Ensino, atuava principalmente no financiamento de projetos estaduais que tivessem cunho educacional e que se adequassem ao projeto educacional do governo militar.

Também já se encontra em fase de implantação o 2º Núcleo Regional e o 3º, nas Escolas-Polo da capital. Núcleos e Escolas-Polos estrategicamente localizados atuam como extensão da própria unidade, devendo atingir as demais Unidades Escolares, terminais do Sistema (Pasta 3 – Projetos Especiais de Educação, p.81, 1976).

Controlar toda a dinâmica que envolvia a produção e utilização do material didático era o objetivo desse projeto da Secretaria da Educação. Através do documento que valida o funcionamento do projeto é perceptível o empenho para que ele fosse desenvolvido em todo o Estado de Goiás, principalmente pela criação de polos regionais que seriam responsáveis pela manutenção do projeto.

Esse é mais um exemplo do reconhecimento, por parte do Estado, de que a Educação se encontrava em dificuldades, e que o projeto dos militares não se consolidava de forma adequada. Mais uma vez a solução era tornar a Educação um assunto de vigilância, ou seja, a solução para os problemas não era discutida, mas sim imposta pelas exigências minuciosas dos governos federal e estadual.

Na *Pasta-2 de Atividades Realizadas e Programadas*, outras questões em relação ao currículo são abordadas, haja vista que:

Uma das maiores dificuldades encontradas pelas escolas no que se refere à implantação da Reforma de Ensino foi a ausência prolongada de uma programação que orientasse a seleção dos conteúdos curriculares das diferentes matérias e séries. Associada à ausência dessa programação persiste a falta de preparo do professor para a seleção de conteúdos válidos e significativos. Os Guias Curriculares, frutos de um trabalho amadurecido iniciado no ano de 1973, têm produzido os efeitos esperados, ou seja, têm auxiliado efetivamente a escola na seleção dos conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo. Espera-se, a médio e a longo prazos, conseguir uma unidade de programação de Ensino em todo o Estado (PASTA 2 – Atividades Realizadas e Programadas, p.69, 1977).

No trecho acima nota-se a falta de coesão na organização do projeto de reforma de Ensino, onde existiram constantes contradições quando se tratava de realizar mudanças significativas na Educação. Uma delas é que nessa “Pasta” o diagnóstico foi positivo em relação às pequenas mudanças que aconteceram a partir de 1973, mesmo existindo um reconhecimento em relação à presença de várias dificuldades.

As ações que buscavam a reforma no Ensino foram aleatórias, tanto que a própria SEDUC reconheceu a falta de unidade em relação à aplicação dos programas. Junto com a questão do currículo, os “manuais” indicaram outra importante questão, que foi a formação do professor, que para a avaliação do governo não era satisfatória. Portanto, existiram alguns programas que também focaram a formação do professor, e

também estavam presentes nos manuais e revelavam como as ações do governo foram omissas porque atribuíam a má qualidade da Educação aos professores, reiterando que essa “qualidade” era considerada apenas por números. Em mais uma contradição a solução se esboçava em um projeto educacional-autoritário e na falta de investimento na estrutura das unidades escolares.

3.3 A Formação de Professores e os Manuais de Educação

Os *manuals* de Educação foram enfáticos quando abordaram a situação dos professores no Estado de Goiás. A falta de preparo e o excesso de professores foram duas questões evidenciadas através dos manuais, e aqui analisa-se um desses trechos dos manuais:

De acordo com o levantamento efetuado pela Unidade de Informações Educacionais e Culturais, constatou-se que a Rede Estadual de Ensino Oficial, no fim de 1975, possuía 529.319 alunos. Havia cerca de 20.075 professores e 11.360 funcionários nas escolas estaduais, concluindo-se que com o pessoal disponível podem-se oferecer vagas para um número bem maior de alunos. Com base em estudos efetuados pela equipe, constatou-se que a última Rede Oficial de Ensino foi elaborada em 1973, havendo uma total falta de informações do Sistema Estadual de Ensino Público. Através de entrevistas com os responsáveis pela Educação, ficou bem clara a falta de critérios decisivos para a admissão de pessoal, resultando em 70% de professores que não são habilitados para o exercício da docência. A não existência de critérios para a admissão e distribuição do pessoal redundam em várias consequências: -faz com que atividades funcionais sejam substituídas por razões de caráter pessoal ou grupal; - reforça os mecanismos de pressão e concessões; - enseja o excesso ou escassez de pessoal nas escolas; - facilita a criação de funções desnecessárias; dificulta a racionalização do trabalho (Módulos Escolares, p.8, VIII, 1976).

As críticas feitas à composição dos profissionais docentes se tornou uma própria autocrítica, haja vista que tanto a Secretaria de Educação quanto o Conselho Estadual de Educação é que tinham a função de contratar os professores. As críticas foram contundentes, os dados apresentados pela própria Seduc não possuem metodologia descrita, os resultados foram de possíveis pesquisas realizadas nas unidades escolares e a dificuldade em estrutura e a falta de um sistema com uma tecnologia mais avançada levam à hipótese de que todos os resultados na verdade podiam ser estimativas e não necessariamente exatos.

O paradoxo é que os entrevistados com o intuito de descobrir qual era a origem profissional dos professores da rede estadual, são chamados de “responsáveis pela Educação”, o que comprova a falta de controle da SEDUC sobre determinadas ações, por mais que fosse feito constantemente um esforço para que qualquer decisão no âmbito educacional fosse comunicada à Seduc.

Outra questão importante é que os professores do período, segundo os dados apresentados, em sua maioria não tinham formação nas áreas em que lecionavam, portanto o Estado reconhecia que errava tanto no Ensino quanto na formação de professores. A omissão do Estado é tamanha, que não se reconheciam os seus problemas estruturais; a prioridade era tentar tratar as consequências e não as causas para a situação de descaso que a Educação enfrentava, até mesmo porque as causas eram totalmente ligadas às premissas do projeto educacional do governo militar.

Como a questão dos professores também foi explorada nas tentativas de reformas de Ensino, foi criado um projeto, incluso nos “manuais”, que teve o intuito de formar professores e consequentemente aumentar o seu quantitativo. O projeto foi nomeado de Projeto Lumen, e teve como principal característica ser um curso a distância. Cabe ressaltar a apresentação e os objetivos do curso:

É um curso de Ensino a distância, destinado à escolarização dos docentes leigos, oferecendo-lhes recuperação escolar e permitindo-lhes habilitar-se profissionalmente. É feito através de fascículos graduados em nível de 2º. Grau, os quais permitem ao professor uma autoaprendizagem. Entre os principais objetivos estão: Preparar e habilitar o pessoal engajado no Magistério, que não possui habilitação específica, através de cursos por correspondência, em nível de 2º Grau; Incentivar e dar condições aos Assistentes de Ensino Primário, a melhorarem a curto prazo, o seu nível sociocultural e econômico; Dar oportunidade aos professores de enriquecerem suas experiências e de se engajarem no Quadro Único do Pessoal do Magistério, possibilitando-lhes maior remuneração. INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL, SEDUC-GO, p. 20, 1977).

Existe uma grande contradição no formato em que foi oferecido o curso de formação: havia uma ampla tentativa de colocar a culpa dos problemas da Educação na figura do professor, e quando existiu uma tentativa de adequação profissional do professor – esse curso era oferecido a distância –, admitia-se que existiam professores leigos, mas a tentativa de solução para esse quadro foi um projeto que tinha alguns problemas em sua execução devido à forma em que foi proposto.

O termo “autoaprendizagem” revelava quanto o curso oferecido era uma tentativa paliativa de resolver o problema da falta de formação dos professores.

Outras contradições podem ser percebidas quando foi apresentada a forma em que o curso funcionava:

Sobre o Funcionamento: O curso tem a duração de 15 meses, sem frequência a aulas. Sua execução e acompanhamento estão a cargo da Equipe Técnica Central, dos coordenadores de Núcleos Regionais e monitores dos Subnúcleos; Ter no mínimo dois anos de exercício no Magistério de 1º Grau, em regência de classe; Ter idade mínima de 20 anos; Estar em exercício no

Magistério, regendo classe e pertencer ao Sistema Municipal de Ensino; Apresentar comprovante de escolarização da 4ª série de 1º Grau ou documento expedido pelo superintendente, declarando estar o professor apto a fazer o curso; Assinar Termo de Compromisso exigido pelo DSU para reger classe durante o curso; Assinar documento comprometendo-se a lecionar uma disciplina na 3ª ou 4ª série do 1º Grau, caso o candidato seja diretor ou secretário (INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL, SEDUC-GO, p. 20, 1977).

Para a participação no curso existia uma série de exigências que tentavam reforçar a ideia de “adequação” dos professores ao projeto educacional do governo militar. É possível perceber essa ação, pois o curso oferecido era somente para os professores que já atuavam ou iriam atuar na rede estadual ou municipal, portanto, era uma solução rápida de tentar mudar a maneira do Ensino e a metodologia de quem ensinava. Nesse contexto era imposta a figura do professor como de um indivíduo que exercia uma função, mas que não tinha preparo para aquilo, e ao mesmo tempo se omitia nesses programas e projetos qualquer tentativa de valorização profissional.

Todas as transformações na Educação, provocadas pelo regime militar, tiveram um impacto decisivo na formação de professores no Brasil. O discurso contido nos “manuais” do Estado de Goiás culpavam o professor, mas em contrapartida o governo federal exigia uma maior quantidade de professores, pois o projeto educacional vislumbrava uma maior quantidade de indivíduos preparados para o mercado de trabalho. A Educação nesse período, além de autoritária, tornou-se rápida e massiva; a preocupação em formar indivíduos que se adequassem à ordem política, social e econômica estabelecida teve suas consequências na formação dos professores. Sobre esse contexto cabe ressaltar que:

(...) o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro, durante a ditadura militar, impôs uma política educacional que se materializou, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do Ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus (FEREIRA E BITTAR. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1169, 2006).

Existiram no Brasil, devido a essa exigência de se formar muitos professores, vários programas e projetos, as licenciaturas curtas, e os projetos de formação

continuada – aquela que acontece mesmo depois de o professor já estar em sala de aula – se multiplicaram no Brasil, e a disciplina História, nesse contexto, sofreu uma consequência diferenciada devido à existência dos “Estudos Sociais”. Em Goiás, um dos maiores programas de formação de professores foi a CADES – programa analisado na última parte do trabalho.

3.4 A Universidade Federal de Goiás e a CADES: a Formação de Professores de História durante a Ditadura Militar

3.4.1 A criação da CADES e suas principais características

A CADES foi o maior programa de formação de professores no Brasil, entre as décadas de 1950 e 1970. Em documentos e outros trabalhos que utilizaram o curso como objeto de pesquisa não é possível estabelecer com precisão qual foi a data em que a CADES deixou de existir, mas não foi encontrado até então nenhum registro do “curso” que ultrapassasse a primeira metade da década de 1970. O único dado que se tem com exatidão em relação à sua existência é quando esse programa começou no Brasil.

A CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário – teve seu início no Brasil no segundo governo de Getúlio Vargas, através do Decreto nº34.638, de 17 de novembro de 1953. Durante esse governo outros projetos que visaram as transformações na Educação também tiveram início, e são fundamentais para se compreender o tipo de Educação que se pretendia naquele momento. O ano de 1951, por exemplo, ficou marcado pela criação do CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisas – e da CAPES – Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior²⁵.

As mudanças pretendidas na Educação se alinhavam com as pretensões econômicas do período e o governo de Getúlio Vargas se esforçava para a modernização e nacionalização das indústrias brasileiras. Com esse objetivo em pauta, o governo também foi criterioso em relação à Educação e criou projetos para a expansão e melhoramento da qualidade da Educação. Mas essas alterações tiveram objetivos econômicos perceptíveis: a busca por uma mão-de-obra especializada e que fosse capaz de atender aos interesses das indústrias, foi o que motivou o desenvolvimento de projetos na área de Educação.

²⁵ As duas agências, CNPQ e CAPES, se fixaram desde a década de 1950 como as maiores fomentadoras de pesquisas no Brasil. Principalmente no âmbito das universidades brasileiras, as quais até hoje são financiadas pelas duas agências, que além de financiar as pesquisas acabam por regular os programas de pós-graduação já que algumas exigências são feitas para que os programas continuem a receber incentivo financeiro, o que é fundamental para a existência de quase todos os programas de pós-graduação no País.

Cabe ressaltar o contexto da Educação durante a criação dos projetos de “melhoria” na Educação:

O Ensino superior era incipiente: em 1952 havia apenas 514 unidades com 56.049 matrículas. O número de faculdades de filosofia, cujos cursos seriam, como pretendia a Reforma Francisco Campos, obrigatórios “para todos quantos se proponham ao ensino secundário nos ginásios oficiais e equiparados”, não atendia às necessidades do momento. Acresce a isso, o fato de essas faculdades se localizarem nas capitais e nas grandes cidades das regiões mais desenvolvidas, o que impedia que os professores do interior e das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste as frequentassem. Assim sendo, o corpo docente do ensino secundário era basicamente constituído por profissionais liberais (advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros), padres e normalistas (PINTO, p.3, 2005, CADES 2).

Tanto no Ensino superior quanto no Ensino secundário havia uma necessidade momentânea de expansão; a preocupação com esses dois segmentos estimulou a criação dos projetos de incentivo. Por isso a expressão “campanha” acompanhava a nomenclatura dos projetos; o objetivo em um primeiro momento era o incentivo e difusão temporários do Ensino secundário e do Ensino superior, porém tanto no Ensino secundário e principalmente no Ensino superior o tempo de duração dos projetos foi mais que o esperado.

Em relação à CADES, o projeto se expandiu em todo o território nacional, e visava sobretudo a aumentar a capacidade dos professores que já lecionavam no Ensino público. A escassez desses profissionais, aliada à falta de formação específica incomodava o governo, pois a situação não era compatível com o que se almejava para o futuro do País, e foi necessária uma atuação considerável no âmbito educacional.

Os cursos eram ministrados de acordo com a especificidade de cada região; a preocupação era tornar o professor formado em uma área do conhecimento, principalmente porque a maioria dos professores que atuavam ou praticavam a profissão de forma quase voluntária era de formados em outros cursos superiores, que se interessavam em seguir a carreira de professor, porém tinham dificuldades em encontrar universidades que oferecessem cursos de licenciatura, sobretudo na regiões distantes dos grandes centros econômicos e político do País.

Não se tinha uma regra específica para o funcionamento dos cursos, principalmente por que houve uma variação constante devido aos vários anos em que a campanha teve duração. Além disso, em cada região o curso estabelecia suas regras, o que dificultava estabelecer um parâmetro de funcionamento dos cursos em todo o País.

Normalmente esses cursos eram oferecidos de maneira mais curta, muito dificilmente passando de um ano, e em alguns casos o curso era oferecido apenas nas férias.

Outra variação que ocorria, de acordo com a região e com suas necessidades, era a forma com que se concedia o certificado de conclusão do curso. Os cursos podiam ser oferecidos para professores que tinham formação na área, como forma de reciclagem, e ao mesmo tempo e principalmente nos primeiros anos de seu funcionamento na década de 1950, foi responsável pela formação de professores em determinadas áreas de forma integral, ou seja, professores que tinham apenas o curso secundário ou o curso normalista saíam com habilitação em área específica através da CADES.

Em muitos artigos e trabalhos que exploram a CADES, como os de Pinto (1995) e de Calaça e Sobrinho (2007), os relatos e fontes apontam que a maioria dos cursos era oferecida em 1800 horas, sendo divididos em três etapas de 600 horas, e era comum que os cursos fossem oferecidos enquanto os professores lecionavam, dividindo as duas atividades.

Outros dois aspectos são interessantes quando se fala do modelo de funcionamento da CADES no Brasil: o primeiro é que os cursos existiram em diversas regiões do País, porém mesmo que em muitas regiões o curso fosse oferecido, houve uma quantidade significativa de cursos que atraíam professores de regiões distantes como, por exemplo, o que foi relatado em Calaça e Sobrinho (2007), que professores do Piauí somente encontraram disponibilidade de fazer o curso no Paraná. Ademais, era necessário atender à demanda das escolas; nesse contexto, por mais que o professor lecionasse uma disciplina, não era uma certeza de que fizesse o curso na mesma área do conhecimento, e existiram muitos casos em que os professores eram estimulados em mudar de área.

Outra questão importante referente à CADES é tentar perceber em qual lugar os cursos eram oferecidos. Na maioria das vezes, nas Universidades Públicas dos grandes centros, quase sempre nas grandes capitais, os professores tinham aulas com professores universitários. Nesses cursos tinham acesso a uma área em específico, e só podiam receber o certificado se fossem aprovados nos testes realizados durante o curso. Além do conteúdo da área em específico, os cursos oferecidos pela CADES tinham a característica de ser bastante criteriosos em disciplinas que fossem referentes a técnicas de Ensino, e independentemente da área, a parte pedagógica era fundamental nos programas de curso.

3.4.2 A UFG e a ditadura militar

A documentação encontrada na UFG sobre as atividades da CADES são fundamentais para se entender a composição e o funcionamento dos cursos na instituição. Os cursos intensivos oferecidos pela UFG foram oferecidos em um período muito próximo de sua criação. Em menos de dez anos da criação da instituição, a UFG já prestava um grande serviço ao projeto educacional-militar, sendo responsável pela formação de vários professores no Estado de Goiás, reiterando que essa formação seguia os interesses do projeto educacional-militar.

A Universidade Federal de Goiás foi criada pela Lei n. 3.844-C, em 14 de dezembro de 1960. Sua criação está ligada a uma demanda grande no Estado por uma universidade pública. Existiam algumas faculdades no Estado de Goiás, porém eram restritas a um pequeno público e a quantidade de cursos era bastante reduzida. A revista de comemoração²⁶ dos 50 anos da instituição traz alguns trechos que expõem a criação e a resistência da UFG durante o regime militar. Sobre seu início a revista expõe que:

A Universidade Federal de Goiás de hoje é fruto de uma sementinha plantada e regada há quase 40 anos, pelos estudantes. Jovens que desejavam estudar em uma universidade acessível a todas as classes sociais, gratuita e de qualidade, em que houvesse “liberdade de cátedra, de ensino e de manifestação”. O modelo idealizado pelos estudantes da época foi além: queriam uma universidade em que os professores fossem admitidos por concurso seletivo de competência intelectual e que houvesse condições financeiras que facilitassem as pesquisas culturais e científicas, e “não o comércio do ensino, a venda mercantilizada e bitolada da cultura” (Revista *Afirmativa* n°II, UFG, p.20).

No ano de 1961, a UFG então saiu dos planos dos estudantes e de todos que se mobilizaram para que a instituição existisse, e três anos antes da ditadura militar surgia em Goiás a maior instituição de ensino superior até o período. O impacto da interferência do regime militar na UFG foi imediato, principalmente porque a troca de reitor aconteceu de forma imediata apenas em algumas universidades. Pode-se observar isso quando se tem que:

Ainda em 1964, o Conselho Federal de Educação (CFE) nomeou, por razões diversas, reitores pro tempore nas seguintes instituições: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Goiás, e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal

²⁶ Embora sendo uma fonte “comemorativa”, as informações conferem com o Histórico da instituição encontrados nos documentos de sua criação. Apesar de uma visão “tendenciosa” que vangloria a resistência da UFG diante da ditadura militar, essa fonte é utilizada no trabalho para tentar traçar as diferenças entre a concepção de resistência e a concepção de aceitação da atuação da ditadura militar a partir da participação de funcionários da UFG nos cursos da CADES.

Fluminense). Na Universidade Federal da Paraíba, o reitor Mário Moacyr Porto foi destituído das suas funções em 14-4-1964, pelo coronel Artur Duarte Candal Fonseca (comandante da Guarnição Federal de João Pessoa), mediante intervenção na referida instituição (GERMANO, p.107, 2011).

É possível observar a força do Conselho Federal de Educação, que notoriamente contribuiu para a o projeto educacional dos militares. No caso da UFG a interferência, além de ser imediata, tirou o reitor e líder do movimento que possibilitou a criação da instituição, o que de certa forma potencializou a atuação dos militares nessa universidade, principalmente pelo fato da sua recente fundação. Pode-se elucidar esse momento através de um trecho do texto da professora Lenna Castello Branco²⁷, feito para a revista de comemoração dos 50 anos da UFG:

Ainda em 1964, Colemar Natal e Silva foi afastado da Reitoria. Foi decretada intervenção e designado reitor *pro tempore* o professor José Martins D'Alvarez, odontólogo, que exercia o magistério superior no Rio de Janeiro. Ficou pouco tempo. A consulta aos documentos de sua gestão certamente elucidará pontos controversos desse período, como o Inquérito Policial Militar então instaurado (AFIRMATIVA n°2, p.24),

É importante reiterar que a intervenção federal na UFG tinha motivos evidentes em relação à manutenção do projeto educacional. Isto fica claro em outro trecho da revista em comemoração aos 50 anos da UFG, da professora Célia Maria²⁸.

porque 1964 é, sem dúvida, o marco do início da ditadura militar entre nós e da consequente imposição do modelo político e educacional adotado. Inclusive porque a demissão do reitor Colemar Natal e Silva e de um número significativo de professores e servidores técnico-administrativos considerados ligados ao comunismo, efetuada em 1964, são marcas evidentes de como o regime imposto à nação se expressava na UFG (AFIRMATIVA n° 2, p.48).

Malgrado o controle exacerbado nas universidades brasileiras, existiam muitos movimentos que tentavam, de certa forma, lutar por uma maior liberdade dentro das universidades. Esses movimentos normalmente eram impulsionados pela força dos movimentos estudantis. Dentro da UFG existiram alguns movimentos que tentavam superar a truculência pela qual foi imposto o projeto educacional-militar nas universidades. Ao lembrar desses episódios podem-se estar certos de que:

São vários os exemplos e evidências de resistência interna na UFG à ditadura militar e ao seu projeto de universidade, como frequentes manifestações estudantis contra a nova política educacional, que levaram muitos estudantes da universidade à prisão; demissões de professores e funcionários que

²⁷ Lena Castello Branco Ferreira de Freitas é doutora em História, professora titular aposentada da UFG.

²⁸ Célia Maria Ribeiro é socióloga e professora aposentada da Faculdade de Ciências Sociais da UFG.

reagiram contra a nova política; a demora, em 1967, em se nomear um dos reitores da lista tríplice apresentada ao governo federal, com a universidade vivenciando sucessivas substituições na Reitoria, estratégia que, acredita-se, tenha sido mais uma tática do governo para diminuir a resistência; e a demora na aprovação interna do novo Plano de Reestruturação da Universidade (AFIRMATIVA nº 2, p.48).

Por mais que se lembre dos movimentos que tentaram resistir ao tipo de Educação que os militares tentavam implantar na UFG, todos esses esforços foram sendo sufocados por inúmeras ações do governo militar em efetivar, em todas as universidades públicas, o modelo de universidade que deveria vigorar no Brasil durante aquele período. Todas essas imposições estavam ligadas às ações estabelecidas a partir da reforma universitária: pode-se destacar o Decreto-Lei n. 477, de fevereiro de 1969, que conferia às autoridades universitárias e educacionais o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades consideradas subversivas, além de permitir a demissão de funcionários e professores surpreendidos na execução dessas mesmas atividades.

As ações burocráticas feitas pelo governo militar foram exercidas de forma contínua e logo tiveram efeito na UFG. É importante lembrar que:

A existência de decretos, de agências internas de informação, entre outros mecanismos de punição, permitiu o silêncio na UFG durante esse período. Casos que poderiam não significar resistência alguma, ou mesmo representar uma resistência pouco expressiva ou pouco ameaçadora, como o caso dos alunos da Faculdade de Direito que não compareceram às eleições do Diretório Acadêmico (órgão criado pelo governo militar em substituição aos Centros Acadêmicos), e foram punidos exemplarmente. (AFIRMATIVA nº 2, p.48).

A sucessão de manobras do governo dos militares para garantir a sua influência e autonomia acabou por aprisionar ideologicamente todos os tipos de resistência existentes na UFG. Desde a implantação do governo militar em 1964 até o ano de 1972, já se passou quase uma década e a ditadura se tornou completamente repressiva não apenas nas universidades, mas em relação a toda a sociedade. É possível verificar um processo abrupto que se iniciou logo na troca de reitores e terminou com o acúmulo de ações burocráticas (Decretos, Leis e Regimentos) impostos à UFG, que acabou por tirar qualquer chance de resistência. Observa-se essa tendência a partir de que:

Em 1969, o governo federal promulgou os últimos documentos da Reforma Universitária, idealizada para atender às necessidades do regime imposto. Em novembro daquele ano, a UFG aprovou seu estatuto, o qual obedecia à Lei n. 5.540, da Reforma Universitária, logo ratificado, no ano seguinte, pelo

Conselho Federal de Educação. A gestão do novo reitor, Farnese Dias Maciel Neto, escolhido em 1969, exibiu uma profunda sintonia com o governo militar, expressa, por exemplo, no aumento significativo de vagas. A integração evidenciava-se também pelo controle da resistência interna ao novo projeto de universidade imposto pelo governo militar, e encampado pelo novo centro de poder da universidade de tal forma que, por volta de 1972, a resistência na UFG estava completamente silenciada (AFIRMATIVA nº 2, p.48).

A entrada dos militares dentro das universidades foi um processo que passou por todos os tipos de atuações, desde intervenção militar em algumas universidades e até mesmo o processo por vias burocráticas que, apesar de demorar um pouco mais, tinha o total apoio de vários indivíduos ligados à supervisão²⁹ militar, portanto não deixava de ser eficiente. Talvez um dos motivos para que algumas universidades tivessem um tempo maior de resistência contra as atuações do regime fosse a própria dimensão territorial do País e a maior lentidão nos processos de comunicação burocrática, porém não existem registros de que algum caso que fosse considerado subversivo e de grandes proporções tenha passado por todo o sistema implantado nas universidades pelo regime militar.

Sobre a forte intervenção militar na UFG, é importante salientar que:

Ainda que a reforma imposta pelo governo militar servisse a propósitos modernizadores, o silêncio imposto à UFG atrofiou um projeto de universidade autônoma, democrática, causando danos irreparáveis ao desenvolvimento da instituição sonhada. Mas não se pode negar a continuidade no processo de modernização, ainda que apoiado em novas perspectivas políticas e em um novo projeto de sociedade. Modernizar era a grande urgência daquele momento e foi conseguido de forma rápida, apesar do prejuízo para o verdadeiro desenvolvimento humano e dos custos elevados de uma universidade silenciada (Afirmativa nº 2, p.49).

3.4.3 A CADES e a sua implantação na UFG

Ao falar sobre a CADES e sua implantação e funcionamento na UFG – Universidade Federal de Goiás –, faz-se necessária uma breve apresentação dos documentos encontrados para a realização do trabalho. Muitas das características gerais vistas em trabalhos que mencionam a CADES são encontradas em documentos que retratam como os cursos de formação e preparação de professores funcionaram na UFG.

²⁹ Nesse caso usou-se o termo “supervisão” para indicar alguns indivíduos que pudessem ser aliados do regime militar, ou de forma infiltrada, vale dizer, que naturalmente não fizessem parte do ambiente em que estavam, ou por alinhamento ideológico. Nos dois casos, esses indivíduos podem ser considerados como “supervisores” do regime, já que muitos casos de atitudes consideradas subversivas só podiam ser descobertos mediante denúncias.

Em relação aos documentos, eles foram encontrados no CIDARQ – Centro de Informação, Documentação e Arquivo –, departamento que faz parte da UFG e é responsável pela conservação dos documentos históricos da instituição. O trabalho de reunir a documentação foi penoso, porém surpreendente. As dificuldades em pesquisar estavam inicialmente na falta “aparente” de documentação sobre o período da ditadura militar e sobre a formação de professores de História no período.

O objetivo inicial ao procurar o CIDARQ era ter acesso aos documentos preservados do projeto nacional intitulado de “Memórias Reveladas”, já que o departamento foi o escolhido para digitalizar e resguardar a maior quantidade possível de documentos relacionados com o período da ditadura militar. A iniciativa do projeto é preservar nacionalmente os documentos sobre a ditadura militar, mas escolhendo núcleos regionais para oferecer suporte e para ser responsáveis pelos documentos de seu Estado, e no caso de Goiás, o departamento escolhido foi o CIDARQ.

Muito pouco foi encontrado no projeto “Memórias reveladas” em relação aos verbetes³⁰ “Educação” “ditadura militar” “História” “formação de professores”, mas ao longo da pesquisa auxiliada pelos funcionários do CIDARQ, eis que todo o esforço foi recompensado. Os funcionários do departamento avisaram sobre uma documentação “perdida” que estavam resgatando, a qual não tinha lugar para ser armazenada.

Segundo os funcionários, essa documentação já tinha passado pela SEDUC – Secretária de Educação – e também pela Faculdade de Educação, que estava descartando a documentação por falta de espaço. Antes desse processo a faculdade entrou em contato com o CIDARQ para que fosse feita uma seleção do que podia ser aproveitado.

Coincidentemente, dentro desse material foram achadas algumas pastas pertencentes à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG. A documentação encontrada foi imprescindível para a realização deste trabalho, pois foi através dela que se pôde refletir sobre um aspecto fundamental para o Ensino de História, que é a formação de professores.

Todo o material encontrado nas pastas estava com ausência de sequência, algo quase natural nos trabalhos desenvolvidos nos arquivos do Brasil, mas mesmo com essa

³⁰ Todo o material pertencente ao projeto “Memórias Reveladas” é digitalizado, mesmo com a facilidade em se trabalhar com esse tipo de material, em um primeiro momento devido à complexa metodologia de pesquisa no site – já que o material está todo on-line – é difícil ter resultados imediatos, mas esses percalços foram resolvidos com o apoio de todos os funcionários do CIDARQ, que foram prestativos e sensíveis em contribuir para a realização da pesquisa.

dificuldade foi possível detectar dois aspectos relacionados com o desenvolvimento do trabalho. Primeiro, que todo o material faz referência ao período compreendido entre os anos de 1967 e 1972, e segundo, que o assunto principal de toda a documentação é a formação intensiva dos professores da rede pública de Ensino, a qual era oferecida pela FFCL em parceria com o MEC.

Os “cursos intensivos” – nomenclatura presente nos documentos encontrados –, diante de todo o contexto educacional e perante as evidências observadas nos documentos, faziam parte da CADES, e eram responsáveis por oferecer oportunidade de formação para professores que lecionavam em várias áreas, sendo a História uma delas.

A partir da observação e análise dos documentos é possível perceber que os cursos aconteciam principalmente no período de férias ou recesso dos professores, normalmente no meio ou início do ano, e os cursos de tempo mais curto, esporadicamente eram organizados durante o ano letivo.

Houve, durante a aplicação dos cursos, uma divisão entre os “cursos intensivos” de maior duração e com maior quantidade de assuntos abordados, que tinham prazo de um ano, acontecendo no período de férias e recesso, e os cursos mais curtos, sem data preestabelecida e que escolhiam um assunto específico e o trabalhavam de forma mais curta e incisiva.

Pela observação dos documentos não é possível estabelecer uma regra específica para os professores contemplados com os cursos, ou seja, não se sabe se os cursos eram uma forma de “reciclagem” oferecida exclusivamente a professores já formados em determinada área, ou serviam apenas para conceder habilitação em determinada área do conhecimento aos professores que não tinham formação específica. Mas devido à alta frequência dos cursos e à grande quantidade de indivíduos participando, a hipótese é de que o curso não tinha regras gerais, podendo contemplar professores que já tinham habilitação em determinada área e também aqueles que não tinham.

Aos que não tinham, os cursos intensivos serviam como licenciatura curta e ofereciam habilitação específica ao professor em determinada área. Diante do contexto da ditadura militar é válido ressaltar como as licenciaturas curtas se organizavam de um modo geral, assim:

Eram ofertados à exaustão cursos de reciclagem com o intuito de preparar os professores para executarem a nova proposta. Destes cursos, o professor saía com o programa e objetivos das disciplinas já elaborados para cada série, e também com o conjunto de atividades a serem desenvolvidas. Além do controle via treinamento rígido e constante do professor, havia a imposição

de um currículo, determinando o que deveria ser ensinado, como se deveria ensinar e qual livro didático deveria ser usado (TRINDADE, p.44, 2014).

A dinâmica dos cursos foi desenvolvida sob a égide do projeto educacional do governo militar, apesar da criação da CADES ainda no governo de Getúlio Vargas. Durante o período em que os militares estiveram no poder, todos os cursos intensivos serviram aos interesses do CFE e do MEC, que compactuavam e serviam aos interesses dos militares com a Educação. O contexto político a que a documentação faz referência reforça ainda mais a ideia de que os cursos eram uma forma de o governo exercer poder de controle sobre os professores.

Vale lembrar que em 1968 entrou em vigor o AI-5 e em 1969 uma extensão ideológica dele, através do Decreto 477 de 1969, que definiu as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. As leis literalmente proibiam professores e alunos de exercer qualquer opinião crítica contra o regime, e eram enfáticas em coibir qualquer tipo de manifestação que, na interpretação dos militares, pudesse corromper a imagem do governo perante a população.

Outro fator importante sobre a dinâmica dos cursos em Goiás é que os cursos eram realizados em Goiânia e atraíam professores de todo o Estado. A presença de professores das regiões mais longínquas em relação à capital é prova da quase nula presença de faculdades no interior do Estado, durante o período da ditadura militar. Portanto, o financiamento dos cursos intensivos era direcionado à UFG; eram concedidas algumas bolsas de estudos aos professores que frequentavam os cursos e toda a verba vinha do governo federal.

Tendo acesso à documentação e através das leituras e evidências sobre a Educação e a ditadura militar, é possível entender como a CADES – a última instância do projeto educacional dos militares – se preocupava com a “eficiência” da Educação em todas as regiões. A criação e funcionamento da CADES em Goiás envolvia o Executivo e os Legislativos Federal e Estadual; além disso, nas instituições públicas de Ensino, como a universidade e as escolas estaduais, a partir da análise desses documentos encontrados, existe a possibilidade de concluir o raciocínio da construção do projeto educacional do governo militar e seu impacto no Ensino de História.

3.4.4 A CADES a partir dos documentos

A revista de comemoração dos 50 anos da UFG, “*Afirmativa*”, pode ser compreendida como uma exposição eufórica e que vangloriava de forma exacerbada a resistência da UFG no momento da ditadura militar. Mas os trechos utilizados no trabalho não diferem do que é revelado por Germano (2011), que também expõe em sua obra a forte interferência militar nas universidades, e as atuações de resistência que cresceram em algumas delas, muito através dos movimentos estudantis e das posições de alguns reitores que se opuseram à interferência dos militares.

O que os documentos encontrados, em relação à CADES na UFG revelam, é outra reflexão ainda mais complexa. As universidades públicas tiveram muitas vezes atos de resistência contra o modelo imposto pelos militares, mas isso não foi uma unanimidade – os cursos da CADES acabaram por evidenciar uma participação efetiva dos funcionários da universidade no projeto educacional-militar, já que foram responsáveis por lecionar e formar professores nesses moldes.

É evidente que existiam posicionamentos favoráveis dentro da instituição, em relação à atuação dos militares nas universidades; por isso os documentos servem para colocar algumas ressalvas na concepção de “resistência contínua” que existiu dentro das universidades, e muitas vezes o que se percebe é uma participação efetiva para a manutenção do projeto educacional do governo militar.

Dentro dessa perspectiva de análise, ressalta-se que uma realidade não anula outra, e as evidências em documentos e em estudos comprovam que na universidade, assim como em várias instituições da sociedade, coexistiram posicionamentos diferenciados sobre a atuação dos militares. Logo, é difícil manter no presente qualquer análise que compreenda um posicionamento único de qualquer instituição durante a ditadura militar.

É fato que a interferência dos militares nas universidades foi contínua, e esse contexto pode ter inibido muitos atos de resistência. Os próprios documentos encontrados da CADES demonstram a constante presença dos militares dentro da universidade.

Em relatório de um curso pertencente à CADES nota-se como o projeto educacional-militar, além de interferir nas universidades, incentivava uma Educação “militarizada”³¹. O curso em questão tinha o nome de *Técnica de Ensino* e foi oferecido

³¹ O Termo “Educação Militarizada” é utilizado neste trabalho para expor a concepção autoritária e disciplinadora de Educação que tinham os militares. A eficiência na Educação, de acordo com a visão militar, só podia ser alcançada mediante a obediência em sala de aula, por isso os professores eram

por militares, e em alguns de seus trechos (ANEXO I) verifica-se quem participava e quem compactuava com o modelo aplicado pelos militares. Já no anúncio do curso é possível compreender como os militares articulavam sua presença na universidade:

Realizou-se, de 25 de março a 1º de abril de 1968, o Iº curso de Técnica de Ensino, ministrado por instrutores do Centro de Instrução Almirante Wandenkolk, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Goiás. O curso revestiu-se de completo êxito, o que pode ser avaliado pelo relatório abaixo apresentado. Pelo Serviço de Relações Públicas da Reitoria, foi feita divulgação prévia da realização do Curso Expedito de Técnica de Ensino, tanto nos jornais desta capital, como através da Rádio Universitária. A divulgação tornou-se mais intensa nos dias 23 e 24 de março, uma vez que a instalação do curso dar-se-ia no dia 25 (Relatório do Curso de Técnica de Ensino, FFCL, Lena Castello Branco Pereira Costa, 3 de abril de 1968).

Mesmo antes da reforma universitária, que se concretizou pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, os militares já tinham presença constante na UFG, e o documento acima é uma evidência dessa prática. Algumas questões são fundamentais para entender a articulação dos militares – é possível observar no trecho do documento que o curso era uma tentativa de orientar os professores sobre uma nova perspectiva de Ensino, e neste sentido o projeto educacional dos militares se torna evidente quando se nota que o curso foi ministrado pelo *Centro de Instrução Almirante Wandenkolk*³² - CIAW.

Durante a ditadura militar, as orientações em relação Educação partiam das instituições com características “educacionais” que faziam parte do Exército. Tanto o CIAW quanto a ESG são exemplos de instituições que exerciam grande influência na Educação no Brasil, pois iam além da sua função inicial, que era a formação de militares, e influenciavam a Educação através do tipo de pedagogia que defendiam.

Outra questão que se evidencia no anúncio do relatório é a alta capacidade de divulgação do curso, no que a universidade se mostrou aliada, tanto a Reitoria quanto a Rádio Universitária, com consequências positivas na adesão, sendo que o número de inscritos para o curso foi alto. Outra hipótese é que os cursos oferecidos pelo Exército e

orientados em muitos cursos da CADES a valorizar a relação vertical na relação ensino-aprendizagem, com o professor sendo o responsável por controlar e ensinar os alunos.

³² Em 1945, o Boletim nº. 45 do Ministério da Marinha publicou um esboço de organização para os Centros de Instrução, que foi ratificado pelo Decreto-Lei nº 8.389, de 17 de dezembro de 1945, aprovando o funcionamento de dois Centros de Instrução: Almirante Wandenkolk, na ilha das Enxadas, e Almirante Tamandaré, em Natal – RN. Comemora-se então, no dia 17 de dezembro, o aniversário do CIAW. O CIAW recebeu esse nome em homenagem ao almirante Eduardo Wandenkolk, primeiro ministro da Marinha no regime republicano e um dos pioneiros da estruturação de Ensino especializado na Marinha. Atualmente, o CIAW possui área com cerca de 50.000m², divididos entre edificações, áreas de esportes, com muita fauna e flora. O Ensino é ministrado para os cursos de formação, serviço militar inicial, curso de especialização e aperfeiçoamento, para oficiais de diversos Corpos e Quadros da Marinha.

seus departamentos tinham grande credibilidade em determinadas camadas da população.

O Exército se organizava para apresentar a imagem de uma instituição “idônea” e que estava preparada para oferecer ao Brasil uma “orientação” política, econômica e social benéfica a toda a sociedade. Além disso, o período correspondia aos anos iniciais da ditadura, quando as consequências da gestão dos militares ainda eram negligenciadas a grande parte da população brasileira.

Em relação à organização do curso e à sua adesão, o documento revela que:

Às 13 horas do dia 25 de março, pontualmente, teve início a palestra preliminar do Curso Expedito de Técnica de Ensino, com a presença de Sua Magnificência o Reitor da Universidade Federal de Goiás, alunos e professores da Faculdade de Filosofia, bem como da Senhora Diretora, Profa. Nancy Ribeiro de Araújo e Silva, que deu as boas-vindas aos instrutores presentes. A palestra inicial foi proferida pelo chefe da equipe, comandante Luiz Fernando Marcondes Pais Leme, que discorreu de sua satisfação de vir a Goiás naquelas circunstâncias, e traçou o programa a ser cumprido. No dia 1º de abril, às 13 horas, teve lugar a prova objetiva para avaliação do aproveitamento escolar. Realizaram a prova 105 alunos, sendo aprovados 99 e reprovados 6 (seis). (Relatório do Curso de Técnica de Ensino, FFCL, Lena Castello Branco Pereira Costa, 3 de abril de 1968).

Além da alta adesão por parte dos professores que se inscreveram para fazer o curso, houve a participação significativa da Reitoria. Ressalta-se também que os professores foram avaliados e só receberiam o título se tivessem um desempenho satisfatório. Em outro trecho do documento, apresentado em forma de tópicos, veem-se os módulos oferecidos aos participantes do curso: I- Fundamentos do Ensino; II – Liderança no Ambiente Escolar; III- Arte de Falar; IV – Métodos de Ensino; V- Acessórios de Ensino; VI- Provas de Aproveitamento Escolar.

A nomenclatura dos módulos revela muito o teor e as características do curso; a preocupação com que o professor exercesse o seu “poder” disciplinador em sala de aula se manifesta quando o curso tenta oferecer uma “metodologia” de atuação em sala de aula, e a sensação que se tem é que eram ignoradas as diferenças em sala, e a eficiência só poderia ser alcançada com a “competência” do professor em uma relação vertical de Ensino.

Novamente a organização do curso revela uma nuance do projeto educacional-militar, que se preocupava muito com a imagem e a atuação do professor, uma vez que a não adequação desse profissional punha em risco a manutenção do projeto educacional-militar.

A organização e conclusão do Curso de Técnica de Ensino, sob a análise de seu relatório, ainda explicita que:

Os oficiais integrantes da equipe que ministra o Curso de Técnica de Ensino estiveram em Palácio, onde foram recebidos pelo senhor governador do Estado de Goiás. Também visitaram as Centrais Elétricas de Goiás, as Termas da Pousada da Água Quente, em Caldas Novas, e o senhor prefeito municipal de Goiânia. Na Reitoria, logo no dia seguinte à sua chegada, os instrutores foram cordialmente recebidos pelo magnífico reitor da Universidade Federal de Goiás, Dr. Jerônimo Geraldo de Queiroz, e estiveram, posteriormente, em visita a diversas unidades da UFG. (Relatório do Curso de Técnica de Ensino, FFCL, Lena Castello Branco Pereira Costa, 3 de abril de 1968).

O trecho acima demonstra como um curso direcionado à manutenção do projeto educacional-militar estava relacionado com a presença e observação dos militares ao Estado de Goiás nos mais variados aspectos. As presenças do governador e do prefeito de Goiânia, e a passagem pelas Centrais Elétricas de Goiás revelam como os aspectos econômicos, estratégicos e políticos não se desvinculavam da Educação e do seu planejamento.

A constante presença do reitor em todas as atividades reitera a discussão iniciada sobre a coparticipação ou resistência da universidade ante a presença dos militares. Uma das hipóteses é que devido à alta interferência e poder dos militares, era melhor participar do projeto e manter a universidade funcionando, do que proferir uma resistência declarada, o que poderia causar grandes empecilhos à instituição.

Outra hipótese já discutida é o posicionamento favorável de alguns indivíduos sobre a presença dos militares na universidade, o que era possível principalmente por parte das pessoas que se mantinham na universidade devido à sua influência política, como o caso do reitor, que só podia manter seu cargo se não se manifestasse de nenhuma maneira contrário ao governo militar, haja vista os casos de troca de reitores, que se iniciaram logo em 1964, no primeiro ano de ditadura militar.

A participação do Exército e as questões políticas e econômicas que envolviam a manutenção dos cursos oferecidos pela CADES, em alguns momentos foram apoiadas também pela Igreja Católica. Nesse período a religião também compôs o bojo das instituições que tinham enorme influência na sociedade. Em documento que relata o início do curso intensivo de professores, realizado em 1966, foram encontradas algumas passagens esclarecedoras para se compreender a influência da Igreja Católica também na Educação e os objetivos gerais de todos os cursos oferecidos pela CADES em Goiás (ANEXO II):

O prazer que sentimos com a nossa ocupação, acrescido de entusiasmo contagiante, da dedicação e do idealismo dos Srs. Pe. José Pereira de Maria e Dr. Sérgio Dias Guimarães, coordenador e orientador, respectivamente, nos levou, pelo convite formulado para, como responsável pela cadeira de Didática, compor o corpo docente, a manifestar nossa alegria e o nosso mais vivo interesse, em participar mais uma vez, das “coisas” que dizem respeito ao progresso educacional do tão esperançoso Estado de Goiás. Imbuídos da responsabilidade assumida, procuramos estruturar um Plano de Curso (...), sem contudo perder de vista as limitações que nos são impostas pelo próprio campo assimilativo. Na Catedral, Durante a missa celebrada pelo Sr. Arcebispo, elevamos aos Céus as nossas orações. Encorajados pela Fé, rumamos à Faculdade de Filosofia de Goiás, onde foi ministrada a 1ª aula de Didática Geral, no dia 1º de fevereiro de 1966 (FFCL, Relatório do Curso Intensivo de Preparação de Professores, Floracy Amaral Rebouças, 11 de abril de 1966).

Esse trecho do relatório torna-se uma “ode” aos cursos oferecidos pela CADES; o sentimento de prazer declarado no relatório reforça a complexidade da discussão: se a UFG como instituição resistiu, ou apoiou o projeto educacional-militar nesse contexto. Outro elemento importante na compreensão dos cursos da CADES é que eles se apresentavam na UFG, ainda na década de 1960, como a solução educacional para os problemas que o governo estadual descrevera por meio da SEDUC e do CEE, e que permaneceram na década de 1970.

Sobre a presença da Igreja na instituição, a participação do Pe. José Pereira de Maria³³ na coordenação e orientação do curso foi uma demonstração de como a Educação recebia a influência da Igreja. Nesse contexto o Estado oficialmente era laico, mas com uma fortíssima influência da Igreja Católica, a missa³⁴ realizada antes da primeira aula do curso é outro sinal que evidencia essa influência. Por conseguinte, tanto o Exército quanto a Igreja eram instituições que pertenciam à estrutura do projeto educacional, e ainda faziam parte dos cursos oferecidos pela CADES.

A preocupação com o “progresso” e a organização do Estado também são evidentes nesse relatório, quando se expõe que:

³³ Estudou até formar-se padre no Seminário de Olinda [PE]. Foi ordenado sacerdote em 23 de novembro de 1.952, aos 25 anos, na Catedral Metropolitana de Recife [PE]. Depois foi transferido para Goiânia, onde trabalhou como padre diocesano e depois administrador paroquial da Igreja Nossa Senhora Auxiliadora, da Catedral Metropolitana de Goiânia. Integrou-se à Sociedade Goiana de Cultura e foi eleito vice-presidente da entidade que administra e mantém a Universidade Católica de Goiás. Foi reitor da Universidade Católica de Goiás no período de 1979 a 1984.

³⁴ A missa provavelmente foi realizada na Catedral Metropolitana de Goiânia, já que além de ser conduzida pelo arcebispo de Goiânia, a FFCL era localizada nesse período na Praça Universitária, próxima à catedral, diferentemente de hoje, em que as faculdades dos cursos de licenciatura são independentes e se localizam no Campus II da UFG.

Temos o prazer de apresentar como ilustração em nosso relatório o mapa do Estado de Goiás, com indicação das áreas servidas pela CADES em Goiás, através da Faculdade de Filosofia da UFG. Em vista da extensão do nosso Estado, notamos que ensaiamos, no momento, os primeiros passos rumo à formação da mentalidade do nosso povo. (FFCL, Relatório do Curso Intensivo de Preparação de Professores, Floracy Amaral Rebouças, 11 de abril de 1966).

Devido à organização dos documentos, não se encontrou o mapa do Estado de Goiás a que o relatório faz menção, porém, de acordo com algumas fichas de matrículas dos cursos da CADES, comprovou-se que muitos municípios enviavam seus professores a Goiânia para ter acesso aos mais variados cursos.

A influência que os cursos alcançavam representou o maior modelo de formação unificada de professores do Estado de Goiás até aquele momento – as concepções de nacionalismo, patriotismo, uniformização e adequação da mentalidade rumo ao futuro ganharam uma força institucional profunda, e o projeto educacional dos militares demonstrou sua capacidade de integração diante desse modelo de formação de professores. Na prática, os cursos da CADES conseguiram demonstrar todas as mudanças que foram projetadas com as constantes alterações na legislação educacional.

Para conseguir maior adesão e controle sobre o oferecimento dos cursos, existia um sistema criterioso de averiguação de presenças e permanência no curso; entre os documentos encontrados foi achada a ficha de desligamento de uma professora, sendo parte integrante de um sistema elaborado de vigília em relação à situação dos cursos oferecidos.

No documento em questão, a professora tinha a necessidade de registrar em cartório sua desistência do curso, para validar o documento que era anexado em sua ficha individual de aluna. Mas a professora alegou que não poderia continuar no curso, pois não tinha a certeza de que ganharia a licença remunerada em sua função como professora. Então, “preferiu” sair do curso, para oferecer vaga a outro professor, o que demonstra uma contradição, pois muitas vezes os Estados e os municípios eram aliados da propagação dos cursos da CADES, e nesse caso não houve integração entre os Poderes e instituições, pois a questão financeira sempre foi algo particular quando se tratava do projeto educacional-militar.

Nesse documento também é possível verificar em qual município a professora lecionava –Hidrolândia- e perceber que as vagas, apesar de muitas eram controladas, pois não havia como oferecer vagas a todos os interessados.

(IMAGEM)

II)

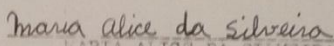
D E C L A R A Ç Ã O

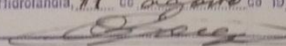
Eu, MARIA ALICE DA SILVEIRA, Professora regularmente inscrita no Curso Intensivo de Formação de Professores, declaro a pedido do Professor Ildaci Silvério Borges que, por motivo de força maior, e também devido a incerteza quanto a dispensa remunerada do curso primário, torna-se impossível a minha continuidade no mesmo.

Assim sendo, passo ao referido professor o direito à vaga.

Esperando que em outra oportunidade não haja imprevistos, e possa participar do Curso, e

Atenciosamente Agradeço.


MARIA ALICE DA SILVEIRA
 Hidrolândia, 11 de agosto de 1967.

Cartório do 2º. Ofício	Reconheço verdadeira a _____ firma _____	Hidrolândia - Lei 60/67
	<u>Maria da Silva</u>	
	<u>Alice da Silveira</u>	
	do que dou fé.	
Em testemunho _____ da verdade		
	Hidrolândia, 11 de agosto de 1967	
		



ESTADO DE GOIÁS
COMARCA DE HIDROLÂNDIA
Cartório do 2º. Ofício
ALÍATAR ROCHA BORGES
SERVENTE PÚBLICO

Primo notário.

3.4.5 Os cursos de formação em História oferecidos pela CADES na UFG

Durante a ditadura militar em todo o País, poucos professores tinham uma formação completa em determinada disciplina. Entre tantos motivos para que essa realidade acontecesse estava a falta de cursos superiores em licenciaturas nas regiões distantes das capitais.

Nessa época, profissionais não habilitados em licenciatura, como advogados, engenheiros, e até mesmo entusiastas como padres e militares lecionavam, ou os indivíduos que se habilitavam nos cursos normalistas que lhes ofereciam condições para que se tornassem professores. Em situações e regiões mais precárias, os professores costumavam ser aqueles que possuíam maior grau de escolaridade e se comprometiam a ensinar o que sabiam.

Em Goiás, ao falar de profissionais habilitados a lecionar História nessas décadas, não há como ignorar a inexistência de cursos superiores na área até a década de 1960, quando surgiram as primeiras grandes universidades do Estado, entre elas a Universidade Federal de Goiás.

Portanto, através dessa evidência, e também da quantidade de matrículas nos cursos da CADES, vê-se que o número de professores no Estado de Goiás com habilitação em História naquele período tinha uma porcentagem muito baixa.

Os professores com habilitação em História que existiam no Estado tinham outra origem em sua maioria, e apenas em meados da década de 1960 é que se formaram os primeiros alunos em História pela UFG.

Os cursos de licenciatura tinham uma formação que demorava um tempo maior, mas os cursos oferecidos pela CADES podiam formar um grande número de professores considerados habilitados em História em apenas um ano. Seguindo este raciocínio, uma grande parte dos professores habilitados em História nesse período tinha uma formação ligada aos cursos oferecidos pela CADES.

Depois de analisar os cursos oferecidos pela CADES sob uma perspectiva geral, verifica-se como os cursos de História eram oferecidos a partir desse modelo e procura-se saber qual foi o impacto desses cursos no Ensino de História em Goiás.

Antes de começar essa análise, ressalta-se que os documentos encontrados no CIDARQ não estavam separados por cursos e disciplinas – deste modo foi efetivada

uma pesquisa para selecionar especificamente os materiais significativos para esta parte do trabalho, principalmente os que tratam a disciplina História.

Em uma análise geral dos documentos é possível afirmar que os cursos da CADES tinham duas divisões básicas: eram oferecidos os cursos com disciplinas pedagógicas gerais, ou seja, nesses cursos, professores de diferentes disciplinas podiam participar, e a outra parte dos cursos era referente às disciplinas específicas das diferentes áreas— ciências humanas, biológicas e exatas. Dentre essas disciplinas, a História fazia parte e tinha um lugar de destaque na composição dos cursos da CADES.

Essa posição de destaque em relação aos cursos da disciplina História está bem relacionada com os profissionais que participavam dessa área; muitos professores da área de História, além de ser responsáveis por lecionar conteúdos nos cursos da disciplina, ocupavam alguns cargos importantes referentes à Educação no período, e eram responsáveis pela organização geral dos cursos oferecidos pela CADES.

Entre os professores de destaque estão duas professoras com enorme notoriedade na história da Faculdade de História: a professora *Gilka Vasconcelos Ferreira* de Salles, que foi conselheira do Conselho Estadual de Educação em Goiás nos anos de 1962 a 1966, e a professora *Lena Castello Branco Ferreira de Freitas*, que foi diretora da FFCL entre os anos de 1969 e 1973, além de responsável por vários relatórios gerais pelos cursos oferecidos pela CADES.

Entre outros professores encontrados nos registros da CADES estão *Elter Dias Maciel*, professor formado em Sociologia, mas que lecionava História e fez doutorado sob a orientação de *Florestan Fernandes*, e era irmão do reitor *Farnese Dias Maciel Neto*, que teve sua gestão entre os anos de 1969 e 1973; e *Maria Augusta Santana de Moraes*, professora universitária por muitos anos, que pertenceu ao Instituto Histórico e Geográfico de Goiás e à Academia Piracanjubense de Letras e Artes. Foi uma das fundadoras e sócia da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica de São Paulo e aposentou-se como professora da Universidade Federal de Goiás. Entre suas obras publicadas estão: *História de uma oligarquia: os Bulhões*. Goiânia: Editora Oriente, 1974; *História de Goiás*, em parceria com o professor *Luiz Palacin*. Goiânia: Editora da UFG, 1975; *Monte Alegre nos tempos do café à Faculdade de Medicina*. Edição da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (São Paulo) – Editora da USP.

Ainda entre os professores responsáveis pelos cursos de História, o professor *Modesto Gomes* foi o que mais se destacou entre os registros encontrados dos cursos da CADES. Ele foi bacharel em História e Direito, lecionou no Colégio Estadual Professor

Pedro Gomes, em Goiânia, foi professor de Teoria da História e Teoria da Literatura na Universidade Federal de Goiás e desempenhou várias funções públicas, como a de diretor do Departamento do Ensino Médio.

Em relatório referente ao conteúdo da disciplina História do Brasil lecionada por Modesto (ANEXO III), compreende-se o perfil dos cursos oferecidos e quais as exigências em relação aos professores que os frequentavam:

Iniciando minhas atividades no dia primeiro de agosto do corrente ano, devo dizer que encontrei uma turma heterogênea, já que ao lado de professores com suficientes cabedais de conhecimentos históricos, havia alguns que inclusive não se expressavam bem no idioma nacional, quer falando, quer escrevendo. De qualquer maneira, porém, trata-se de gente simples, cordial e que se porta bem durante as aulas, reinando, por conseguinte, ambiente de muita camaradagem, ausente qualquer preocupação no sentido de perturbar a paz da turma (Curso Intensivo de Preparação de Professores: relatório referente ao Curso de História do Brasil, Modesto Gomes da Silva, 15 de setembro de 1967).

Ao longo do relatório tenta-se expor as “dificuldades” dos professores, sendo essa concepção um empecilho para o “progresso” da turma e dos alunos. Mesmo assim, a “obediência” é algo valorizado e de suma importância para que a turma não fosse considerada “fracassada”.

Esses relatórios eram entregues à coordenação da CADES, que acompanhava o projeto minuciosamente, haja vista que no arquivo foram encontrados muitos relatórios dos mais diversos assuntos e de várias disciplinas.

Além da preocupação com o desempenho dos professores, os Cursos de História oferecidos pela CADES eram minuciosos na escolha dos conteúdos oferecidos – de acordo com as evidências reveladas pelos documentos, os cursos de História tinham duas divisões em relação aos conteúdos: História do Brasil e História Geral, e dentro desta divisão existiam subdivisões que tratavam de assuntos específicos, sendo que cada assunto era lecionado por um professor.

Em um dos documentos sobre as divisões de cada assunto lecionado dentro da História Geral, foi revelado que os temas eram apresentados de acordo com as Unidades Didáticas de Morrison. Este método foi criado pelo educador americano Henry C. Morrison e consiste em:

No que se refere à articulação entre as unidades didáticas, realizada com o objetivo de compor uma grade curricular e/ou um plano de curso de uma disciplina, é interessante observar o modo como a “unidade-didática” vem a se configurar como elemento regulador das relações entre ensino-aprendizagem, pois os objetivos do Ensino, no que se refere à sua dimensão comportamental, partem desta noção e seguem um plano composto das

seguintes etapas: exploração, apresentação, assimilação, organização, recitação (MORRISON, apud CARVALHO, 1969, p. 67).

No entender de Carvalho (1969), o modelo de unidades didáticas foi uma referência durante as décadas de 1960 e 1970 no Brasil, e várias foram as escolas e instituições de Ensino que utilizaram esse método para organizar seus conteúdos. O método valoriza a rigidez em cada etapa, estabelecendo uma relação vertical entre o professor e o aluno; os cursos da CADES na UFG são revelados através dos documentos sob essa perspectiva, com os professores que regiam os cursos sendo soberanos em suas decisões.

Ainda sobre o método que prevê a repetição e assimilação completa do que foi lecionado, sendo aplicado na disciplina História, ele tira as perspectivas de discussões e elaboração de consensos entre alunos e professores, admitindo que existe uma “fórmula” para aprender e para ensinar. Esse método foi aplicado durante a permanência dos cursos da CADES na UFG e demonstra a qual tipo de formação o professor que lecionava era submetido.

Outro aspecto que chama a atenção em relação aos conteúdos lecionados são as nomenclaturas dos conteúdos. Em documento presente (ANEXO IV) é possível verificar alguns desses conteúdos, entre eles: 1) Integração da América no Mundo Cristão; 2) A Europa Moderna: a) Colonialismo e a economia europeia, b) Renovação política e social, c) O pensamento moderno na Ciência, Arte e Religião, d) A Revolução Industrial.

Pelas nomenclaturas dos conteúdos percebe-se a forte influência cristã no período e também no curso. Um exemplo disto é a nomenclatura “Integração da América no Mundo Cristão”, uma espécie de eufemismo que retira já no nome a complexidade e brutalidade com que a América se tornou um continente majoritariamente cristão. Neste caso, o termo “Integração” soa como algo simples, e não se torna exagero que ao ver esse termo se pense em “Integração” como algo de comum acordo entre as duas partes, haja vista a definição do verbo, de acordo com o Dicionário Aurélio: *Tornar Inteiro; Completar; Integralizar; Fazer parte de; Juntar; Tornar-se integrante; Passar a fazer parte de um grupo ou coletividade; Sentir-se parte de alguma coisa.*

Os conteúdos de História ainda tinham em forma de anexos nos cursos da CADES, duas disciplinas que tratavam dos assuntos abordados pela História, e eram exigidas como partes do currículo: a OSPB e a Moral e Cívica.

Os Estudos Sociais não foram encontrados em nenhum registro da CADES na UFG, primeiro, porque a disciplina só foi incorporada ao currículo a partir da década de 1970, e ademais, a CADES fazia um trabalho voltado ao então currículo do segundo grau, que não incluía os Estudos Sociais voltados para o currículo do primeiro grau.

Sobre a disciplina de Moral e Cívica, um documento ressalva sua oficialização (ANEXO V) e como devia ser sua aplicação, revelando a importância dessa disciplina para o projeto educacional do governo militar. Este documento estava anexado a outros documentos referentes à CADES e mostra toda a metodologia exigida para a vigência da disciplina:

1.O Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, encontra-se em vigor, de acordo com o que estabelece o seu art. 10; 2. O art. 7º e parágrafos 1º e 3º do mencionado diploma legal fixam o modo de recrutamento dos professores para a nova disciplina obrigatória – Educação Moral e Cívica, e na sua forma Estudos dos Problemas Brasileiros para o Ensino Superior; 3. Concomitantemente, o parágrafo 6º do citado Decreto-Lei estabelece que a disciplina não poderá deixar de ser ministrada da forma prevista, sob nenhum pretexto, pelo que caberá ao diretor do estabelecimento avocar o seu Ensino. É óbvio, contudo, que haverá grandes dificuldades e mesmo impossibilidades de o diretor do estabelecimento cumprir, pessoalmente, os encargos do dispositivo legal focalizado; 4. Em consequência, e tendo em vista a urgência da designação de professores para o início do próximo ano letivo, acordou a Comissão Nacional de Moral e Civismo, na 3ª Reunião Plenária de 23.12.1969, que no Regulamento do Decreto-Lei 869/69, em elaboração, conste o encargo previsto no citado parágrafo 5º, podendo-se delegar a tarefa a professores da sua confiança, e em regime de plena responsabilidade, que satisfaçam as condições: a) possuam idoneidade moral, devidamente apurada; b) concordem, em documento escrito, em ministrar a disciplina de acordo com a orientação dos dispositivos do MEC (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Ofício n. 7/69).

Inicialmente o aviso expõe de forma veemente a importância da disciplina para o projeto educacional, quando ressalta a obrigatoriedade da disciplina, deixando clara a impossibilidade de não se cumprir a referida determinação, mesmo estando com a ciência de que existiam algumas dificuldades para a implantação da disciplina.

Outra questão importante que o documento expõe é sobre o perfil dos professores que deviam assumir a disciplina. Por mais que existam inúmeras discussões sobre o conteúdo e sobre a relevância da disciplina para o projeto educacional em todo o

Brasil, em trechos como esse é que se expunha o modelo de indivíduo que era benéfico ao Brasil, de acordo com a concepção dos militares.

As exigências feitas para a escolha dos professores aptos a lecionar a disciplina Moral e Cívica eram as mesmas que deviam ser transmitidas aos alunos. O perfil de “idoneidade moral” e “respeito à pátria” continha concepções indissociáveis na construção do projeto educacional durante o regime militar.

Através da CADES se cumpria uma etapa desse projeto: preparar os professores que seriam responsáveis pela doutrinação dos alunos, já que existia uma exigência para que a disciplina não fosse em hipótese alguma deixada de lado.

Não é difícil compreender as grandes transformações provocadas no Ensino após o decreto que oficializou a disciplina de Moral e Cívica, e dentro dessas transformações o Ensino de História está incluído principalmente porque, na maioria das vezes, os professores responsáveis por oferecer a disciplina de Moral e Cívica eram os mesmos que lecionavam História.

Nos casos da CADES na UFG, essa realidade foi encontrada em algumas evidências em documentos que apresentam os professores responsáveis por lecionar os conteúdos de História, sendo também responsáveis por lecionar os conteúdos de Moral e Cívica.

Além disso, é notória a similaridade de alguns conteúdos de História com alguns conteúdos de Moral e Cívica, mas há uma diferença estrutural, já que na Moral e Cívica sempre existiu um objetivo final na “formação” do indivíduo.

Outra disciplina que também estava presente nos cursos da CADES na UFG é a OSPB – os conteúdos abordados descritos em um dos documentos (ANEXO VI) do programa, aproximam de forma mais considerável essa disciplina da História. Entre os conteúdos presentes estão: *Natureza da vida social; Natureza e importância da família; O poder político no Brasil e sua divisão; Síntese da evolução social do Brasil; A ordem econômica; A propriedade; A pirâmide etária brasileira; A cidade e a indústria; O trabalho e o progresso nacional; Educação.*

Na descrição de cada conteúdo, contida no documento, estão presentes os tópicos pelos quais cada tema desses foi abordado. A similaridade com a disciplina História é evidente, principalmente pela grande quantidade de assuntos em que o passado serve como a principal orientação para o início dos estudos. A diferença é que a abordagem feita pela disciplina leva a entender em seu programa que considera a concepção de “evolução” no sentido de progresso e melhorias ao passar do tempo.

Uma das hipóteses para essa abordagem é que os militares pressupunham que o Brasil estivesse vivendo o seu auge econômico, político e social, a partir do momento em que começaram a controlar o governo. Em meio a essas evidências, encontram-se duas orientações que sempre se evidenciaram nos cursos da CADES e sobretudo nas disciplinas que abordavam a sociedade brasileira e a sua composição: a Religião e a Família.

Ao lado do amor à Pátria, tanto a religião quanto a família foram assuntos de abordagens que estiveram constantemente presentes nas evidências referentes à CADES. Não há como desvencilhar esses assuntos da disciplina História, que se diluía tanto na Moral e Cívica quanto na OSPB.

Esses assuntos foram abordados de forma conservadora e limitada: o indivíduo católico, patriota, benevolente e respeitoso com sua família era o tipo de pessoa que se tentava moldar, e na função de professor esse trabalho era minucioso – ele servia como multiplicador dessas concepções, que por mais que não fossem aceitas por determinados indivíduos, estavam presentes nos programas das disciplinas, e qualquer situação que fugisse a essa normalidade tinha uma alta possibilidade de ser inibida e sofrer retaliações.

Através do curso da CADES, percebe-se com evidências a situação a que os professores estavam submetidos, os de História principalmente, pois além da estrutura opressora do contexto político, da legislação educacional, tinham em sua função a exigência de serem coniventes com todo o projeto educacional-militar.

Tratar o social, o econômico e o político foi tarefa ainda mais complexa nos períodos da ditadura militar, e era dentro desse contexto que os professores de História em Goiás estavam submetidos, sob a organização dos governos federal, estadual, e de todas as instituições oficiais do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho tentou trazer à tona uma parte da História da Disciplina “História” em Goiás, em um período político conturbado e diferenciado da República no Brasil, a ditadura militar. Para desenvolver o trabalho foi necessário que a História da Educação no Brasil fosse uma das principais orientações, e a utilização das variadas pesquisas sobre a Educação no País, durante a ditadura militar, deu sustentação ao caminho escolhido. A pesquisa que se realizou para o desenvolvimento do trabalho mostrou que é quase impossível falar da disciplina História e sua composição, sem se atentar para os contextos político e educacional em que a disciplina esteve inserida em determinado período.

São vários os fatores que envolvem a construção e a propagação da disciplina História; especificamente neste trabalho, tratou-se de um elemento ligado à Educação escolar e aos meandros que a constroem, como a legislação educacional, a formação de professores, a escolha do conteúdo, a forma e o objetivo quando se analisa determinado tipo de orientação educacional. Esse elemento é o *Ensino*, e a partir da Educação escolar e de seus componentes, foi possível identificar sob quais condições o Ensino de História foi praticado no Brasil e em Goiás durante a ditadura militar.

Quando se trata da ditadura militar, assim como neste trabalho, algumas concepções são facilmente revividas, como autoritarismo político e social, patriotismo, falta de liberdade de expressão, tortura e controle da vida do indivíduo. Ao contrário, existem de outro lado muitos entusiastas com o período, que atribuem a ele mudanças significativas e positivas nos rumos políticos e sociais do Brasil; há pessoas que admiram os supostos “respeito” e “responsabilidade” que as Forças Armadas demonstraram ao longo do seu governo.

Em trabalhos como este é possível – mesmo que com uma dose de coragem – assumir uma postura concreta entre esses dois lados. Este posicionamento não é oriundo de “achismos” e de suposições; o trabalho tem um objetivo concreto de se posicionar, e por mais que em sua metodologia tente ao máximo lidar com imparcialidade, em alguns momentos, ao longo do texto e com a utilização de documentos e outras evidências sobre o período, há que se defender algumas teses, malgrado exista a compreensão lúcida de que teses possam ser refutadas, porém não se tem a pretensão de ser unânime nessa análise.

Ao falar sobre o Ensino de História durante a ditadura militar no Brasil, e especificamente em Goiás, o trabalho demonstra a profunda interferência do que foi chamado de “Projeto Educacional” em toda a estrutura escolar, inclusive no Ensino. Um dos alicerces para essa interferência foi a legislação educacional; portanto, para que o governo garantisse seu controle sobre a Educação, foi preciso haver a criação de algumas leis que transformaram radicalmente a Educação, o que foi decisivo também para o Ensino.

A transformação da Educação a partir da legislação partiu em primeira instância do âmbito federal, e reitera-se que a administração política de todo o País, durante a ditadura militar, teve sua estrutura totalmente baseada nos princípios estipulados pelos militares, que ao controlar o governo federal, tiveram a oportunidade de controlar todos os Estados.

Por intermédio da restrição política dos indivíduos, da abolição dos votos diretos na escolha de governadores e presidentes, das punições aos que se rebelassem contra o governo, da forte propaganda política que amenizava os problemas de todas as regiões do País, os militares disseminaram um estilo de governo próprio, estabelecendo uma relação de poder vertical, sendo os Estados da Federação subordinados à legislação e aos incisivos e espontâneos decretos do governo federal.

Em Goiás, assim como em outros Estados, a Educação teve alterações orientadas pela legislação federal, mas o que este trabalho demonstrou é que existiram algumas especificidades nessas alterações. Os Estados tinham a possibilidade de promover variações se respeitassem os princípios básicos das legislações educacionais federais. Em Goiás, a legislação estadual teve algumas mudanças e se preocupou em criar condições para que a Educação “melhorasse”, já que o próprio governo estadual declarava dificuldade em adaptar a Educação em Goiás às transformações exigidas pelo governo federal. A concepção de “melhoria” estava ligada à quantidade e à forma com que a Educação era conduzida, e se nela seguiam-se os parâmetros de doutrinação sustentados pelo governo federal.

Para entender os parâmetros de doutrinação, a discussão que se baseou em um primeiro momento na Educação e em suas transformações, ofereceu lugar a uma nova discussão, referente à forma e aos conteúdos ensinados – o currículo, que é a segunda macroanálise discutida neste trabalho.

Se a Educação foi vista pelo governo federal como uma das ferramentas para a sustentação e propagação do regime, a forma como essa Educação se moldou estava

exposta por meio do currículo. E ao falar de currículo, uma das disciplinas que mais sofreram mudanças nesse período foi a História.

Enquanto a reforma no Ensino básico e a reforma universitária representaram mudanças significativas na Educação, seguindo essa tendência o currículo de História foi alterado devido ao surgimento e à inclusão de novas disciplinas no Ensino básico, ou no Ensino superior.

Entre essas disciplinas estavam: A OSPB, os Estudos Sociais, e a Educação Moral e Cívica, e além disso, dentro dos exclusivos currículos das faculdades existia a disciplina EPB, que era um compêndio dessas disciplinas.

De maneira geral, pode-se dizer que essas disciplinas reuniam o conhecimento de grande parte das ciências humanas, e entre elas estava a História, mas o diferencial é que as disciplinas tinham a abordagem e o objetivo definidos naquele período, pois a formação do cidadão “modelo” que adquirisse certas “virtudes” eram os principais objetivos dessas disciplinas.

Entre essas “virtudes” sobressaía o Patriotismo, que incluía o respeito aos símbolos nacionais e a valorização aos considerados “heróis” nacionais, que surgiam como o centro de outras características que deviam aflorar; entre elas, a preparação dos indivíduos para se tornarem força de trabalho e garantir os projetos econômicos elaborados pelo governo brasileiro sob a tutela dos EUA.

Os EUA estiveram envolvidos não só com a economia, mas com a administração política e as decisões sociais, inclusive exercendo influência determinante na Educação.

A principal manifestação da presença dos EUA na Educação brasileira foi o projeto MEC-USAID, o qual estabeleceu as condutas que deveriam ser seguidas na Educação, sendo a formação tecnicista a essência de todas as práticas arquitetadas na união entre o MEC e a USAID.

Com as interferências do governo federal e com o apoio dos EUA construiu-se uma nova lógica na Educação: o excessivo controle aliou-se a novas recomendações, o que configurou a formação do “projeto educacional” do governo militar.

Essas alterações se estenderam ao Ensino e gradativamente atingiram todos os Estados. Para fazer uma análise em que são percebidas as alterações provocadas na Educação e também no Ensino, o trabalho usou como exemplo os cursos de formação da CADES, utilizando os documentos desse curso. Assim foi possível unir todos os elementos que representavam as mudanças na Educação e no Ensino, como: as alterações na legislação educacional e no Ensino; uma interferência generalizada do

governo federal e dos EUA em diversos setores; as possibilidades de repressão se não fossem cumpridas as exigências; a alteração nos conteúdos; a participação de instituições como a Igreja e o Exército como referências de Educação e, por último, a sistemática criada para influenciar o trabalho do professor em sala de aula – e apesar de se dar destaque à disciplina História, foi possível perceber que os professores das demais disciplinas também estavam subordinados a essa condição.

A CADES, embora criada na década de 1950, foi adaptada às circunstâncias existentes durante o governo militar. Os professores foram capacitados a lecionar segundo o projeto educacional que surgiu com a chegada dos militares ao poder. Os cursos foram oferecidos em todo o território nacional, e em Goiás a UFG foi a responsável por ministrar as aulas dos diferentes cursos.

Uma questão importante levantada por este trabalho foi a participação da UFG no projeto educacional dos militares – Seria a UFG conivente, ou apenas cumpria as exigências para o seu funcionamento? Com os documentos foi possível perceber que as duas situações estavam presentes no período em que se analisou os cursos da CADES.

A última análise feita pelo trabalho é o Ensino a partir da formação de professores realizada pela CADES, e foi dentro dessa análise que se percebeu que os professores sempre foram responsabilizados pelos “fracassos” durante a ditadura militar, e que o modelo de aperfeiçoamento oferecido pela CADES demonstrava a esses profissionais que era difícil propor novas metodologias e novas abordagens.

O currículo, a legislação e os cursos são exemplos de que a Educação e o Ensino tinham um propósito que não devia ser alterado, e apesar de alguns focos de resistência a esse projeto, ele teve êxito em partes, pois conseguiu se manter durante vários anos.

Por fim, na construção deste trabalho houve o entusiasmo de se levantar a discussão sobre História da Educação e do Ensino de História em Goiás, tarefa que nos últimos anos vem motivando muitos pesquisadores, principalmente os da Faculdade de Educação da UFG. Trazer essa discussão para a Pós-Graduação em História foi uma motivação enorme. A junção de teoria, pesquisa e Ensino é o ápice para a reflexão sobre qualquer disciplina, sendo o caminho que este trabalho tenta sustentar.

Nos últimos anos, o governo de Goiás militarizou algumas escolas estaduais, alegando que o problema da Educação é a falta de disciplina dentro das instituições de Ensino. Essa ação atingiu inicialmente as escolas consideradas em regiões “carentes” tanto de segurança quanto de estrutura.

Elaborou-se um projeto de lei em 2015, que tenta militarizar mais escolas, colocando gradativamente a Educação sob a administração dos militares. Este trabalho não deixa de ser um alerta para que essa situação seja discutida de forma mais elaborada e entende-se que a Academia não deve se isolar da realidade; portanto, de modo circunstancial, os documentos apresentados podem revelar à sociedade e ao governo em que situação a Educação foi tratada quando os militares foram responsáveis por sua administração. Talvez a clássica afirmação de Karl Marx, em sua obra “O 18 Brumário de Luís Bonaparte” faça sentido neste momento: *“A História se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa.”*

A partir de todas essas considerações é que se almeja estimular novas discussões, acreditando que a Academia estimule a troca de experiências e de conhecimentos com a Educação e suas instâncias, como as escolas e toda a burocracia legislativa que as cerca.

Este trabalho tenta ser otimista em relação à Educação e ao Ensino em Goiás e no Brasil, ao provocar pesquisadores e professores para a reflexão sobre o modelo educacional vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Conhecimento histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento escolar. In: *Encontro Regional de História: sujeitos na História; práticas e representações*. São Paulo: EDUSC, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BORGES, Mauro. *O Golpe em Goiás: História de uma grande traição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

BORBA, Carlos Alberto Vieira. *A contrarrevolução antes da revolução: o golpe de 1964 em Goiás*, 2007.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês N. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.

CARVALHO, Irene Mello. *O Ensino por Unidades Didáticas*. Rio de Janeiro: FGV, 1969.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. *Espaço Plural*: Ano X, nº 20, pp. 149-154, 2009.

_____. (org.). *O Ensino de História e a Ditadura Militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CIAMPI, Helenice; CABRINI, Conceição. Ensino de História: Histórias e vivências. In: CHERVEL, A. *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, 1990, pp. 177-229.

FERREIRA e BITTAR. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. *Educação Social*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1.169, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o Ensino de História na Educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História, sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Faperj, 1998.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. *História e Ensino de História*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O Ensino de História do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). In: CERRI, Luís Fernando (org.). *O Ensino de História e a Ditadura Militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontro de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da Educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.;

GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História, sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Faperj, 1998.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais, um problema contínuo, 1982. In: SHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia (orgs.). *50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o Ensino de História no Brasil*. Curitiba: W&A, 2014.

GOERTZEL, Ted. MEC-USAID: Ideologia de desenvolvimento americano aplicado à Educação superior brasileira. In: *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, VIII, n. 14, pp. 123-137, jul. 1967.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mênaco. História, Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KUENZER; CALAZANS; GARCIA. *Planejamento e Educação no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luís Fernando (org.). *O Ensino de História e a Ditadura Militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

NEVES, Joana. Ainda a Questão de Estudos Sociais, 1984. In: SHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia (orgs.). *50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o Ensino de História no Brasil*. Curitiba: W&A, 2014.

PINTO, Diana Couto. CADES e sua presença em Minas Gerais. *Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*. Uberlândia, pp. 252-262, 2003.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. A História Sumiu: o Ensino de Estudos Sociais durante a ditadura militar. In: SHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia (orgs.). *50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o Ensino de História no Brasil*. Curitiba: W&A, 2014.

VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964). *ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina*, 2005.

FONTES

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Ofício n. 7/69*.

SUCUPIRA, Newton. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Documenta*, nº 1. 2ª ed., março, 1962, p.227.

SEDUC/GO. *Módulos Escolares*. Volume: III. 1976.

_____. *Integração Educacional*. 1977.

_____. Pasta 3. *Projetos Especiais para Educação*. 1976.

_____. Pasta 2. *Atividades Realizadas e Programadas*. 1977.

CONFERÊNCIA proferida pelo governador Irapuan Costa para os estagiários da Escola Superior de Guerra, 1976.

GOIÁS. *Lei Estadual de 9 de novembro de 1962*, capítulo II, artigo 14. Organização do texto: Zilda Levergger Barbosa/Djalma Silva. 2ª. ed. Goiânia: 1985.

_____. *Resolução nº 33, de junho de 1964*. Organização do texto: Zilda Levergger Barbosa/Djalma Silva. 2ª. ed. Goiânia: 1985.

_____. GOIÁS. *Decreto nº58, de 5 de maio de 1964*. Organização do texto: Zilda Levergger Barbosa/Djalma Silva. 2ª. ed. Goiânia: 1985.

_____. *Resolução nº35, de 30 de junho de 1964*. Organização do texto: Zilda Levergger Barbosa/Djalma Silva. 2ª. ed. Goiânia: 1985.

UFG. *Revista Afirmativa*, nº2, 2010.

_____. *Relatório do Curso de Técnica de Ensino*, FFCL . Lena Castello Branco Pereira Costa, 3 de abril de 1968.

_____. *Relatório do Curso Intensivo de Preparação de Professores*, FFCL. Floracy Amaral Rebouças, 11 de abril de 1966.

_____. *Curso Intensivo de Preparação de Professores: Relatório Referente ao Curso de História do Brasil*. Modesto Gomes da Silva, 15 de setembro de 1967.

ANEXOS (I a X)

ANEXO I

Localizar

Publicação: P.O. nº 9.559 de 25 de novembro de 1964

Procedimento: 5-5/64

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

OP. N. 198/64

RESOLUÇÃO Nº 42, DE 20 DE OUTUBRO DE 1964

Sugere a inclusão dos aspectos mais notáveis da Organização Social e Política do Estado de Goiás, principalmente do Plano Administrativo do Governo, no estudo da matéria ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando das atribuições que lhe confere o art. 10, III, da Lei Estadual nº 4.240 de 9 de novembro de 1962, no intuito de promover o amadurecimento da juventude secundarista com a organização e o desenvolvimento do Estado, resolve:

Art. 1º - Sugerir aos estabelecimentos de Ensino Médio a introdução do estudo dos aspectos mais notáveis da Organização Social e Política do Estado de Goiás, principalmente do Plano Administrativo do Governo, no estudo da matéria ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA.

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, em Goiânia, 20 de outubro de 1964.

Ass) *Frederico J. de Lima* - Presidente
Frederico J. de Lima
Frederico J. de Lima
Frederico J. de Lima
Frederico J. de Lima
Frederico J. de Lima
Frederico J. de Lima

ANEXO II

*Informação
do DPF - 412.811/3 + SEI
ANEXO: fotocópia das questões.*

C O N F I D E N C I A L

I N F O R M E

1. ASSUNTO: Elaboração de provas escolares
2. DIFUSÃO: DISI - Divisão de Segurança e Informação
3. ORIGEM: JUSSARA - GO

Segundo fonte de informação, o professor ABEON PAULO DE OLIVEIRA, teria aplicado provas ao 2º ano do curso técnico, do Colégio Estadual Dom Bosco. Segundo ainda a fonte, a notícia foi levada, pelos alunos, que estranharam os assuntos, explorados nas questões que lhes foram aplicadas, Diante disso, encaminho, fotocópia da prova, ou seja das questões para fins de que convir.

Doc.: Fotocópia De duas questões aplicadas.
ANEXO.

ANEXO III

A
América Bezerra Gerais e Menezes.
DD. Diretora do Colégio Estadual D. Bosco.
Jussara - Go.

- Prova elaborada e aplicada
pelo professor Adeon.

CURSO TÉCNICO - 2º A N O

MATÉRIA: DIREITO USUAL.

QUESTÕES:

PRIMEIRA:

O Estado tem por fim o bem estar de todos. O que justifica o analfabetismo e o elevado índice de pauperismo brasileiro?

SEGUNDA:

A Democracia moderna foi criada sob o prisma e moldes da Democracia antiga, o que vale dizer, Democracia autêntica, com igualdade de direitos políticos e eleições diretas. Quais as justificativas dos transtornos democráticos da atual conjuntura política brasileira?

FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DA U. F. G. -
CURSO EXPEDITO DE TÉCNICA DE ENSINO - (C.E.T.E.)

RELATÓRIO

Realizou-se, de 25 de março a 1º de abril de 1968, o 1º Curso de Técnica de Ensino, ministrado por instrutores do Centro de Instrução Almirante Wandenkolk, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Goiás. O Curso revestiu-se de completo êxito, e que bem pode ser avaliado pelo Relatório abaixo apresentado.

Divulgação

Pelo Serviço de Relações Públicas da Reitoria, foi feita divulgação prévia da realização do Curso Expedito de Técnica de Ensino, tanto nos jornais desta Capital, como através da Rádio Universitária. A divulgação tornou-se mais intensa nos dias 23 e 24 de março, uma vez que a instalação do Curso dar-se-ia no dia 25.

Inscrições

Inscreveram-se 110 alunos ao Curso Expedito de Técnica de Ensino, sendo que 64 inscritos eram acadêmicos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG. A Coordenação do Curso dirigiu ofício a todas as Unidades da UFG, comunicando a realização e os objetivos do Curso; fizeram-se representar as Dantas Congregações da Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Filosofia. Também Professores da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás, do Instituto de Educação de Goiás, do Colégio Estadual de Goiás, do Colégio Estadual Prof. Pedro Gomes e de vários colégios particulares, de nível médio, estiveram presentes ao Curso. Para propiciar a um maior número a participação no 1º Curso de Técnica de Ensino, a Coordenação do mesmo redigiu uma carta-circular em que solicitava dispensa de trabalho aos professores que estivessem frequentando as aulas, no horário de 13 às 18 horas. Na maioria dos casos, a solicitação foi atendida pelos Senhores Diretores de Estabelecimentos de Ensino, tanto oficiais quanto particulares.

EQUIPE

A equipe do Centro de Instrução Almirante Wandenkolk que veio a esta Capital ministrar o 1º Curso de Técnica de Ensino, era composta do seu Chefe, Capitão de Corveta Luiz Fernando Marcondes Paes Leme, do Comandante José Francisco Miranda Gondim, 1ºs Tenentes José Paulo de

Miranda Rocha e Joel Cardoso Bello, e cabo Antônio Martins Filho. A equipe foi recepcionada no Aeroporto Santa Genevêva, no dia 23 de março, pela Diretora da Faculdade, Profa. Nancy Ribeiro de Araújo e Silva, pela Coordenadora do Curso, e pelas professoras Gilka Ferreira de Sales, Neide de Faria, todas da Faculdade de Filosofia. Os instrutores foram conduzidos ao Hotel Bandeirantes, onde se hospedaram. O Cabo Antônio Martins Filho ficou alojado no Goiânia Palace Hotel.

PROGRAMAS

Na tarde do mesmo dia 23, a equipe dirigiu-se ao prédio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG, e ali optou pela realização das aulas no Auditório da mesma. No dia 24, domingo, a equipe teve como cicero em Goiânia o Sr. Afrânio de Souza e sua distinta família; visitaram os melhores clubes da cidade e almoçaram na Federação das Indústrias.

INSTALAÇÃO DO CURSO

Prêviamente, a Coordenação do Curso fez examinar e testar o material audio-visual da Faculdade, e a Senhora Diretora mandou transportar carteiras para o Auditório. Às 13 horas do dia 25 de março, pontualmente, teve início a palestra preliminar do Curso Expedito de Técnica de Ensino, com a presença de Sua Magnificência o Reitor da Universidade Federal de Goiás, alunos e professores da Faculdade de Filosofia, bem como da Senhora Diretora, Profa. Nancy Ribeiro de Araújo e Silva, que deu as boas vindas aos instrutores presentes. A palestra inicial foi proferida pelo chefe da equipe, Comandante Luiz Fernando Marcondes Pais Leme, que discorreu da sua satisfação de vir a Goiás naquelas circunstâncias, e traçou o programa de trabalho a ser cumprido. A partir das 14 horas, e nos demais dias, a partir das 13 horas, teve prosseguimento o Curso, que abordou os seguintes temas:

- I - Fundamentos do Ensino
- II - Liderança no Ambiente Escolar
- III - Arte de Falar
- IV - Métodos de Ensino
- V - Acessórios de Ensino
- VI - Provas de Aproveitamento Escolar.

No dia 1º de abril, às 13 horas, teve lugar a prova objetiva para avaliação do aproveitamento escolar. Realizaram a prova 105 alunos, sendo aprovados 99, e reprovados 6 (seis). A nota mais alta (grau 9,0) coube a uma ex-aluna da Faculdade de Filosofia, Srta. Odete Adad; e média da turma foi 6,9. No dia 1º, após a realização das provas, com a presença do Magnífico Reitor da UFG, Professor Dr. Jerônimo Geraldo de Queiroz, foram encerrados os trabalhos do Curso.

REPERCUSSÃO

O 1º Curso de Técnica de Ensino teve ampla repercussão e favorável acolhida no meio universitário. As aulas foram ministradas

=C O N T I U A=

em nível elevado, com excelente aplicação dos princípios de Didática. despertaram particular interesse os tópicos referentes à Liderança, métodos audio-visuais e avaliação de Aprendizagem. Foram distribuídas bem todas as sínteses de Curso, que aliás foram insuficientes para a demanda entre os alunos do Curso. A Coordenação do Curso está providenciando para que sejam impressas, em maior número, para distribuição posterior, aos interessados.

VISITAS OFICIAIS

Os oficiais integrantes da equipe que ministra o Curso de Técnica de Ensino, estiveram em Fátima, onde foram recebidos pelo Senhor Governador do Estado de Goiás. Também visitaram as Centrais Elétricas de Goiás, as Termas da Pousada da Água Quente, em Caldas Novas, e o Senhor Prefeito Municipal de Goiânia. Na Reitoria, logo no dia seguinte à sua chegada, os instrutores foram cordialmente recebidos pelo Magnífico Reitor da Universidade Federal de Goiás, Dr. Jerônimo Geraldo de Queiroz, e estiveram, posteriormente, em visita a diversas Unidades da UFG.

RETORNO

A equipe de instrutores embarcou, por via aérea, para Brasília-Rio, às 17,30h de dia 2 de abril de 1968, e, antes de partir, expressei verbalmente os seus agradecimentos à Reitoria da UFG e à Direção da Faculdade, pela acolhida que lhe foi dispensada.

Goiânia, 3 de abril de 1968

Lena Castello Branco Ferreira Costa

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
 GOIÂNIA - GO.

CURSO INTENSIVO DE PREPARAÇÃO DE PROFESSORES

RELATÓRIO

- 1- Nome do Professor: Fleracy Amaral Rebouças
- 2- Disciplina : Didática Geral
Meses : Fevereiro e Março
- 3- Trabalhos Preparatórios:

O prazer que sentimos com a nossa ocupação, acrescido de entusiasmo contagiante, da dedicação e do idealismo dos Srs. Pe. José Pereira de Maria e Dr. Sérgio Dias Guimarães, coordenador e orientador, respectivamente, nos levou, pelo convite formulado para, como responsável pela cadeira de Didática, compor o corpo docente, a manifestar a nossa alegria e o nosso mais vivo interesse, em participar mais uma vez, das "coisas" que dizem respeito ao progresso educacional de tão esperançoso Estado de Goiás.

Imbuídos da responsabilidade assumida, procuramos estruturar um Plano de Curso, plano que consideramos bastante modesto em suas linhas gerais. Tivemos que dar às suas quatorze unidades, um caráter informativo e ao mesmo tempo formativo, sem contudo perder de vista as limitações que nos são impostas pelo próprio campo assimilativo.

Para que o nosso nível de aspiração, pudesse corresponder ao nível de realização efetiva, mergulhamos no trabalho, iniciamos a feitura dos recursos áudio-visuais com a colaboração magnífica do S.A.V.I.D. e da Secretária Sra. Neusa F. Guimarães.

Tudo planejado e organizado - a voz de comando se fez ouvir - o trabalho foi iniciado.

Na Catedral, durante a missa celebrada pelo Sr. Arcebispo, elevamos aos Céus as nossas orações. Encorajados pela Fé, rumamos à Faculdade de Filosofia de Goiás - onde foi ministrada a 1ª aula de Didática Geral. Dias 1º de Fevereiro de 1966.

4- Observação sobre a Turma:

a- Sala de aula (aspecto físico)

O curso está sendo realizado na Faculdade de Filosofia de Goiás, situada à Avenida Universitária, s/n, em local agradávelíssimo.

A sala nº XII, destinada às aulas de Didática Geral

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

GOIÂNIA - GO.

está localizada em uma das extremidades do edifício, face anterior, 1º andar. É bastante ampla, comportando confortavelmente a turma. Presta-se às apresentações cinematográficas, a higienização é perfeita.

b- Sala de aula (aspecto social)

O primeiro contato com a turma foi excelente. Estávamos frente a uma turma numericamente considerável e visivelmente interessada.

Não é necessário falar da nossa satisfação ao entrar em contato com colegas, vivendo animados pelo mesmo ideal, - labutam perdidos no anonimato, nos mais distantes rincões, às vezes e quase desprovidos de estímulos criadores e de assistência.

c- Distribuição das turmas (cadeira específicas)

Disciplina	F	SEXO M	Total
Matemática	15	15	30
Geografia	20	2	22
Inglês	7	3	10
Ciências	23	10	33
Português	13	5	18
História	14	7	21
	92	42	134
	Afast. 4		130 alunos

Para Maior eficiência dividimos o total geral em duas turmas para as aulas de Didática.

Critério da divisão- da letra A à L - Turma A-66 alunos
da letra M à Z - " B-64 "

Total..... 130 "

d- Observação subjetivas:

As turmas são bastante heterogêneas. A heterogeneidade se evidencia nos seguintes aspectos.

- 1- emocional
- 2- intelectual
- 3- idade cronológica

Mod. 163-UFG-FFCL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

GOIÂNIA - GO.

Aos alunos que não conseguiram alcançar uma qualificação razoável, foi dada outra oportunidade, evidenciando - elevado nível de recuperação.

Recentemente foi aplicada a prova (modelo 4). Deixamos de anexar os resultados, porque não terminamos a correção. Saíram-se bem, de modo geral.

Os resultados obtidos pelos alunos, individualmente, são colocados no curso da ficha adaptada modelo 1-9 (anexo).

Dentro da nossa área, já tivemos a feliz oportunidade de ouvir a brilhante palestra proferida pelo Magnífico Reitor da U.F.G. - Tema: A Escola como uma unidade sociológica.

Trouxe também grande colaboração para nossa cadeira, a excelente aula ministrada pelo Prof. Dr. Samyr Halou - Tema: - O Sistema Nervoso, a percepção e a aprendizagem.

Outras palestras foram proferidas fora da nossa área, a convite do Sr. Orientador - Dr. Sérgio Dias Guimarães.

7- Organização geral do curso e ambiente de trabalho:

O curso de um modo geral, está bem estruturado. Alguns setores apresentam mais atividade que outros (é compreensivo)...)

Quanto à nossa cadeira - Gostaríamos de contar com - mais tempo, para com os alunos mestres. Restringimos o nosso contato ao horário-aula.

8- Ambiente social:

Cordialidade, altuísmo, elevado senso de responsabilidade (com raríssimas exceções) é o que temos observado.

Não há (por motivos que já conhecemos), iniciativa para festas e outros tipos de recreação.

Não foi elaborado um programa para o aproveitamento das horas de lazer.

Até o presente momento, tivemos uma tarde de lazer, com participação mínima da turma; um jogo de futebol na cidade vizinha de Guapó.

O Sr. Orientador já fez veemente apelo, no sentido de maior entrosamento e participação social.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

GOIÂNIA - GO.

9- Articulação com o orientador e os demais professores:

O nesse ambiente de trabalho é acolhedor. É uma família muito bem estruturada.

Temos contado com o máximo de boa vontade e com a colaboração efetiva e eficiente do Orientador, do Coordenador e demais colegas e, porque não dizer, da competente Sra. Neusa - Ferreira Guimarães, Secretária e responsável pelos trabalhos de mimeógrafo.

10- Observações:

1- Temos o prazer de apresentar como ilustração do nosso relatório o mapa do Estado de Goiás, com indicação das áreas servidas pela CADES em Goiás, através da Faculdade de Filosofia da U.F.G.

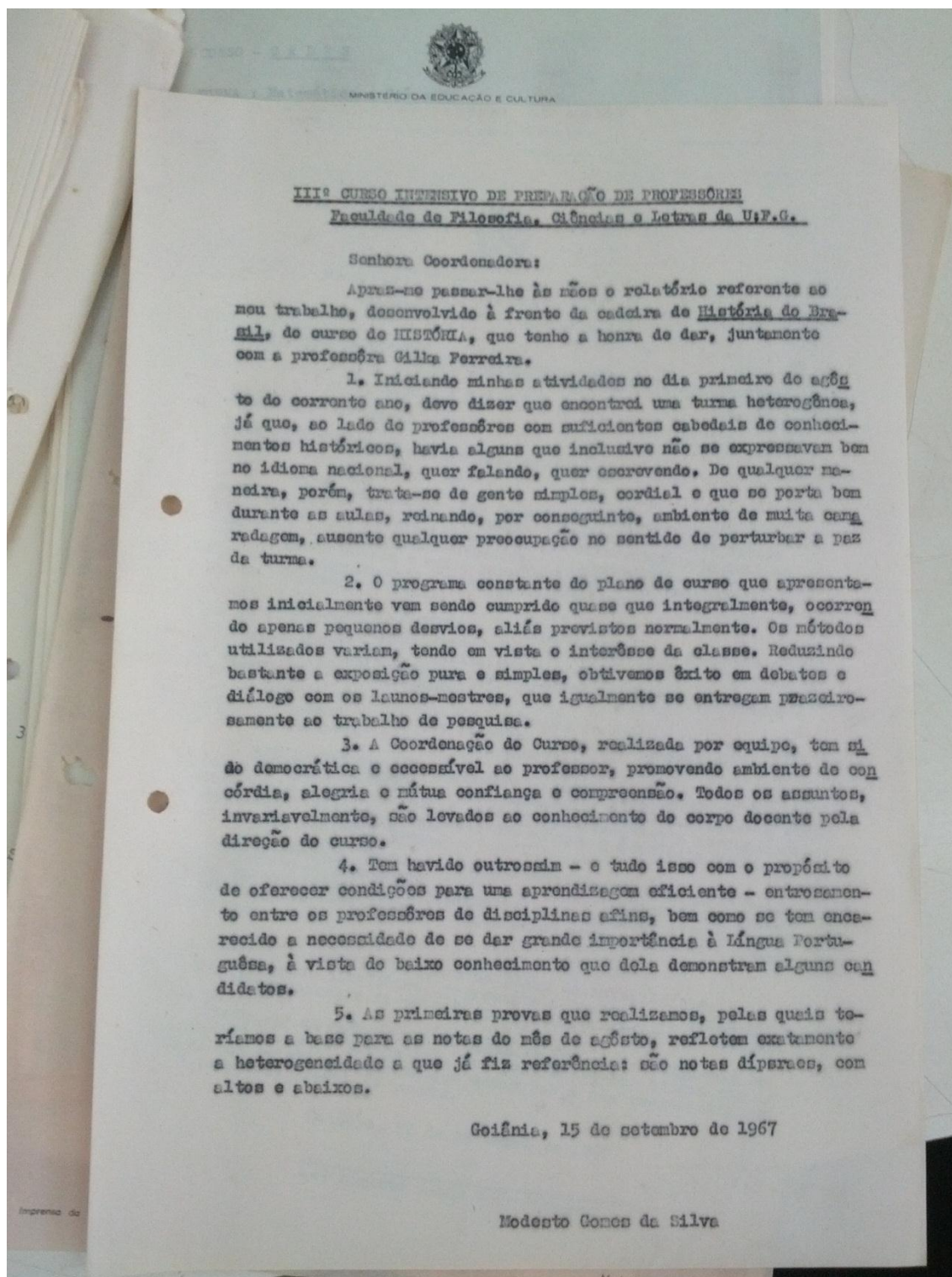
2- Em vista da extensão do nosso Estado, notamos que ensaiamos, no momento, os primeiros passos, rumo à formação da mentalidade do nosso povo.

3- O próximo relatório será mais rico em dados e ilustrações.

Goiânia, 11 de abril de 1966

Profa. Floracy Amaral Rebouças
Cadeira de Didática Geral

ANEXO VII



IIIº CURSO INTENSIVO DE PREPARAÇÃO DE PROFESSORES
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.F.G.

Senhora Coordenadora:

Apresento-lhe as mãos o relatório referente ao meu trabalho, desenvolvido à frente da cadeira de História do Brasil, do curso de HISTÓRIA, que tenho a honra de dar, juntamente com a professora Gilka Ferreira.

1. Iniciando minhas atividades no dia primeiro de agosto do corrente ano, devo dizer que encontrei uma turma heterogênea, já que, ao lado de professores com suficientes cabedais de conhecimentos históricos, havia alguns que inclusive não se expressavam bem no idioma nacional, quer falando, quer escrevendo. De qualquer maneira, porém, trata-se de gente simples, cordial e que se porta bem durante as aulas, reinando, por conseguinte, ambiente de muita camaradagem, ausente qualquer preocupação no sentido de perturbar a paz da turma.

2. O programa constante do plano de curso que apresentamos inicialmente vem sendo cumprido quase que integralmente, ocorrendo apenas pequenos desvios, aliás previstos normalmente. Os métodos utilizados variam, tendo em vista o interesse da classe. Reduzindo bastante a exposição pura e simples, obtivemos êxito em debates e diálogo com os laudos-mestres, que igualmente se entregam passadissimamente ao trabalho de pesquisa.

3. A Coordenação do Curso, realizada por equipe, tem sido democrática e acessível ao professor, promovendo ambiente de concordia, alegria e mútua confiança e compreensão. Todos os assuntos, invariavelmente, são levados ao conhecimento do corpo docente pela direção do curso.

4. Tem havido outrossim - e tudo isso com o propósito de oferecer condições para uma aprendizagem eficiente - entrocamento entre os professores de disciplinas afins, bem como se tem encarecido a necessidade de se dar grande importância à Língua Portuguesa, à vista do baixo conhecimento que dela demonstram alguns can didatos.

5. As primeiras provas que realizamos, pelas quais teríamos a base para as notas do mês de agosto, refletem exatamente a heterogeneidade a que já fiz referência: são notas díspares, com altos e baixos.

Goiânia, 15 de setembro de 1967

Modesto Gomes da Silva

ANEXO VIII

IIIº CURSO INTENSIVO DE PREPARAÇÃO DE PROFESSORES
DISCIPLINA : HISTÓRIA GERAL
PROFº GILDO FERREIRA
RELATÓRIO REFERENTE AO MÊS DE OUTUBRO

Durante o mês de Outubro, observamos menor capacidade de trabalho na disciplina História Geral. Houve menor frequência e por motivo de doença e impossibilidade de continuar no ritmo dos trabalhos do Curso, 3 alunos já deixaram de comparecer às aulas, embora ainda não tenham declarado formalmente sua desistência.

Continuamos apresentando os temas por Unidades Didáticas do Morrison.

Foram os seguintes:

- 1) Integração da América no Mundo Cristão.
- 2) A Europa Moderna.
 - a) colonialismo e a economia européia.
 - b) renovação política e social.
 - c) o pensamento moderno na Ciência, Arte e Religião.
 - d) A Revolução Industrial.

Apresentamos Estudos Dirigidos, Pesquisas individuais e em equipe. Ainda ilustramos as aulas com quadros, slides, mapas.

Iniciamos as aulas práticas. 7 alunos apresentaram-nas.

Foram as seguintes as notas atribuídas, levando-se em conta uma prova e três trabalhos de pesquisas, sendo que para os últimos, atribuímos média ponderada.

Goiania, 20 de novembro de 1967

DD

ANEXO IX

0071

URGENTE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CÍVICA

Of. CNMC nº 7/69

Do Presidente da Comissão Nacional de Moral e Cívica
Ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, por intermédio
do Exmo. Sr. Secretário Geral do MEC
Assunto: Professores de Educação Moral e Cívica

Senhor Ministro:

1. O Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, encontra-se em vigor, de acordo com o que estabelece o seu art. 10.
2. O art. 7º e parágrafo 1º e 3º do mencionado diploma legal fixam o modo de recrutamento dos professores para a nova disciplina obrigatória - Educação Moral e Cívica, e na sua forma Estudos dos Problemas Brasileiros para o ensino superior.
3. Concomitantemente, o § 6º do citado Decreto-Lei estabelece que a disciplina não poderá deixar de ser ministrada da forma prevista, sob nenhum pretexto, pelo que caberá ao diretor do estabelecimento avocar o seu ensino.

É obvio, contudo, que haverá grandes dificuldades e mesmo impossibilidades de o diretor do estabelecimento cumprir, pessoalmente, os encargos do dispositivo legal focalizado.

4. Em consequência, e tendo em vista a urgência da designação de professores para o início do próximo ano letivo, acordou a Comissão Nacional de Moral e Cívica, na 3ª Reunião Plenária, de 23.12.1969, que, o regulamento do Decreto-Lei 869/69, em elaboração, conste a autorização para que os diretores do estabelecimento com o encargo previsto no citado § 6º possam delegar a tarefa a professores da sua confiança, e em regime de plena responsabilidade, desde que satisfaçam as condições:

- * a. - possuam idoneidade moral, devidamente apurada;
- * b. - concordem, em documento escrito, em ministrar a disciplina de acordo com a orientação dos dispositivos do

ANEXO X

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
EXAME DE SUPLENÊNCIA
PROGRAMA DE
ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL

I - CONTEÚDO

- Natureza da vida social-interação e contactos sociais-grupos sociais - comunidade e sociedade - organização e estrutura sociais - classes sociais - mobilidade social - controle social.
- Natureza e importância da Família - a Família e o Estado - natureza e papel do Estado - Estado, Nação e Povo - o cidadão e o Estado - Direitos e poderes do Estado - formas de governo - variedades dos regimes políticos - democracia e totalitarismo - importância da democracia e sua conveniência à natureza humana.
- Síntese da evolução dos regimes políticos no Brasil - constituições brasileiras - divisão política do Brasil - Municípios, territórios, Estados e Distrito Federal - a administração brasileira - síntese evolutiva - partidos políticos e sistema eleitoral - voto - direito e responsabilidade.
- O poder político no Brasil e sua divisão (legislativo, executivo e judiciário) - administração e poder público - estrutura e processo administrativo no Brasil de hoje - as autarquias e as sociedades de economia mista.
- I - Síntese da evolução social do Brasil - sociedade colônia e do império e sociedade brasileira atual - sua diferença de estruturação - os ciclos da economia brasileira - distribuição da população no território brasileiro - razões - A Constituição brasileira de 1946 e a ordem econômica.
- I - A propriedade - conceito e função - a propriedade no Brasil Colônia - propriedade e direito, na constituição vigente - a estrutura rural no Brasil e os padrões de vida do homem do campo - reforma agrária - sua importância e sua oportunidade.
- II - A pirâmide etária brasileira - valor de seu achatamento na base - raças e miscigenação atual - classes no Brasil.
- III - A cidade e a indústria - sua significação sócio-cultural - diferença de estilo de vida entre a cidade e o campo - evolução da mesma indústria - o comércio e o sistema de transporte, no País.
- IX - O trabalho e o progresso nacional - legislação trabalhista - salário mínimo - previdência-social e segurança de trabalho - trabalho, dignidade e realização humana.
- X - Educação - conceito, função e importância - a Família e a educação - O Estado e a educação - evolução da educação nacional - sistema atual de nosso ensino - Diretrizes e Bases e a educação brasileira - democracia e educação - democracia, educação e progresso - Educação, democracia e Religião.