

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM CULTURAS POLITICAS, HISTÓRIA E  
HISTORIOGRAFIA

WALLISSON COELHO DOS SANTOS

**Docência e ensino de história no  
regime militar brasileiro de 1964**

Belo Horizonte  
2015

WALLISSON COELHO DOS SANTOS

**Docência e ensino de história no  
regime militar brasileiro de 1964**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura Política, história e historiografia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Cultura Política, história e historiografia.

Área de concentração: História

Orientador: Dr. Adalson de Oliveira Nascimento

Belo Horizonte  
2015

Dedico este trabalho a minha mãe, Antônia Coelho Sobrinho (in memoriam), por ter acreditado um dia na concretização deste sonho do início ao fim. Agora podemos comemorar através de nossas orações em um plano espiritual por mais uma etapa vencida. Obrigado por tudo!

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer ao Adalson de Oliveira Nascimento, orientador de pesquisa, por sua imensurável contribuição e dedicação, sempre disponível e aberto às discussões elencadas ao longo deste trabalho.

Aos meus familiares, em especial a minha avó, Maria Júlia dos Santos, por seu amor incondicional e por ser um grande exemplo de vida para mim.

Ao Gênesis Feliciano dos Santos, por toda paciência e diálogo dispensados durante essa produção.

À banca, pela aceitação e disponibilidade em participar deste momento tão importante em minha vida.

*“A História, como forma de conhecimento, não escapa a essa caracterização, em conseqüência, trata-se de enfatizar que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina”.*

*Sônia Nikitiuk*

SANTOS, Wallisson Coelho dos. Docência e ensino de história no regime militar brasileiro de 1964. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

## **RESUMO**

Este trabalho tem por finalidade a compreensão do Período Militar Brasileiro de 1964, frente à formação de professores de História no período referido, com a implantação da Licenciatura Curta em Estudos Sociais, implementada pelo governo em detrimento da Licenciatura Plena em História. O período a ser pesquisado compreende os anos de 1968 a 1972, permeando as mudanças ocorridas no que tange o Ensino Superior e em especial o de História, mencionando ainda o que diz o Decreto Lei n.º 547 de 18 de abril de 1969, a Lei n.º 5.540/68, a Lei n.º 5.692/71 e a L.D.B. nos dizeres da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 diante de tal mudança.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Formação de Professores, Legislação do Ensino, Ditadura Militar.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

MEC – Ministério da Educação

USAID – States Agency of International Development

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

ESG – Escola Superior de Guerra

UDN – União Democrática Nacional

CFE – Conselho Federal de Educação

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>13</b>
1.1 História da Educação.....	14
1.2 Legislação do Ensino de História e Formação Docente.....	18
<b>CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NO PERÍODO MILITAR.....</b>	<b>22</b>
2.1 Aspectos da Política Educacional do Governo Militar.....	22
2.2 Regulamentação do Ensino no Governo Militar.....	27
<b>CAPÍTULO III – ENSINO DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO IDEAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....</b>	<b>32</b>
3.1 O Ensino de História no Período Militar.....	32
3.2 Formação e Construção Ideal do Professor de História no Período Militar.....	35
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>40</b>



## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso insere-se nos campos de pesquisa em história e em educação, e especificamente na formação de professores de história, frente à implantação da licenciatura curta em estudos sociais no período militar brasileiro de 1964. Sendo assim, tem-se por prisma a história da educação perpassando desde o âmbito colonial onde segundo Aranha (1989) prevalecia a educação humanista e elitista, até a educação pautada nos ideais militares, identificando as continuidades e rupturas das políticas educacionais.

Nesse viés, partindo dessa premissa, este trabalho tem por norte analisar algumas mudanças ocorridas na formação dos professores da disciplina de história no contexto do regime militar brasileiro de 1964, principalmente após a implantação do Decreto Lei n.º 547 de 18 de abril de 1969 que autoriza o funcionamento dos cursos de Licenciatura Curta, a Lei n.º 5.540/68 e a Lei n.º 5.692/71 que visam a reforma universitária e a reforma do ensino de 1º e 2º graus e também a L.D.B. nos dizeres da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Logo, propõe-se pensar a história da educação, a história da disciplina de história, o regime militar brasileiro e a formação de professores de história neste período.

Segundo Teixeira (1993), as mudanças que tangenciaram a política brasileira, não ocorreram de forma inesperada, nem por razões meramente circunstanciais. Perpassou a derrubada do governo Goulart que foi o desfecho de uma prolongada crise política institucional que combinava-se com os problemas decorrentes de uma clara retratação das atividades econômicas, que manifestavam a insatisfação de uma classe dominante frente aos seus interesses influenciada pelo contexto econômico e político mundial. Neste sentido, a burguesia brasileira soube aproveitar da situação apoiando-se diretamente nos comandos militares.

A forma como organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa (ROMANELLI, 2007, p.14).

Portanto, pensar nas transformações do sistema de educação no viés crítico, é ter uma percepção do que aconteceu com a formação dos professores da disciplina de história, em função de um regime que atacou diretamente a liberdade de expressão e a censura.

Neste contexto, o golpe civil-militar representou uma ruptura no processo de democratização brasileira, promovendo conseqüentemente um atraso no processo de construção de uma nova sociedade. De acordo com Romanelli (2007), favoreciam determinadas camadas sociais, por serem estas as mais capazes de ajudar a alimentar o processo. Logo, fazendo uso do poder financeiro e dos variados mecanismos de repressão, instituíram um regime autoritário e comprometido com o capitalismo internacional.

Diante dos mecanismos de repressão e censura, e a inexistência da liberdade de expressão, a escola, as disciplinas de humanas, e especificamente a disciplina de história, que ensaiavam discutir a realidade objetiva, deveria ser silenciada.

A educação é um conceito genérico, mas amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, quer seja da sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social. Já o ensino se refere à transmissão de conhecimentos acumulados e que são indispensáveis à educação. A doutrinação é uma pseudo educação que não respeita a liberdade do educando, impondo-lhe conhecimento e valores. É o processo usado pelos governos totalitários que querem submeter todos a uma só maneira de pensar e agir, destruindo o pensamento divergente (ARANHA, 1989, p. 49-50).

Cria-se então a licenciatura curta em Estudos Sociais<sup>1</sup>, com a finalidade de formar profissionais especializados para atuarem no ensino de 1º grau, nas disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e O.S.P.B., as quais substituíram História e Geografia. No ensino superior criou-se a disciplina de

---

<sup>1</sup> Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Lei que institui a política de formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus.

“Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: No ensino de 1º grau, de 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração.

E.P.B. (Estudo dos Problemas Brasileiros), que, no fundo, tinha a mesma função da Educação Moral e Cívica: alienação dos estudantes.

Portanto, as reformas educacionais, processadas no decorrer do período militar brasileiro, pouco contribuíram para verdadeiras mudanças, uma vez que tais reformas quase sempre estiveram em consonância com a lógica do capital, não propondo modificações significativas na estrutura social, tornando-se vazias em termos realmente práticos.

No intuito de analisar as mudanças ocorridas mediante o autoritarismo estabelecido, o que institucionalizou as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, O.S.P.B., e os sentidos dessa institucionalização, procurou-se discutir no Primeiro Capítulo a historiografia do ensino, perpassando a legislação do ensino e formação docente no período militar.

No Segundo Capítulo, houve a necessidade de traçar um breve panorama acerca dos aspectos da política educacional no período militar brasileiro frente às instituições dos atos institucionais que promoveram tais mudanças no ensino. Tal capítulo teve também como fomento a explicitação de como ficou a situação do ensino superior pós golpe militar face as leis que regiam o período.

Por fim, o último capítulo buscou analisar de forma objetiva o ensino de história no período militar, permeando a formação de professores mediante as imposições de um regime militar autoritário estabelecido.

Assim, a relevância deste trabalho insere-se nos campos de pesquisa em história e em educação, tendo como objetivo abordar a implantação da licenciatura curta em estudos sociais em detrimento a licenciatura plena em história no período mais sombrio da história brasileira, marcado pelo regime militar. Tal reflexão faz-se necessária face aos efeitos negativos a formação educacional tanto dos professores quanto dos alunos no período mencionado, bem como suas conseqüências.

Na atualidade, levar os alunos a busca constante do conhecimento é um dos maiores desafios postos aos educadores, pois, além de resgatar a historicidade dos fatos que dão sentido ao processo de construção e transformação da sociedade brasileira, tem ainda que levá-los a refletir o hoje, sem perder de vista o papel importante do senso crítico acerca da realidade.

## **CAPÍTULO I - HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA**

Essa pesquisa propõe analisar a construção do professor ideal de história através de leis e decretos articulados pelo governo no processo educacional no período militar pós 1964.

A compreensão desse momento para a sociedade brasileira é fundamental no que tange o campo de memória e percepção do papel do educador, enquanto baluarte de um projeto social/cultural marcado pelo discurso de progresso, moral e civismo.

A interação entre educação e história tem contribuído para o entendimento que a memória social e o processo de conhecimento caminham juntos, isto é, os novos objetos de estudos dialogam com as novas tendências nos campos de pesquisa e ensino.

A Nova História tem contribuído de forma significativa para uma maior compreensão acerca do processo educacional no Brasil, tanto no que diz respeito a avanços quanto retrocessos, tendo como objeto de investigação as práticas docentes, a formação de professores, análises de currículos e o papel do Estado enquanto aparelho ideológico na construção de um discurso hegemônico.

Flamarion (1986) nos reforça que a História Nova, com o seu caráter de história-problema, com o seu enfoque globalizante ou estrutural, com ênfase no coletivo e no social, convém muito mais à elaboração de pesquisas históricas e a um ensino de história que possam representar uma contribuição válida dos historiadores brasileiros ao necessário esforço de superação da situação vigente, do que a velha história narrativa, patriótica, enaltecadora de falsos heróis e criadora de mitos que cumprem exatamente uma função preservadora das estruturas em vigor, através dos mecanismos de hegemonia ideológica.

Flamarion (1986) ressalta-nos ainda que, o que distingue o historiador dos outros cientistas sociais é sua preocupação primordial com o tempo, com a duração, com a mudança e com as resistências às mudanças, com as transformações e as permanências ou sobrevivências.

Nesse ínterim, compreender a formação de professores no período pós regime militar de 1964, atrelando a implementação da licenciatura curta em estudos sociais pelo governo em detrimento da licenciatura plena em história, faz-

se necessário a fim de verificar as principais conseqüências ou mudanças ocorridas no processo de formação da sociedade tanto no âmbito educacional quanto político, social, cultural e econômico.

Assim, o período a ser pesquisado compreende os anos de 1968 a 1972, permeando as mudanças ocorridas no que tange o ensino superior e em especial o de história, buscando mencionar ainda o que diz o Decreto lei n.º 547 de 18 de abril de 1969, a lei n.º 5540/68, a lei n.º 5692/71 e a L.D.B. de 1961.

Além da reestruturação do ensino, reestruturaram-se os currículos das escolas de primeiro e segundo graus criando a disciplina de Educação Moral e Cívica e dando uma nova abordagem a disciplina de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) com o objetivo de transmitir a ideologia calcada nos princípios da Segurança Nacional. Além disso, transformaram as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais, levando ao esvaziamento dos conteúdos, com vistas ao desenvolvimento do ideário de nacionalismo, elemento importante na formação do indivíduo para a efetiva manutenção do regime instituído.

Dessa forma, os militares não se preocuparam em edificar e planejar uma escola com base no desenvolvimento do senso crítico, porque colocariam em risco os planos arquitetados pela Escola Superior de Guerra. Com isso, as disciplinas (OSPB, Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais) representaram o marco estratégico da propagação da ideologia defendida pelo Regime Militar. Sendo assim, os conteúdos foram planejados e direcionados para um paradigma propagandístico e cívico de educação em comum acordo com a política repressiva do governo militar.

## **1.1 História da Educação**

A história da educação brasileira é marcada por importantes avanços e retrocessos, que fazem dela um conceito difícil de se construir, face aos desníveis presentes no contexto sociocultural e histórico brasileiro.

A educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa, como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. E pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da

realidade social em que se está imerso (ROMANELLI, 2007, p. 23).

Já na visão de Veiga e Fonseca (2008), a história da educação foi primeiramente instituída enquanto disciplina escolar, cuja trajetória foi marcada pelas relações estabelecidas com o conhecimento produzido em outros campos, como a Filosofia e a Psicologia. Buscava-se então, a elaboração de saberes no que concerne à história das ideias pedagógicas pautadas na formação dos professores e dos pedagogos. Essas características acabaram por definir-lhe o perfil, e a produção da pesquisa em história da educação consolidou-se ao longo de sua história.

Desta forma, a primeira ruptura ocorreu no advento da chegada dos portugueses ao território do Novo Mundo, trazendo um padrão de educação próprio da Europa, o que de certa forma não implica dizer que os habitantes que por aqui viviam não se detinham de características próprias de se fazer educação.

Segundo Teixeira e Cordeiro (2008), o método de ensino intitulado *Ratio Studiorum*, elaborado pelos jesuítas no final do século XVI por possuírem uma sólida formação cultural, foi utilizado para catequizar no Novo Mundo, servindo principalmente aos interesses dos colonizadores e da própria Igreja.

Ainda na visão dos autores supracitados, o método tinha por objetivo fornecer às instituições de ensino da Ordem uma base comum e as experiências pedagógicas das diferentes regiões onde esses religiosos atuaram, colaborando para a construção do documento final publicado no ano de 1599. O referido documento compreendia trinta conjuntos de regras, que estabelecia num indicativo de responsabilidade, desempenho, subordinação, bem como o tipo de relacionamento entre os membros da hierarquia, dos professores e dos alunos, além de organizar a estrutura da administração escolar.

As aulas régias consideradas a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil, eram pautadas na compreensão do estudo das humanidades que, até então estavam restritas à Igreja, sendo posteriormente transferidas à Família Real com sua chegada ao Brasil. Assim, D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia.

De acordo com Bello (2001), esse método de ensino não interferiu de forma significativa na realidade educacional do Brasil, pois não se constituiu

numa oferta voltada a educação popular, ao contrário, restringindo-se às elites locais. Por todo o Império, pouco se fez pela educação brasileira. Com o advento da Proclamação da República tentou-se várias reformas que pudessem dar uma nova guinada, mas se observarmos bem, a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo.

Logo, segundo Pinto (1988), o Brasil Imperial apresentava algumas mudanças em relação ao Brasil colonial, alguns exemplos seriam o seu crescimento populacional, alguma melhora de suas finanças, sobretudo após o ciclo do café. E ainda certa modernização no setor de infraestrutura.

Castanho (2004) aponta que com o decreto implementado pelo Imperador D. Pedro II, do Ato Adicional à Constituição Outorgada de 1824, eliminava-se qualquer possibilidade de compor de fato um sistema nacional de educação de primeiro grau, passando esta responsabilidade para as províncias. A partir do Ato Adicional de 1834, ficava sob responsabilidade do poder central o ensino de todos os graus na capital do Império e o ensino superior em todo o país. O professor era visto então como um representante do governo, capaz de promover a formação disciplinada dos futuros homens e cidadãos que comporiam a nova civilização conforme os ditames das luzes. Evidentemente, naquele momento, continuaria excluída toda uma massa de trabalhadores, já que o Brasil ainda era um país cuja base da economia se dava no escravismo.

No século XVIII acentuou-se o processo de laicização em curso no período moderno, e de colocação da educação cada vez mais no centro das preocupações quanto à organização da vida social. O pensamento iluminista construiu a ideia até hoje ainda aceita do papel redentor da educação, de sua capacidade de promover a regeneração e a emancipação dos indivíduos e das instituições educativas como lugares privilegiados para formação dos sujeitos conforme à modernidade (FONSECA, 2009, p.320).

Segundo Piletti (1991), o modelo educacional herdado no Brasil durante o Período Imperial sofreu fortes questionamentos ao longo do Período Republicano (1889-1930), devido a sua dualidade já que privilegiava a educação oferecida à elite que ingressava geralmente nos cursos secundários e superiores, e por outro lado a educação popular se via restrita a uma formação primária e profissional,

com pouco ou nenhum investimento por parte do Estado. “Não tínhamos um sistema nacional articulado de educação pública” (PILETTI, 1991, p. 55).

A partir da década de 1920, verifica-se uma crise estrutural que atingiu todas as esferas da vida brasileira, principalmente a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929, trazendo consequências no campo político, social, cultural, econômico e educacional. Diante desse cenário, foram levantadas inúmeras discussões, e outros motivos, que desencadearam na Revolução de 30, sendo, o período inaugurado por ela – Era Vargas – a responsável por avanços significativos no sistema educacional e trabalhista.

(...) a partir de 1930, verificaram-se algumas conquistas democráticas e trabalhistas: voto aos maiores de dezoito anos de ambos os sexos, jornada de oito horas de trabalho, férias remuneradas, salário mínimo etc. No campo educacional também se verificaram importantes mudanças, como o estabelecimento de uma política nacional de educação (PILETTI, 1991, p. 55).

Segundo Romanelli (2007), no decorrer da década de 1920, vários profissionais da área de educação passaram a exercer uma forte pressão em relação ao sistema de educação adotado no Brasil, colocando em questão à formação destinada às elites. Os debates se intensificaram a partir da Revolução de 1930, com objetivo de reformar o ensino brasileiro, pois acreditavam que poderiam transformar a sociedade por meio da educação, principalmente para impulsionar o avanço industrial do período. Em 1931, o governo de Getúlio Vargas na Conferência promovida pela Associação Brasileira de Educação, convidou os educadores a auxiliá-lo na formulação de uma política nacional de educação.

Segundo Teixeira (1993) em novembro de 1930, Getúlio Vargas durante seu Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública para ter a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. O ponto mais alto de seu reformismo foi na área da educação escolar na chamada Reforma Capanema de 1942 que tinha por objetivos a valorização do ensino secundário contemplando a separação de suas duas funções de preparação para o ensino superior e de treinamento de mão-de-obra para ingresso no mercado de trabalho. Caber ressaltar aqui que a primeira



estava reservada preferencialmente para as elites, enquanto a segunda destinava-se às camadas populares.

Conforme Piletti (1991), a Constituição de 1934 foi a primeira a incluir a educação como “direito de todos” que, apesar do direito à educação aparecer pela primeira vez na Constituição de 1934, a mesma foi excluída três anos depois, sendo incorporada novamente em 1946. Tal incorporação para Romanelli (2007) foi caracterizada pelo espírito liberal e democrático assegurando direitos e garantias individuais inalienáveis, conforme mencionado no art. 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (ROMANELLI, 2007, p.170).

## **1.2 Legislação do Ensino de História e formação Docente**

A educação é uma entre as várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses. A construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social.

Pinsky (1998) salienta que, as grandes transformações políticas econômicas ocorridas no final do século XX causaram muita perplexidade entre professores e estudantes de História em geral, criando assim, atitudes de ceticismo com relação ao próprio conhecimento histórico, bem como o valor do ensino de História nas escolas e seu potencial transformador.

A História, como forma de conhecimento, não escapa a essa caracterização, em conseqüência, trata-se de enfatizar que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina (NIKITIUK, 2004, p. 31-32).

Neste contexto, tendo por prisma a efervescência da década de 1970 onde a vigência do regime militar se apresentava de forma autoritária e centralizadora, durante muitos anos foi apresentado ao aluno, e introduzido ao mesmo, um

modelo de ensino de história que o põs em condição de espectador do processo histórico e não como sujeito do mesmo, fazendo com que as possibilidades do educando fossem limitadas.

Nesse ínterim, segundo Pinsky (1998), nos meios mais inquietos dos anos 60 e 70 acreditava-se que convicções políticas bastavam para fornecer todas as respostas e nortear as práticas de ensino. Não havia por que perder tempo com investigações cansativas e análise de situações concretas, pois em qualquer período da História, em qualquer latitude do planeta, era possível identificar os bons e os maus, quem era “nosso” e quem era “deles”.

A escola tem sido o lugar de exercício do papel social do professor, identificando com uma concepção de saber pronto, acabado e localizado, cujo desdobramento é a aversão à reflexão e o acriticismo, sem falar na falta de comunicação. A escola e a sala de aula surgem, assim, como lugar social de interiorização de normas, em que o livro didático é o ponto comum entre professor e aluno, sendo todos elos de uma cadeia de transferência disciplinadora do cotidiano e ratificadora das estruturas sociais vigentes. O “bom” aluno nos surge como aquele que bem se adapta a essa concepção de conhecimento, produto da postura normatizadora de base autoritária (NIKITIUK, 2004, p. 30).

Após o golpe militar de 1964, muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de seus posicionamentos ideológicos frente à postura totalitarista e centralizadora assumida pelo Estado. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram ou foram exilados, muitos foram torturados, tendo assim grandes sequelas que os levaram à morte, outros se recolheram a vida privada, outros demitidos, e alguns até trocaram de função.

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos, nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 fez silenciar alunos e professores; o Ministro da Justiça declarou que "estudantes têm que estudar" e "não podem fazer baderna". Esta era a prática do Regime.

No período mais forte da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), em 1961, que segundo Romanelli (2007) em sua legislação preconizava o ensino médio e técnico, dentre outros.

Com relação ao controle e divulgação da ideologia do regime, o Estado atuou no sentido de criar mecanismos de controle sobre estudantes e professores a partir da reforma efetuada do ensino superior, sendo este grupo o público alvo externo da estratégia de controle ideológico do regime. Logo, o papel dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais atendia à lógica do governo, ou seja, habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente com cursos rápidos e baratos, exigindo poucos investimentos para sua manutenção.

Logo, a política educacional implantada pelo regime militar, abrangeu ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças.

Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior.

Nesse tocante, podemos nos indagar se podemos compreender a licenciatura curta como um simples controle ou como uma forma de desestruturação da educação, na qual as pessoas com um maior senso crítico passaram a sofrer perseguições do referido governo por serem símbolos de ameaça e desestabilização do poder centralizado e autoritário.

Diante da reestruturação do ensino superior, culminou-se na legislação de várias leis que serviriam para que de fato a regulamentação da licenciatura curta se efetivasse como é o caso do Decreto-Lei n.º 547 de 18 de abril de 1969, que autorizou o funcionamento e organização dos cursos de licenciatura curta no terceiro grau, seguidos da Lei n.º 5540/68 que prevê tal reforma universitária sendo revogada posteriormente pela Lei 9394/96 e a Lei 5692/71 no que tange aos professores e especialistas.

Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969,

autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissional superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração (FONSECA, 1993, p.26).

Para Romanelli (1984), a parceria MEC-USAID<sup>2</sup> intencionava para o país uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana. Logo, pregavam um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção à educação básica pública, ou seja, não visava desenvolver o senso crítico dos educandos, menos ainda um entendimento real do seu quadro social, ao contrário, fazia brotar em cada educando o sentimento involuntário de individualismo, manifestado através da competitividade gerada pelo sistema, uma vez que, as teorias reprodutivistas propagavam a ideia de uma “escola reflexo” da sociedade capitalista.

Ainda na visão de Romanelli (1984), para melhor compreensão do caráter assumido pelos programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, é fundamental explicitar o pensamento alimentado pelos dirigentes desses programas que, no caso do Brasil, foram assinados e exercidos entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. Merece particular menção aqui o pensamento de John Hilliard, diretor do Office of Education and Human Resources da AID (Agency for International Development), entre 1966 e 1973, e Rudolph Atcon, membro da AID que, durante a assinatura dos primeiros acordos MEC-USAID<sup>3</sup>, orientou os programas e propôs, através de uma publicação do MEC de 1966, as linhas gerais de reformulação da Universidade Brasileira.

Hilliard sintetiza a estratégia da AID a influenciar e facilitar a estratégia da educação nos setores nos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros podem ser uma força construtiva que ajudará a atingir os objetivos visados. Logo, tal estratégia deve ser concebida essencialmente por aqueles que têm o poder de tomar decisões e disponham dos recursos necessários.

---

<sup>2</sup> Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of International Development (USAID).

<sup>3</sup> Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development.

Neste contexto, Romanelli (1984), nos salienta que essa foi a forma que assumiu a atuação da AID no Brasil, visto que os programas que ela desenvolveu incluíam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais.

O importante a ressaltar nessa forma de atuação é a utilização dos intermediários ou pelo menos a ressonância que neles encontra a cooperação da AID e a conseqüente transferência de responsabilidades, quanto às “opções”, e a execução dos programas. Vê-se, por aí, que sua estratégia de ação só é viável em situações de dependência em que o setor interno se predispõe não apenas a aceitar os programas de reformulação do sistema educacional, mas também a trabalhar e responsabilizar-se por sua execução (ROMANELLI, 1984, p. 210).

Logo, é preciso ressaltar que a atuação e eficiência da AID partirão da necessidade de um estudo no que tange a realidade em questão, e da elaboração de um esquema de influência que passe a atuar de forma permanente, através de programas que desencadeiem outros.

Nesse ínterim, diante de todos os objetivos explicitados é preciso frisar o de maior importância para a AID que são os relativos ao ensino superior, pois o esquema de reformulação estrutural das universidades é proposto de forma bastante clara e visa a uma dependência direta das instituições dos países subdesenvolvidos às instituições americanas de ensino superior.

## **CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO NO PERÍODO MILITAR**

### **2.1 Aspectos da Política Educacional do Governo Militar**

O período da ditadura militar de 1964 no Brasil foi um dos períodos mais conturbados da história nacional, uma vez que, o golpe tinha como uma de suas características o caráter preventivo contra a liberalização e a democratização da sociedade brasileira.

Barros (1998) nos salienta que, em fins de março de 1964, o governo constitucional de João Goulart estava sendo pressionado entre a mobilização golpista, que reunia a maior parte da cúpula militar unida aos setores mais conservadores da sociedade, e o crescente movimento de massas que exigia a

implantação de reformas estruturais. Em si mesmas, as chamadas “reformas de base”<sup>4</sup> não tinham propriamente caráter revolucionário e muito menos socialista.

Logo, é preciso fomentar que o chamado desenvolvimento nacional necessitava de um conjunto de medidas que proporcionassem a reprogramação do país, permitindo assim, o enfrentamento de questões como a inflação, a distribuição de renda e a propriedade rural.

(...) O problema para as elites conservadoras, entretanto, era o caráter nacionalista e mais abrangente das reivindicações sociais, que ameaçavam a perda de parte de alguns lucros mais fabulosos e explicitavam a possibilidade de alargamento dos direitos de cidadania restritos a uma pequena parte da população (BARROS, 1998, p.17).

Portanto, a alternativa dos golpistas para as reformas sociais era uma modernização conservadora, que afastasse a pressão das massas e permitisse a expansão da economia associada a maiores liberdades para o capital externo e para a grande propriedade em geral.

Sendo assim, há que se perceber que com o término de mais uma fase do processo de industrialização e o esgotamento das possibilidades do populismo político do período anterior, num quadro de crescente dependência do país em relação aos Estados Unidos, onde a camada da sociedade que compõe a burguesia brasileira se alia aos militares com o intuito de solucionar tais questões.

Segundo Teixeira (1993) o regime militar investido do “poder constituinte” institui leis, atos e decretos a fim de permitir uma maior dominação em relação as formas oposicionistas, bem como governar o país de forma autoritária e centralizadora. Assim, cria-se o primeiro ato institucional.

É importante ressaltar que a existência do Ato Institucional n.º 1, lançado antes da escolha do novo presidente da República, definia a principal característica do golpe de 31 de março, isto é, a crescente militarização do Estado no Brasil. Superando a hegemonia menos violenta e mais consensual exercida por aqueles que haviam detido o poder anteriormente, aos novos donos da realidade explicitariam agora o mando absoluto através do máximo de violência e do uso indiscreto da força. O emblema maior deste processo seria, desde a primeira hora da vitória do golpe, a prática sistemática da tortura e do assassinato político (BARROS, 1998, p.20).

---

<sup>4</sup> Reestruturação de uma série de setores econômicos e sociais.

O primeiro general-presidente escolhido no dia 11 de abril, Humberto de Alencar Castelo Branco, era o mais influente dos conspiradores militares e consenso entre a maioria das facções golpistas civis, pois o mesmo era líder do chamado grupo da “Sorbonne”, oficiais estreitamente ligados à Escola Superior de Guerra – ESG, instituição da elite intelectual militar, que também patrocinava cursos abertos a civis.

Criada em 20 de agosto de 1949, imitando suas congêneres norte-americana e francesa dos anos 30, a ESG foi destinada a ser um centro de “altos estudos” político-militares. Tornou-se desde cedo um importante núcleo de atividade política e de irradiação ideológica, a “sobonne”, reunindo grupos da intelectualidade conservadora civil e militar. Destacavam-se os generais Golbery do Couto e Silva, Castelo Branco e Cordeiro de Farias, além dos professores Glycon de Paiva, Garrido Torres e Mário Henrique Simonsen. A atuação do grupo da ESG foi valiosa para o golpe militar e para a sustentação do regime de 1964 (TEIXEIRA, 1993, p. 127).

Barros (1998) ressalta-nos que a Escola Superior de Guerra (ESG), era formada por influência norte-americana e tingida com a ideologia anticomunista. Fortalecida após a Segunda Guerra Mundial, a ESG mudou o conceito tradicional de defesa estratégica e de segurança territorial. Sua Doutrina de Segurança Nacional pregava uma guerra contra o “inimigo interno”, os setores comunistas e socialistas, que seriam capazes de tornar presas fáceis, como o povo brasileiro, em seu precário estágio de desenvolvimento econômico, político e cultural.

Sendo assim, para os idealistas da Escola Superior de Guerra, era de suma importância a fidelização de alianças na sociedade, sobretudo entre os grandes empresários, com o intuito da ampliação do papel dos militares em face da política civil para que o desenvolvimento fosse alcançado em clima de ordem social e sem contestações incômodas.

No que tange a organização do Ministério, o maior peso foi dado à UDN (União Democrática Nacional), o principal partido político e núcleo dos golpistas no Congresso. O próprio Costa e Silva se autoneomeia ministro, por ser o general da ativa mais antigo no Rio de Janeiro no momento do golpe.

Neste sentido, Castelo Branco com o intuito de manter o maior controle possível sobre seus subalternos, toma medidas na esfera da ideologia de Segurança Nacional.

Desenvolvida a partir dos primeiros anos da Guerra Fria, a chamada doutrina de segurança nacional atribuiu ao Estado, como principal função, a defesa da 'ordem democrática' contra a 'guerra revolucionária, subversiva', promovida pelo 'movimento comunista internacional'. Nessa tarefa, o Estado tem como principal apoio as Forças Armadas, encarregadas tanto da difusão ideológica como do trabalho repressivo. A partir da Lei de Segurança Nacional de 1969, reformulada várias vezes posteriormente, todo cidadão passa a ser 'responsável' pela segurança nacional. Na prática, isso significa ser responsável pela segurança do Estado militar e, por conseguinte, privado dos direitos da cidadania (TEIXEIRA, 1993, p. 133).

Interessado, sobretudo na hegemonia de seu grupo sobre o conjunto das Forças Armadas e na manutenção da unidade entre os militares, Castelo foi deixando aos poucos sua complacência com os políticos civis. Em 8 de junho de 1964, cassou os direitos políticos da maior personalidade civil brasileiro naquele momento, Juscelino Kubitschek de Oliveira, onde tal cassação de mandatos e direitos políticos sem razão e sem provas convincentes constitui um atentado que atinge toda a estrutura democrática do país.

A ditadura foi tomando corpo e criando suas feições mais acabadas. Ao ser derrotado nas eleições estaduais em Minas Gerais e no antigo estado da Guanabara (onde venceram, respectivamente, Israel Pinheiro e Negrão de Lima, homens estreitamente ligados a Juscelino), o governo editou o Ato Institucional n.º 2, em 27 de outubro de 1965, acabando com todos os partidos políticos e dando poderes ao Executivo para fechar o Congresso Nacional quando bem entendesse. O AI-2 – que em sua introdução afirmava 'não se disse que a revolução foi, mas que é e continuará' - também tornava indiretas as eleições presidenciais e estendia aos civis a repressão da Justiça Militar (BARROS, 1998, p. 27).

Neste contexto, na prática parlamentar, a partir do AI-2, só poderiam existir dois partidos políticos: um governamentista e outro da oposição consentida, devidamente autorizada pelos donos do poder. Foram criados a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O Movimento Democrático Brasileiro atuava como uma frente oposicionista, porém sem contestar frontalmente o regime.

Com essa cirurgia casuística, desaparecem os partidos políticos criados no final do Estado Novo. As exigências legais induzem



o surgimento do bipartidarismo. Treze morrem e dois nascem no início de 1966. A Aliança Renovadora Nacional – ARENA, governista, e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, que vai aglutinar as correntes de oposição. O TSE registra-os em 24 de março de 1966, dia em que estudantes e Polícia Militar se enfrentam, à tarde, no Rio de Janeiro. Era comum no meio militar a visão do pluripartidarismo como fonte de crises políticas e de dificuldades para governar. (...) (COUTO, 2003, p. 73).

Em fevereiro de 1966, edita-se o Ato institucional n.º 3 que tornava indiretas as eleições para governadores estaduais. A partir de então, o ano de 1966 foi um grande momento para rever a rearticulação das oposições fora do âmbito do congresso. Carlos Lacerda, buscando o apoio de antigos inimigos políticos exilados no exterior como João Goulart e Juscelino Kubitschek, redigiu um manifesto em setembro e o publicou em fins de outubro no Brasil.

Neste contexto, lançava um movimento com o nome de Frente Ampla e pregava a volta do país à democracia e retorno ao nacionalismo e à independência em política externa. A Frente Ampla deveria começar seu trabalho de aglutinação popular em 1967.

O governo Castelo Branco edita em 6 de dezembro de 1966, através de uma Carta Constitucional o AI-4 com o objetivo de aprovar e promulgar o projeto da nova Constituição. Coroava ainda o processo de hipertrofia do executivo (ao qual caberia a exclusividade das iniciativas em projetos de lei sobre segurança e orçamento); diminuía a autonomia dos estados com o enfraquecimento do princípio federalista; e centralizava ainda mais a estrutura administrativa de tomada de decisões.

Segundo Barros (1998), um dos mais importantes decreto-lei foi o de fevereiro de 1967, submetendo todo o Executivo ao planejamento segundo o estilo militar. Planos plurianuais deveriam ser revistos anualmente, com todas as mudanças coordenadas através de uma complexa rede ligando todos os ministérios.

Ainda neste contexto, Barros (1998) ressalta que o Brasil era um país complexo no ano de 1967, habitado por mais de 86 milhões de pessoas, cheio de perspectivas frustradas e ainda desnordeado com o que havia acontecido três anos antes. Novos movimentos culturais, na música, teatro e literatura, tentavam se

firmar perante o público, já consumado à televisão e às fantasias individualistas da Jovem Guarda.

O Ato Institucional nº 5 (AI-5), segundo Teixeira (1993), foi o meio encontrado pela ‘linha dura’, como ficou conhecida a ala do governo de ideias mais repressivas e autoritárias, para centralizar o poder no Executivo, independentemente do Legislativo. Sendo assim, edita-se o AI-5, com o Ato Complementar número 38. Concentrando e conferindo poderes excepcionais de maior relevância ao presidente, onde ele poderia limitar ou extinguir liberdades democráticas e suspender garantias constitucionais. Ao contrário dos atos institucionais anteriores, não havia prazo estipulado para sua vigência.

Deste modo, a decretação do AI-5 permitiu que o governo colocasse em prática ações que rezavam o parágrafo n. 2 do Artigo n. 1 da Lei de Imprensa, mesmo não havendo sido decretado o estado de sítio. Por outro lado, pode-se perceber que ao mesmo tempo em que o governo se proclamou defensor da “moral e dos bons costumes” não deixando que notícias ou programas impróprios fossem veiculados. Há também uma preocupação política por trás da censura, proibindo críticas ao governo, à Revolução de Março, aos Atos, enfim, aos braços do poder.

Logo, todos os setores da vida brasileira, sobretudo imprensa, criações artísticas e culturais, deveriam se submeter ao controle absoluto do governo, e as instituições civis não poderiam esboçar a menor crítica ao comportamento das autoridades.

## **2.2 Regulamentação do Ensino no Governo Militar**

Nortear as mudanças ocorridas no Ensino Superior de Licenciatura Plena em História para a Licenciatura Curta em Estudos Sociais é preciso retomar as discussões sobre as reformas do ensino brasileiro, realizadas durante a ditadura militar.

Lopes (2000) fomenta ainda que danosas conseqüências a ditadura militar teve na vida acadêmica, não sendo possível deixar de levar em conta apesar de tudo, o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior pulso.

Segundo Graciani (1984), dentre as muitas medidas governamentais relativas à reformulação global e especificamente do ensino superior brasileiro, sendo uma das que realmente reflete a ideologia da época foi o acordo MEC/USAID (Ministério da educação e Cultura e United States Agency for International Development). As mudanças deveriam ser pensadas, tanto a nível de currículos, métodos didáticos, programas de pesquisa, etc., procurando sugerir medidas baseadas na eficiência da produção científica, com menos custo para as instituições de ensino superior.

Foi com objetivo de “reverter as expectativas”, meta preconizada pelo governo inaugurado em 1964, que os primeiros representantes do poder político-militar iniciaram um programa completo de reformulação das instituições vigentes (econômicas, financeiras, políticas e educacionais), a fim de ajustá-las à nova ideologia (...) (GRACIANI, 1984, p.66).

Neste contexto, torna-se notório a modernização provinda de modelos e capitais internacionalizados na perspectiva ideológica advinda do Estado autoritário que, segundo os parâmetros da USAID, o ensino superior era visto como fator fundamental no desenvolvimento econômico, através da formação de recursos humanos para o incremento das atividades industriais. Portando, estaria o processo de ensino baseado no interesse dos grupos dominantes.

A primeira reforma a ser implantada foi a universitária efetivada por meio da Lei nº 5.540/68, cujo um de seus objetivos permeava estudar a reforma da universidade brasileira, visando a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para desenvolvimento do país. Visava ainda, a incorporação de tendências tecnicistas voltadas para o aprimoramento técnico com a eficiência e produtividade. A segunda foi a reforma do ensino básico, implantada pela Lei nº 5.692/71.

Segundo Rama (1987), as duas reformas devem ser entendidas como parte de um mesmo processo de reorganização do sistema educacional brasileiro e que ambas foram organizadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Essas mudanças foram possibilitadas pela repressão político-ideológica a professores e estudantes. Os atos institucionais baixados pelos governos militares e a Constituição de 1967 abriram caminho para a extinção do regime de cátedras; decretos-leis determinaram mudanças na organização

administrativa e acadêmica nas instituições federais de ensino superior, suprimindo as possibilidades de apelação judicial; o Ato institucional n.º 5/68 e o decreto-lei 477/69 ameaçavam com a perda ou a limitação de emprego futuro dos professores, e com a expulsão os estudantes que fossem acusados e culpabilizados, em rito sumário, por práticas de atividades consideradas subversivas (LOPES, 2000, p. 178).

Durante a Ditadura Militar, o governo promoveu alterações no CFE, utilizando-se dos recursos administrativos e jurídicos que possuía e fez uso de suas atribuições ao nomear e reconduzir os conselheiros aos cargos. Na década de 1970, o CFE esteve diretamente ligado à administração do Estado Militar e funcionou como colaborador do regime.

Antes mesmo da implantação das reformas do ensino brasileiro, ao longo dos anos 1960, diversas propostas de criação de novas carreiras e iniciativas de organização de cursos de curta duração para a formação de professores eram apresentadas ao Conselho Federal de Educação.

Rama (1987) ressalta que a política de formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus, segundo a Lei n.º 5.692/71, foi analisada pela eminente educadora Esther de F. Ferraz por ocasião do VI Seminário de Assuntos Universitários. Partindo do entendimento do Conselho Federal de Educação, ao interpretar a Lei, através do Parecer CFE n.º 335/75:

“a intenção do legislador é criar condições para, a mais longo prazo, levar a que todo o professor do ensino de 1º e 2º graus, qualquer que seja o nível escolar de sua atuação, tenha a licenciatura plena de grau superior”.<sup>5</sup>

Logo, Rama (1987), nos expõe que o princípio da progressividade que inspira a formação do professor para o ensino de 1.º e 2.º graus encontra-se formalmente expresso na Lei n.º 5.692/71:

“Art. 29 – A formação de professores e especialistas para o ensino de 1.º e 2.º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.”

A Lei 5.692/71 estabeleceu ainda esses esquemas permanentes e transitórios:

---

<sup>5</sup> Parecer CFE n.º 335/72 \_\_\_\_ CESu \_\_\_\_ Aprovado em 5-4-72, Doc. N.º 137, p. 98.

“Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1.º grau, de 1.ª a 4.ª séries, habilitação específica de 2.º grau;
- b) no ensino de 1.º grau, de 1.ª a 8.ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1.º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo ensino de 1.º e 2.º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

Neste contexto, há que se perceber que, os cursos de curta duração, as licenciaturas curtas em Letras, Ciências e Estudos Sociais eram cursos superiores de baixa carga horária, que permitiam a formação de professores em um espaço curto de tempo, sendo reafirmado pela Lei nº 5.540/68.

Lopes (2000) observa que a Reforma Universitária foi marcada por grandes contradições. Por um lado, estabeleceu a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, modernizando a universidade, de acordo com o projeto de desenvolvimento econômico do período, possibilitando que a universidade brasileira se constituísse em um centro de ensino de alta qualidade e de produção científica e tecnológica. Por outro lado, esse modelo de universidade foi a exceção, em relação a todo o sistema de ensino superior brasileiro, marcado pela heterogeneidade e pelo acelerado crescimento de estabelecimentos isolados de ensino privado.

A reforma universitária do ensino empreendida em 1968 nos marcos das Leis 5.540 e 5.539 (Estatuto do Magistério Superior Federal), bem como dos documentos legais que as antecederam, propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos (LOPES, 2000, p. 178).

A reforma do ensino de 1º e 2º graus acelerou e expandiu ainda mais o processo de formação docente, pois aumentou o número de alunos e escolas que precisavam de professores. Com a reforma, o ensino primário e ginásial tornou-se

o 1º grau, obrigatório dos sete aos quatorze anos e o colegial tornou-se 2º grau, com características profissionalizantes. O ensino passou a ter um currículo nacional, em torno de um núcleo comum de matérias.

O ensino da Educação Moral e Cívica integrava-se à esse movimento de reestruturação do sistema educacional brasileiro.

Conforme Rama (1987), a reforma do ensino básico não só aumentou a quantidade de anos no ensino, mas redefiniu que conteúdos essenciais seriam ensinados. Além disso, a reforma promovida pela Lei nº 5.692/71, concebia o professor como um “profissional do ensino”, destituído das funções intelectuais, dotado somente de técnicas para melhor ensinar. Aos especialistas estava a tarefa de construir o discurso sobre a educação.

Eles elaboravam o currículo que o professor iria aplicar: Na reforma realizada durante a ditadura militar, predomina a visão de que ao professor cabe o espaço da criatividade para ampliar o programa de ensino, que eles não ajudaram a construir.

Fonseca (1997) nos diz que a formação universitária constituía ao espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático na maioria das vezes, a principal, senão, a única fonte historiográfica utilizada por professores e alunos.

Fonseca (1997) faz uma crítica acerca do modelo três mais um, onde durante três anos, os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória.

Enfim, a formação dos professores no que diz respeito à licenciatura curta habilitados em Estudos Sociais, além de ser extremamente fragmentada num âmbito comparativo à Licenciatura Plena em História, era uma formação de extrema urgência no que tange à necessidade de um Estado autoritário e centralizador, a fim de atender seus interesses na manutenção desse poder, tendo como um dos focos a educação.

## **CAPÍTULO III - ENSINO DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO IDEAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

### **3.1 O Ensino de História no Período Militar**

Segundo Lima (2006), com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o Ensino de Educação Cívica sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas de 1º grau.

(...) Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. A reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela Doutrina (LIMA, 2006, p.56).

Neste contexto, 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 do ensino de 1º e 2º graus), 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 no Decreto lei n.º 68.065, de 14/01/1971<sup>6</sup>.

Tinha-se por objetivo claro a intenção de convencer os indivíduos de que as diversas ações colocadas em prática, pelos dirigentes do regime, fossem beneficiar a todos. O governo divulgava, nos diversos meios, inclusive na área educacional, que havia um projeto de “integração nacional” e de que o Brasil vivia, plenamente, os ideais democráticos. Ao mesmo tempo em que a sociedade civil, nos seus diversos aspectos, era reorganizada para atender os interesses do

---

<sup>6</sup> Decreto n.º 68.065, de 14/01/71 – Regulamenta o Decreto-Lei n.º 869, de 12/09/69, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

regime militar. Tais estratégias eram criadas para atuar até mesmo nos valores individuais. Buscava-se também interferir nas formas de pensar e de agir dos indivíduos, de modo a garantir legitimidade à ditadura.

A análise das características, dos objetivos e funções estabelecidos para o ensino de Estudos Sociais, a nova disciplina originada da fusão entre a História e a Geografia, englobando aí a educação Moral e Cívica, deixa entrever a herança tradicional. Isso fica ainda mais claro quando se tenta, a partir dos conteúdos e atividades predeterminados, impor uma visão harmônica da sociedade, em que a “espontânea colaboração” de todos os grupos sociais aparece como a ordem natural das coisas. (...) (LIMA, 2006 p. 57).

Segundo as determinações do próprio Conselho Federal de Educação, a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a “convivência cooperativa” e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do “cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação”.

Neste contexto para Lima (2006), há que se perceber que o homem não aparece como construtor da história, mas sim, sendo conduzido pelos grandes vultos, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos que a História nos traz.

Diversas instituições, grupos e indivíduos eram de alguma forma, controlados, e até mesmo manipulados, por estratégias arquitetadas pelo regime.

Logo, fica claro a intenção em demonstrar que estes atos, visavam o controle, o consenso e a legitimidade do regime militar, que se manifestavam também na área educacional, principalmente, através da disciplina Educação Moral e Cívica, que atuava inclusive na mente das crianças, inculcando valores tais como: obediência, passividade, ordem, fé, “liberdade com responsabilidade” e patriotismo.

Portanto, tais valores faziam parte dos conteúdos presentes nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica, o que leva a considerar a disciplina como parte da estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social. Desejava-se moldar comportamentos e convencer os alunos para que estes contribuíssem com a manutenção do regime.



Rama (1987) nos salienta que a construção do Programa de Educação Moral e Cívica consta de documentos oficiais, tais como o Decreto 869/69, já mencionado, que tornou a disciplina obrigatória, focando a amplitude e desenvolvimento dos programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino.

Torna-se notório para nós nos autores até aqui mencionados, a exemplo, Ronaldo Costa Couto, onde os mesmos nos deixam claro que os documentos oficiais são instrumentos formulados sob coordenação dos condutores do regime em vigor, que conseqüentemente expressam os reais objetivos dos membros do poder. Logo, os documentos revelam os propósitos que dirigentes do governo tinham em relação à Educação Moral e Cívica, o que explicitavam enquanto conteúdo nos livros didáticos.

(...) a tendência até então predominante no ensino de História, impunha um ensino diretivo, não-crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziram a História. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fatos de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais. Os métodos pedagógicos e a relação professor/aluno seriam geralmente marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno, ausentando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos no processo de ensino/aprendizagem. (...) (LIMA, 2006, p. 58).

Portanto, o ensino de história é norteado de um saber pronto e acabado, onde não é permitido ao professor aguçar o senso crítico acerca do conhecimento a ser transmitido ao aluno, tendo como única fonte historiográfica o livro didático, o qual “atendia” às imposições do Regime Militar enquanto poder autoritário e centralizador.

### 3.2 Formação e Construção Ideal do Professor de História no Período Militar

O período militar brasileiro em sua totalidade representou um dos momentos mais complexos no âmbito educacional, pautado com intervenções no que concerne ao ensino público e universitário, utilizando métodos com o objetivo de ter o mínimo possível de intervenção dos educadores no processo de ensino aprendizagem dos educandos, censurando e reprimindo todo movimento contrário.

Neste contexto, Romanelli (2007), faz menção às reformas no ensino de 1º e 2º graus e a formação de nível superior em licenciaturas curtas promovidas pela reforma universitária, visando uma rápida formação, de curta duração.

Para Rama (1987) a prioridade segundo a Lei 5.540/68 e 5.692/71, era formar um professor mais ajustado às necessidades da escolarização fundamental e às possibilidades da maioria dos Estados. A justificativa para esta determinação, segundo o parecer n.º 889/71 se encontrava na realidade vivenciada em todo o Brasil. O número de matrículas ampliava-se consideravelmente e diante dessa nova necessidade não haveria tempo de uma formação tão ambiciosa.

A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimento) e mão-de-obra para o mercado. Daí uma vinculação cada vez mais estreita do 1º, 2º e 3º graus com o mercado capitalista. O papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica deste mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção (...) (FONSECA, 1993 p. 26).

Frente à busca por desenvolvimento econômico, Romanelli (2007), ressalta que o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of Internatinonal Development (USAID), baseava-se em uma lógica capitalista governamental pautada aos interesses políticos e econômicos estadunidenses. Sendo assim, desenvolveram um método de ensino centrado em formar pessoas, não para a vida social, mas para o mercado de trabalho, partindo do pressuposto que o mesmo ficaria despreocupado em inserir-se em um curso superior para obtenção de um título, uma vez que tivesse passado pelo ensino tecnicista.

Ainda na visão de Romanelli (2007), a parceria MEC-USAID intencionava para o país uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana. Logo, pregavam um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção à educação básica pública, ou seja, não visava desenvolver o senso crítico dos educandos, menos ainda um entendimento real do seu quadro social, ao contrário, fazia brotar em cada educando o sentimento involuntário de individualismo, manifestado através da competitividade gerada pelo sistema, uma vez que, as teorias reprodutivistas propagavam a ideia de uma “escola reflexo” da sociedade capitalista.

Sendo assim, a lógica de governo era cada vez mais reprimir, censurar e silenciar professores, frente a imposição de sua doutrina militar, promovendo assim, uma constante perda da autonomia docente. Com esta política repressora e burocrata, os militares conduziram o sistema de ensino brasileiro às modificações em sua estrutura interna e externa.

A partir da Lei 5.682/71, o governo edita uma série de leis, pareceres e resoluções normatizando e clareando os princípios e doutrinas, enfim, regulamentando a implantação da reforma educacional. Um dos fatos que nos chama a atenção na reforma é a centralização das divisões do processo de ensino nas esferas governamentais, reforçando uma tendência que vem desde a Escola Nova. Apesar de a considerarem uma “descentralização articulada”, o controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor é acentuado (FONSECA, 1993, p. 53).

Os professores, talvez por serem uns dos poucos capazes de influenciar a sociedade civil, de maneira a lhes abrir a consciência política e com isso lhes fazer entender o contexto pelo qual se encontrava o Brasil, foram duramente reprimidos e reduzidos a exercerem uma educação pautada na subserviência.

(...) O processo de desqualificação do professor, estrategicamente colocado pelo Estado, retira daquele profissional a função de pensar. Para que ensinar; a quem ensinar; como ensinar e quando ensinar: autoritariamente, estas questões passam a ser respondidas pelos especialistas, alheios ao processo de ensino/aprendizagem. Essa desqualificação do profissional da educação percorre a moderna educação brasileira (...) (FONSECA, 1993, p. 63).

Nesse viés, a lógica governamental tinha por norte através de seus decretos, leis e reformas educacionais, desvalorizar os profissionais da educação destituindo-os de aguçar o senso crítico nos cidadãos.

Fonseca (1993) ressalta-nos que o modelo de formação inicial de professores de História e Geografia, realizados nos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, foram instituídos no Brasil durante a ditadura militar, no interior do projeto de desqualificação estratégica, articulado a diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do regime militar.

Trata-se da confirmação da “necessidade” da história para a tomada de consciência do mundo no qual estamos inseridos, para a consecução de objetivos estratégicos do Estado e para justificar e legitimar a existência, as ações, os comportamentos do Estado e da nação. O fim da História poderia tornar impossível a compreensão da “política”, das forças, “dirigentes” e das possibilidades do Brasil; ou seja, sem a história passada, sem a história da atualidade, a compreensão das possibilidades da sociedade brasileira estaria comprometida: logo, o domínio da nossa própria História estaria comprometido (FONSECA, 1993, p. 62).

Enfim, a construção imagética do professor de História, estava estritamente pautada na transmissão de conhecimentos ao que permeava os interesses ideológicos do regime civil/militar instaurado a partir de 1964.

## CONCLUSÃO

Na contemporaneidade há que se perceber que as mudanças que tangenciaram a Educação no Brasil e em especial no período militar de 1964, influenciaram diretamente na construção da identidade tanto de professores quanto de alunos, bem como no seu desenvolvimento interpessoal.

Nesse viés, há que se destacar que desafios foram vivenciados no discurrer da construção deste trabalho tendo por prisma a educação, e em especial à formação de professores de história frente a implantação das licenciaturas curtas no contexto do regime militar, bem como a implantação de reformas educacionais cujo resultado foram a criação das leis 5.540/68 que previa a reforma do ensino universitário e lei 5.692/71 no ensino de 1.º e 2.º graus.

Sendo assim, foram implantadas nas grades curriculares do ensino, disciplinas como Educação Moral e Cívica e O.S.P.B. (Organização Social e Política do Brasil) no ensino de primeiro grau e E.P.B. (Estudo dos Problemas Brasileiros) no ensino superior. Tais disciplinas tinham o papel de difundir os ideais do regime de governo vigente e é claro as influências da lógica do capitalismo internacional.

A partir de então, Aranha (1989) menciona a ocorrência da realização de diversos acordos inicialmente sigilosos e tornando públicos posteriormente, como o acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development), pelos quais o Brasil passou a receber assistência técnica, cooperação financeira e a inserção da tendência tecnicista no ensino.

No contexto histórico do regime militar brasileiro, marcado por grandes movimentos de resistência, repressão, censura, dentre outros, propôs-se pensar a ruptura política ocorrida naquele momento num processo em que toda manifestação contrária ao governo seriam silenciadas.

Logo, o ensino de história tem um papel importante para o processo de construção da sociedade, pois trás consigo um fomento crítico acerca dos acontecimentos que permeiam a realidade vivida.

Procurou-se também, mencionar aspectos do sistema educacional dentro do contexto histórico nacional e internacional com o advento do golpe militar, promovendo reflexões, a fim de repensar as relações de lutas e resistências, avanços e retrocessos na democratização do Brasil.

Logo, a educação brasileira pós 1964, frente a reforma universitária, lei 5.540/68 e com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, lei 5.692/71, nos diz que:

Foi com objetivo de “reverter as expectativas”, meta preconizada pelo governo inaugurado em 1964, que os primeiros representantes do poder político-militar iniciaram um programa completo de reformulação das instituições vigentes (econômicas, financeiras, políticas e educacionais), a fim de ajustá-las à nova ideologia. Assim os slogans: cooperação, interdependência, racionalização, importação de modelos, passavam a ser naturais e até desejados pela própria política governamental. Desta maneira pretendia-se favorecer e acelerar a difusão dos padrões racionais de organização internacional, que vão influenciar fundamentalmente na reforma organizacional das universidades brasileiras e de outras instituições, a partir da ideologia de modernização que tinha em seu cerne garantir o funcionamento do sistema capitalista associado (GRACIANI, 1984, p.66).

Enfim, a formação do professor de história frente a criação das licenciaturas curtas em estudos sociais comprometeu sua formação adequada, uma vez que provocou um esvaziamento na disciplina, fazendo com que seu ensino ficasse pautado sob a lógica de governo e com redução de carga horária em todos os níveis de ensino.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989. 214 p.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: 2. ed. Moderna, 1996. 255 p.
- BARROS, Edgard Luiz de. **Os Governos Militares**. São Paulo: Contexto, 1998. 125 p.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 27/02/2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001 – 175 p.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma Introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 124 p.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **L.D.B. fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 220 p.
- CASTANHO, Sérgio E. M. A Educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. In. **Fontes, História e Historiografia da Educação**. LOMBARDI, José Claudinei & Nascimento. Maria Isabel Moura. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História** – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982 – 345 p.
- COUTO, Ronaldo Costa. **História Indiscreta da ditadura e da abertura – Brasil: 1964-1985**. Rio de Janeiro: Record, 2003. 517 p.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada** – São Paulo: Papyrus, 1993 – 169 p.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006 – 120 p.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil** – Belo Horizonte: Autêntica, 2008 – 288 p.
- GOFF, Jacques Le. **A História Nova** – São Paulo: Martins Fontes, 1990 – 318 p.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **O Ensino Superior no Brasil: A Estrutura de Poder na Universidade em Questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984. 164 p.

KARNAL, Leandro. **História na Sala de Aula** – São Paulo: Contexto, 2008 – 216 p.

KISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 Anos de História** – São Paulo: Melhoramentos, 1989 – 646 p.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cyntia Greive. **Quinhentos Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

NIKITIUK, Sônia. **Repensando o Ensino de História** – São Paulo: Cortez, 2004 – 102 p.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil** – São Paulo: Ática, 1991 – 183 p.

PINSK, Jaime. **Cidadania e Educação** – São Paulo: Contexto, 1998 – 135 p.

PINTO, Virgílio Nova. Balanço das transformações econômicas no século XIX. In: MOTA, Carlos Guilherme (org), **Brasil em Perspectiva**. 17 ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1988.

RAMA, Leslie M. S. **Legislação do Ensino: uma introdução ao seu estudo**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1987. 166 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)** – Petrópolis-RJ: Vozes, 1984 – 267 p.

ROMANO, Roberto. **Descaminhos da Educação pós 68** – São Paulo: Brasiliense, 1980 – 88 p.

TEIXEIRA, Francisco M. P. **História do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Ática, 1993. 231 p.