

MARISA NODA

**LEITURAS PROIBIDAS: DITADURA, PROFESSORES,
HISTÓRIA E MEMÓRIA**

Maringá
2002

MARISA NODA

**LEITURAS PROIBIDAS: DITADURA, PROFESSORES,
HISTÓRIA E MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa
Associado de Pós – Graduação em História
UEM / UEL – Mestrado em História Social
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. William Reis Meireles

Maringá
2002

DEDICATÓRIA

Aos colegas, que devido às péssimas condições de trabalho que o magistério impõem, não estão tendo esta oportunidade.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas do Colégio Estadual Professora Ubedulha C. de Oliveira pela compreensão, principalmente ao professores João e Isabel que tão gentilmente mudaram seu horário de aula para que eu pudesse cumprir os créditos.

Aos meus alunos pela oportunidade que me dão de ser professora de História.

As amigas Adriana, Sandra, Roseli e Geane pelo apoio em todos os sentidos.

A Marlene pela paciência, leitura e apontamentos.

Ao meu pai pelo exemplo de vida, a minha mãe pelo exemplo de força e aos meus irmãos pela cumplicidade.

Ao Willian Reis Meirelles, a quem tenho orgulho de chamar de professor, que me orientou neste trabalho muito mais que a função exige.

“A tecnologia poderá substituir com facilidade o professor repassador de conteúdos, entretanto nenhum instrumento, por mais sofisticado que seja, poderá dar conta da dimensão humana e transformadora subjacente ao ato pedagógico”.

Flávia Eloisa Caimi

RESUMO

NODA, Marisa. **Leituras Proibidas: Ditadura, Professores, História e Memória**. 114 p. Dissertação (Mestrado em História) Programa Associado de Pós – Graduação em História UEM/UEL – Mestrado – História Social. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RESUMO:

Este trabalho analisa o significado de uma memória acerca de livros proibidos pelo governo militar durante os anos de ditadura em professores de história formados e que atuaram no magistério durante o regime militar no Brasil. Uma das fontes utilizadas no desenvolvimento do trabalho é a fala destes profissionais sobre as leituras proibidas do período. Utiliza o pressuposto da memória enquanto uma construção na qual inserem-se expectativas passadas e do presente. Discute o período de formação destes profissionais, os anos em que estavam completando seu curso de História; os muitos momentos na história em que proibir leituras era uma forma de evitar transformações; assim com as medidas educacionais implantadas pelo governo ditatorial que refletiram diretamente sobre os professores de história e os anos de abertura política – anos oitenta – tempo de mudanças e novas propostas para o ensino de História.

UNITERMOS: Ensino de história, governos militares, professores de história

ABSTRACT

NODA, Marisa. FORBIDDEN READINGS: DICTATORSHIP, TEACHERS, HISTORY AND MEMORY.

ABSTRACT:

This work analyzes the meaning of a memory concerning forbidden books for the military government during the years of dictatorship in history teachers formed and that acted in the teaching during the military regime in Brazil. One of the sources used in the development of the work it is these professionals' speech on the forbidden readings of the period. It uses the presupposition of the memory while a construction in which past and present expectations are introduced. It discusses the period of these professionals' formation, the years what they were completing their course History; the many moments in history in which prohibit readings it was form of avoiding transformations; so as the educational measures implanted by the dictatorial government that contemplated directly on the history teachers and the years of political opening - eighties - time of changes and new proposes for teaching History.

KEY WORDS: History teaching, military governments, history teachers

SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo 1	
A História oral e a Memória no Trabalho Histórico.....	12
1.1 História Oral: uma discussão necessária.....	12
1.2 A Memória: sua importância para o trabalho histórico.....	22
1.3 Relato Oral: a arte de falar e de ouvir.....	29
1.4 Ditadura e Leituras Proibidas: história do tempo presente.....	32
Capítulo 2	
A Ditadura Proíbe Leituras: O que Isto Representou na Construção da	
Memória dos Professores de História	39
2.1 Leitura: tempo de proibir	39
2.2.1 Londrina no tempo dos livros proibidos.....	68
2.2 Leitura: tempo de permitir.....	69
Capítulo 3	
Ser Professor de História.....	75
3.1 O Ensino de História no Brasil: a “história memória”.	75
3.2 Anos de Ditadura: a história nos Estudos Sociais	80
3.3 Anos Oitenta: o ensino de História, as propostas e perspectivas	86
3.3.1 Anos Oitenta: a mudança curricular no Estado do Paraná.....	88
3.3.2 Anos Oitenta: o professor de História com postura crítica.....	91
Considerações Finais	96
Referências.....	101
Bibliografia Consultada.....	108

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem sua raiz em um outro trabalho realizado para o curso de Especialização em História Social, defendido junto ao Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina. Naquele momento, o questionamento foi sobre a formação dos professores de História durante o período militar.

O trabalho procurou discutir a formação dos professores de História durante o regime militar no Brasil, mais precisamente dos anos de 1968 a 1979. O ano de 1968 foi o ano de instauração do Ato Institucional nº 5, através do qual o governo da época intervinha de maneira drástica no direito de liberdade do cidadão. O ano de 1979 foi o ano em que a anistia foi conseguida depois de muita luta e insistência por parte da sociedade brasileira. Considerando estes dois acontecimentos como marcantes no processo da ditadura, o corte temporal foi realizado.

Na execução do trabalho entrevistas foram realizadas com professores formados durante o regime militar e que lecionaram a disciplina, ou a sua substituta - na época, os Estudos Sociais, pois o objetivo era conhecer a formação deste profissional durante a ditadura e qual o significado dela na sua prática de sala de aula.

Para o desenvolvimento do trabalho foram realizadas cinco (5) entrevistas com profissionais que estavam atuando na rede pública de ensino, dando aulas para o Ensino Fundamental e Médio. Durante os depoimentos, estes falaram muito de como era ser estudante num tempo de

ditadura e repressão, contaram sobre a falta de diálogo e de crítica nas aulas que assistiam durante o curso. Também expuseram suas práticas pedagógicas em sala de aula: como preparavam suas aulas e o que consideravam importante no ensino de História.

Mas, durante as entrevistas, com frequência os depoentes falaram que sabiam da existência de "livros proibidos" durante o regime militar, comentavam que o governo proibia certas leituras, que pessoas tinham sido presas por lerem e divulgarem estes livros.

Destas falas nasceram algumas inquietações; estas inquietações transformaram-se em questionamentos e estes, por sua vez, deram origem a uma nova busca: investigar-se os porquês destas falas.

Para a realização desse trabalho contou-se com dez depoentes, onde cinco deles já haviam sido entrevistados no primeiro trabalho e os outros cinco entrevistados o eram pela primeira vez.

A fim de preservar a identidade dos depoentes, coisa da qual não fizeram questão, eles serão denominados pela ordem das datas de entrevista. O primeiro entrevistado será o professor nº 1 e assim sucessivamente.

Os depoentes têm um perfil parecido: com exceção de dois, todos atuaram como professores de História, ou Estudos Sociais, na época do período militar. Das exceções, um é formado em Ciências Sociais e o outro em Geografia. A entrevistada nº 10, apesar de formada em História, sempre atuou como supervisora ou diretora de escola, estando portanto

atenta à legislação imposta pelo governo militar. A entrevistada nº 5 atuou apenas no ensino superior.

Somente uma depoente formou-se anteriormente ao período da ditadura militar no Brasil. Uma delas começou o curso de História antes de 1964 e o concluiu já no governo militar. Os outros todos tiveram sua formação entre os anos de 1964 e 1974, sendo que oito deles formaram-se na Universidade Estadual de Londrina.

O primeiro capítulo é uma discussão teórica e metodológica do tema; nele se discute a história oral, a memória, o relato oral e a história do tempo presente. Optou-se por introduzir estes temas pois se sabia da relevância dos mesmos para a clareza da análise.

O segundo capítulo é reservado a discutir o momento das leituras proibidas e, conseqüentemente, a análise do regime militar, sua formação e suas propostas para a educação brasileira de forma geral. Para isto, além de pesquisas bibliográficas conta-se ainda com os depoimentos dos professores de História a respeito desse período.

No terceiro capítulo a discussão dos anos de abertura política e de como o ensino de História era visto está garantida, pois se sabe que estes pontos são primordiais para o entendimento da construção da memória dos professores de história e da real compreensão de sua fala.

CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA ORAL E A MEMÓRIA NO TRABALHO HISTÓRICO

1.1. História Oral: uma discussão necessária

Habitados a conversar com os mortos, os historiadores agora dialogam também com os vivos.
(Janaína Amado, 1997, p.145).

Em entrevistas para um trabalho anterior, apareceram constantemente na fala dos professores de História, que “leituras eram proibidas durante o regime militar imposto após 1964”, que “certos livros traziam o medo”, que “leituras clandestinas eram realizadas por alguns”. Um assunto aparentemente tão corriqueiro quando se fala sobre o período, pois a censura não é mais motivo de espanto quando se analisa o período e, para entender o significado destas colocações, o por que para aqueles profissionais o livro proibido marcou tanto, é que se recorre novamente à história oral e, conseqüentemente, à memória como fonte histórica. Quando utilizamos este tipo de fonte, discutir a história e a memória faz-se necessário.

É relevante, para o momento, colocar como a história e a memória serão aqui utilizadas, ou seja, dentro de qual perspectiva teórica entender-se-á a memória, especialmente a memória em fontes orais, na medida em que memórias sobre o período da ditadura militar brasileira

estão em constante processo de construção, entre outras, que também são construídas no cotidiano.

Ao iniciar esta discussão faz-se necessário explicitar que a história oral é entendida enquanto método de pesquisa, capaz de levantar fontes eficazes para a construção do conhecimento histórico. Na medida em que:

[...] a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho - tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho -, funcionando como ponte entre prática e teoria. (FERREIRA & AMADO, 1998, p. XVI)

Desde que começou a ser utilizada, por volta da metade do século XX, a história oral tem suscitado diversos debates com muitos contrapontos. Empréstada da antropologia, tem oferecido aos historiadores caminhos frutíferos na busca da construção do conhecimento histórico.

Uma primeira geração de historiadores adeptos à história oral teria nascido nos Estados Unidos nos anos de 1950. Segundo Philippe Joutard, este país estaria na quarta geração oralista. Dentre estes pesquisadores, vale ressaltar os da segunda geração, pesquisadores das décadas de 1960 e 1970 que considerarão a história oral "uma outra história", aquela que dava aos esquecidos a oportunidade de fazer-se historicamente:

De fato, essa nova geração desenvolveu uma nova concepção muito mais ambiciosa: não mais se trata apenas de uma simples fonte complementar do material escrito, e sim "de uma outra história", afirma a antropologia, que dá voz aos "povos sem história", iletrados, que valoriza os vencidos, os marginais e as diversas minorias, operários, negros, mulheres. (JOUTARD, 1998, p.45)

Esta forma de entender e justificar a história oral também pode ser vista na Itália, Grã-Bretanha e Alemanha. Na Itália ela se manifesta como uma forma de contestar o partido comunista, pois contestando sua máquina, busca sustentação em suas bases. Assim sendo, não são os líderes comunistas que devem falar, mas sim aqueles que estão longe do poder partidário (cf. AMADO e FERREIRA, 1998) expressão mais nítida desta corrente na Grã-Bretanha: a idéia mais radical de que a função da História Oral, ao devolver a história ao povo, é de democratizar a própria história. Na Alemanha, a história oral, tida como engajada, fez-se presente da seguinte forma:

São os movimentos radicais dos anos 60 que vão superar o tabu referente à Volkskunde, cuja tradição, âncora nos estudos folclóricos e nas autobiografias operárias do século XIX, havia sido ocultada pela história acadêmica e distorcida sob o governo de Hitler. Tratando dos excluídos e dominados, e particularmente das mulheres, a partir de uma Heimatgeschichte, entendida como crítica das macroestruturas, as primeiras iniciativas são militantes e até mesmo antiinstitucionais (Geschichtswerkstatt, Fernuniversität) (FERREIRA, 1994, p.30).

Esta versão que dá à história oral a característica de ser a história responsável pela visibilidade histórica dos vencidos, dos esquecidos, dos marginalizados, pode ser questionada da seguinte forma: não só a história oral, mas outros métodos de pesquisa histórica são capazes de

buscar os excluídos da história. Quanto a este grupo que considerava a história oral "uma outra história", ele foi comicamente comentado, anos depois, por uma de suas defensoras:

O movimento de história oral começou, mais ou menos em todas as partes durante os anos sessenta e, com maior força, durante os anos setenta. Durante esses anos, o que quase todos queriam era dar voz aos «mudos» aos denominados «sem voz»: negros, mulheres, trabalhadores e pessoas marginalizadas de todo tipo. Então éramos tão arrogantes que pretendíamos dar voz outros, sem darmos conta de que todas essas pessoas não só tinham vozes como realmente podiam gritar, só que intelectuais e políticos foram incapazes de escutar. Evidentemente, todos nossos entrevistados sempre tinham tido voz, porém nós permanecíamos tão surdos e com tão pouca sensibilidade que fomos incapazes de escutá-los. Desde anos oitenta em diante começamos a nos darmos conta de nossa surdez, e portanto, começamos a nos preocupar com os silêncios, com as palavras e com a linguagem. (VILANOVA, 1995,p.132)¹.

Estas palavras mostram que a história oral além de percorrer um caminho acerca de sua identidade, também teve "olhares" sobre seus objetos. Se antes, dar voz aos esquecidos era o mais importante, depois, ouvir os seus silêncios passou a ser o mais significativo. Isto demonstra a maturidade que atravessa hoje a história oral, possível graças às críticas e

1 Traduzido do texto original em espanhol: "El movimiento de historia oral empieza, más o menos en todas partes durante los sesenta y, con mayor fuerza, durante los setenta. Durante esos años, lo que casi todos querían era darles voz a los «mudos» o los denominados «sin voz»: negros, mujeres, trabajadores y personas marginadas de todo tipo. Entonces éramos tan arrogantes que pretendíamos dar la voz a los demás, sin darnos cuenta de que todas esas personas no sólo tenían voces sino que realmente podían gritar, aunque intelectuales y políticos fueran incapaces de escucharles. Evidentemente, todos nuestros entrevistados siempre han tenido voces pero nosotros permanecíamos tan sordos y con tan poca sensibilidad que fuimos incapaces de escucharles. Desde los ochenta en adelante empezamos a darnos cuenta de nuestra sordera y, por tanto, empezamos a preocuparnos por los silencios, las palabras y el lenguaje"

às discussões que circularam em torno desta metodologia de pesquisa da história.

A história oral começou a ser utilizada no Brasil na década de 1970 e, como aconteceu na Europa e nos Estados Unidos da América, foi motivo de questionamentos.

Dentre os questionamentos, a própria denominação **história oral** tem sido bastante debatida. Para pesquisadores como Joan del Alcázar y Garrido a expressão história oral não é apropriada. Como a citação abaixo revela:

[...] e nos referimos a fontes orais porque não nos parece procedente falar em História Oral, mas preferimos insistir na idéia de que o importante é utilizar fontes orais para fazer história. Trata-se, portanto, de incorporar tais fontes orais como uma fonte documental a mais. (GARRIDO, 1992/1993, p.34)

Mesmo considerando as colocações acima citadas, a expressão história oral será utilizada, não porque se entende que a história oral levaria a um tipo de história mais completa, mas sim porque “provou-se crucial para o processo de superar noções convencionais acerca do que vale como história e, portanto, do que a história pode contar” (THONSON, 1998, p.76). E ainda: “entendida como um conjunto de procedimentos articulados entre si, cuja finalidade é obter resultados confiáveis que nos permitam produzir conhecimento” (CAMARGO, 1994, p.79).

Ao trabalhar com fontes propiciadas pela história oral, o historiador utiliza-se de uma idéia nascida dentro da perspectiva da História Nova, onde não mais se busca apenas os documentos escritos para

construir a história, exatamente por considerá-la uma construção, uma representação do passado e presente. Assim procedendo, os historiadores franceses² ligados à gênese deste pensamento liberam a história da objetividade, do discurso da verdade imutável, levando-a a aceitar outros tipos de fontes e, conseqüentemente, a enxergar as possibilidades da oralidade para a história:

O trabalho com depoimentos orais e histórias de vida concebe-se, muitas vezes, como uma alternativa às interpretações estruturalistas e como um contraponto a determinado tipo de discurso homogeneizador, que não reconhece a pluralidade das diferentes versões sobre os acontecimentos. Nesse aspecto, o trabalho com fontes orais se constituiria numa reação às explicações globalizantes, apoiadas fundamentalmente em documentos escritos. (JANOTTI / ROSA, 93/94, p. 8)

É comum a crítica de que a história oral é por demais subjetiva, enquanto método para o estudo da história, ocasionando um desconforto a historiadores que acreditam apenas nas fontes históricas objetivas como indispensáveis para o conhecimento do passado. Considerando que a subjetividade faz parte da história, na medida em que a construção dos homens é subjetiva, corrobora-se a idéia que:

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar

2 Como esclarece José Carlos Reis "[...] combinando afirmações de Furet e do próprio Le Roy Ladurie: a história sob a influência das ciências sociais é uma "nouvelle histoire", que, após uma longa fase intra-interina, começou nos anos 20, com Febvre e Bloch, na universidade de Strasburg. Esta " nouvelle histoire" é praticada pela "école des Annales", que a partir de Febvre, Bloch e Baudel, reúne professores e pesquisadores que atuam em Paris, Rennes, Toulouse, Aix-en-provence e colaboradores da revista, formando um grupo policêntrico, heterogêneo e mais ou menos permanente". (Reis: 1996:p.12)

fundo em suas sombras na perspectiva de atingir a verdade oculta. (THOMPSON, 1992, p.197).

Reafirmando, as fontes orais recebem inúmeras críticas, de historiadores que não a consideram confiável enquanto fonte capaz da reconstrução do passado. Um exemplo deste tipo de historiador é Arthur Marucick, que mesmo ao confirmar seu crédito à história oral, demonstra uma certa desconfiança, como aponta o historiador Paul Thompson:

Um texto histórico baseado exclusivamente em fontes não documentais, digamos, a história de uma comunidade africana, pode ser mais superficial, menos satisfatório do que outros, extraídos de documentos, mas é história do mesmo jeito. (THOMPSON, 1992, p.102)

Observa-se um certo desprezo pela fonte oral, como se a mesma não tivesse possibilidade de ser o principal método de uma pesquisa, e sim, apenas substituta que eventualmente auxiliaria quando da impossibilidade da personagem principal: o documento escrito. A este tipo de "preconceito" Paul Thompson responde:

Os historiadores da geração mais antiga, que detêm as cátedras e as chaves do cofre ficam instintivamente apreensivos com o advento de um novo método. Isso implica que não dominam mais todas as técnicas de sua profissão. Daí os comentários despropositados a respeito de juvenzinhos perambulando pelas ruas com um gravador na mão e a preocupação com detalhes insignificantes para justificar seu ceticismo [...]. Mas o tempo abrandará a maioria desses sentimentos: o antigo será substituído e um número cada vez maior deseja conhecer pessoalmente as experiências social e intelectual da História Oral. (THOMPSON, 1992, p.103)

Outras questões causam inquietações nos historiadores adeptos da história oral, ressaltando, embora não sendo da mesma

natureza, pois trabalham com fontes diferentes, há tempos, historiadores que se utilizam de documentação estritamente escrita também manifestam suas preocupações acerca do problema da ética na historiografia:

Citações corretas de trechos, títulos, autores e locais de guarda de documentos ; atribuições dos créditos intelectuais a quem de direito, fidelidade às fontes - mesmo quando, miseravelmente, elas destroem as belas teses imaginadas pelos historiadores - ; transparências de conceitos e da metodologia utilizados; exposições das lacunas, dúvidas e incertezas da pesquisa não são meros procedimentos seguidos pelos historiadores bem treinados em seu ofício. São, fundamentalmente, procedimentos éticos, que servem para regular as relações entre os próprios historiadores, entre estes e suas fontes e entre estes e seus leitores (AMADO, 1997, p.146)

Nesse sentido, a análise das entrevistas parte do pressuposto de que, estando os entrevistados todos vivos, torna-se necessário um cuidado redobrado com relação aos seus relatos. Ter a preocupação em pedir permissão para a divulgação dos conteúdos das entrevistas é primordial, e de suas transcrições também. A interpretação daquilo que é falado também deve ser seguida de cautela, pois deve considerar-se a não-intenção de se criar verdades absolutas e, ainda, lembrar-se das muitas vozes que falam juntas neste momento:

[...] a necessidade de o historiador ser fiel não apenas às palavras dos informantes, mas ao sentido da entrevista, evitando, por exemplo, citar trechos onde apenas uma parte das opiniões é revelada, para não lhes alterar o sentido global; a necessidade de o historiador explicitar, para os informantes, os objetivos do trabalho e os possíveis usos que fará da entrevista; a necessidade de respeitar as solicitações dos entrevistados, como o resguardo da identidade[...]; a necessidade de diferenciar a fala de cada um dos entrevistados, evitando diluí-los em um conjunto homogêneo, indiferenciado internamente; a necessidade de

diferenciar claramente a voz do historiador das do entrevistado. (AMADO, 1997 p.149)

Assim, as reminiscências pessoais de alguns professores de História de Londrina, podem ajudar a entender os porquês das “leituras proibidas” serem constantes nas suas falas. Entrevistar estes professores, percorrer suas memórias, torna-se tarefa difícil, importante e delicada, porém, carregada de prazer, na medida em que expressões e reticências apareceram, e os silêncios dizem tanto quanto as palavras, mas principalmente, por fornecer versões sobre o passado que revelam em si muito mais sobre o presente.

Outro ponto questionado pelos críticos da história oral é a sua subjetividade, entendida como complicador à construção do conhecimento histórico, na medida em que as fontes orais não trazem a objetividade dos documentos escritos. Estas críticas trazem em suas raízes as palavras dos historiadores C. V. Langlois e Charles Seignobos quando afirmaram, na clássica **Introdução ao Estudo da História** (1898): " O historiador trabalha com documentos. [...] Não há substituto para os documentos: se não há documentos, não há história." (apud TOMPSON, 1992, p. 79). Ressaltando que o documento referido é estritamente o documento escrito.

Estas palavras fazem parte do contexto da afirmação da profissão do historiador, datado do século XIX, pouco depois da aceitação da história como ciência: objetiva e verdadeira. Desde os tempos de Homero a história era baseada na tradição oral, porém a "cientificidade" do século

XIX não permitiu que a tradição oral continuasse dando suporte à história, era necessário colocá-la à prova. Para isto, os documentos escritos foram convocados. Ao contar o passado, o historiador poderia prová-lo, utilizando-se do método documental, que acreditavam objetivo e científico. A partir deste momento, a objetividade passou a ser um pressuposto da história. A memória e a história foram vistas inversamente:

A fundação mesma da história como ciência carregava em si uma condenação da memória espontânea da sociedade, desautorizada como ideologia, como senso comum, como falsa consciência, cujas verdades impuras, eram contaminadas pelos interesses dos agentes sociais. (THOMPSON, 1992,p.79)

Há muito não é segredo que o documento escrito também conta com sua subjetividade, na medida que certos documentos são guardados, outros desprezados, e que, quem os guardou tinha interesses próprios para fazê-lo. Dá-se validade, mais uma vez, a idéia de Thompson: "Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva." (THOMPSON, 1992. p. 197). Neste sentido a crítica sobre a subjetividade da história oral acaba enfraquecida.

1.2. A Memória: sua importância para o trabalho histórico

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas.

(Le GOFF, 1995, p.426)

Vale ressaltar um outro aspecto sobre a subjetividade da história oral quando é criticada por utilizar-se da memória. O uso da memória enquanto fonte histórica incita alguns questionamentos, principalmente por aqueles que vêem a história como responsável pelo conhecimento do passado e, conseqüentemente, devendo estabelecer verdades absolutas. Para isto os métodos e fontes devem ser objetivos e racionais.³ Edgar De Decca, ao contrapor-se a este tipo de pensamento, consegue mostrar porque, segundo os críticos, a memória não poderia ser aceita enquanto fonte histórica:

O acontecimento histórico não poderia ser interpretado segundo as experiências da memória, pois esta representava o lugar por excelência do erro e da mitificação. O evento em seu aparecer deveria ser capaz de revelar a imanência da razão, para que pudesse ser interpretado, e a memória estava definitivamente comprometida como fonte de entendimento histórico. (DECCA, 1995, p. 67)

Nesse sentido, só a história pesquisada cientificamente,

3 Esta concepção histórica vem do século XVIII com os iluministas, que naquele momento lutavam para implantar uma história racional, que não estivesse ligada às escrituras sagradas.

passado, pois suas fontes eram testadas e criticadas dentro de uma racionalidade científica, levando à crença em um passado imutável, de verdades plenas, absolutas. Na proporção em que se dá a este conhecimento esta aura, corre-se perigo com aqueles que costumam apropriar-se do passado para exercer domínios no presente, para os quais a objetividade histórica é como um instrumento para solidificar seus alicerces.

A historiografia que entende o documento escrito, calcado na oficialidade, como o mais seguro para representar acontecimentos passados e presentes, acaba por apoiar o entendimento histórico daqueles que comandavam politicamente os Estados, defensores de que a história seria feita pelos detentores do poder. O século XX veio promover a contestação dessa visão histórica, a história e, conseqüentemente, o passado, enquanto verdades absolutas foram questionadas. A objetividade passa a ser discutível. Com isso, outras fontes, não objetivas, passam a fazer parte do cotidiano deste conhecimento.

Por outro lado, a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. "Tudo tem uma história", como escreveu certa ocasião o cientista J.B.S Haldane; ou seja, tudo tem um passado que pode em princípio ser relacionado ao restante do passado.[...].O que era previamente considerado imutável é agora como uma "construção cultural", sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. (BURKE, 1992, 11)

A partir da aceitação que a história é uma construção da humanidade, e que as verdades históricas podem ser contestadas, abriu-se

um leque de novas possibilidades na investigação do passado. Outras fontes que não as escritas surgem nos horizontes históricos, como, por exemplo, roupas, diários pessoais, cartas etc. A história pode ser escrita através de incontáveis fontes, dentre elas, a memória, embora alguns autores ainda resistam à sua utilização, por considerarem a história e a memória em lugares separados. Maurice Halbwachs argumenta:

A história, sem dúvida, é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens. Mas lidos em livros, são ensinados e aprendidos nas escolas os acontecimentos passados que ocuparam o maior espaço na memória dos homens. (HALBWACHS, 1990,p.80).

Para Halbwachs, os depoimentos como história de vida, em que a utilização da memória faz-se necessária, não são válidos para analisar determinada realidade histórica. O autor considera que sendo a memória formada por elementos exteriores, nos quais as estruturas sociais prevalecem sobre os elementos interiores, as lembranças seriam fruto do presente, determinadas pelo hoje, e não herança arrecadada pelo indivíduo através de suas experiências.

Quanto à colocação acima, o historiador alemão Lutz Niethammer levanta a coerente questão: “[...] as condições de reconstrução podem ser construídas, se a memória interior está realmente vazia, ela não guarda também conteúdos inconsciente e involuntários?” (NIETHAMMER, 1997, p. 129). A esta pergunta, o próprio responde: que a memória seria uma interação interior e exterior, com níveis de consciente e inconsciente, onde a genética e o social, entre outros aspectos, interagem.

Desta forma, utiliza-se neste trabalho a idéia de memória em seu sentido social, no qual outros componentes são importantes, como, por exemplo, as experiências individuais de cada depoente, a saber: as lembranças, a formação passada pela família, o posicionamento frente a determinadas circunstâncias políticas. Entende-se a memória enquanto uma composição do social com o individual, em que a subjetividade da memória em muito enriquece o trabalho; salientando, é parte do trabalho do historiador entender o processo histórico em que o depoente encontra-se quando ele constrói sua memória - este entendimento é importante para toda pesquisa.

É indiscutível que os militares, no poder com o Golpe de 1964, tentavam criar uma memória oficial sobre o seu governar, e a história foi utilizada para tal fim, até mesmo em denominar o golpe como de "Revolução de 1964", e comemorá-la a cada 31 de março. Sabe-se que o termo revolução está imbuído, ideologicamente, do significado de participação popular. Dessa forma, a população via-se como parte do processo e tendia a identificar-se com o governo revolucionário, não havendo desobediências, tornando o ato de comandar menos problemático.

Michael Pollak (1989) alerta sobre a importância do domínio da memória, pois na medida em que se fundamenta uma memória para determinada sociedade, reforça-se o sentimento de pertencer a este grupo. Isso significa, em última instância, propor uma identidade comum, com ideais a serem alcançados por todos, pois todos têm a mesma origem e objetivos iguais.

O trabalho de formar uma memória comum, oficial, sobre a ditadura militar brasileira é perceptível na propaganda governamental, vinculada por cartazes, televisões, rádios, jornais etc, na qual pretende-se criar um país homogêneo, sem diferenças, todos com os mesmos projetos; uma coletividade inteiramente voltada para a grandeza e o progresso da nação, caminhando para a democracia. Mesmo após os anos de ditadura, alguns de seus defensores tentam legitimar a memória que se pretendeu para aquele momento:

O relato de Carlos Alberto B. Ustra aproxima-se das memórias de Armando Falcão, quando assume a defesa incondicional da revolução de 64. Ambos não abandonam a causa a que aderiram a partir de 64, continuando a defender, no presente, os projetos constitutivos da revolução de 64. Ustra, mesmo com todas as acusações que a imprensa divulga sobre a sua pessoa, não abandonou a certeza de que contribuiu para extirpar o comunismo e restabelecer a democracia⁴. (CARDOSO, 1994, p.187)

Com a anistia em 1979, que proporcionou a volta ao Brasil de seus exilados políticos e também a saída do cárcere de vários cidadãos, até então considerados nocivos à sociedade, a liberdade de expressão e a abertura política nos anos subseqüentes, as denúncias contra o governo ditatorial se acumularam. Tanto a imprensa como as editoras trataram de vincular estas notícias, deflagrando séria propaganda acerca das atrocidades cometidas pelo militares. Acusações que algumas pessoas já

4 Ustra era comandante do DOI/CODI/II de São Paulo de 1970 a 1973, apontado com torturador e Falcão o Ministro da justiça no governo de Ernesto Geisel, criador da lei que limitava a propaganda política nos meios de comunicação.

havia feito em outros países, sobre a realidade brasileira, passaram a fazer parte das manchetes de jornais e revistas no país.

A sociedade, de maneira geral, passa a condenar e a exigir explicações dos militares. Os livros didáticos, passam a explicar os acontecimentos de 1964 como um golpe sofrido pela democracia brasileira e não uma revolução feita para preservá-la. Sindicatos são ressuscitados, associações de bairros começam a emergir buscando seu espaço. Enfim, as críticas contra a ditadura começam a aparecer, de forma clara e objetiva, todos os seus atos são cobrados, não só os cometidos nos porões da ditadura, como também as negociações econômicas envolvendo altos escalões governamentais.

Músicas, filmes, peças teatrais e novelas de televisão até então proibidas pela censura passam a concentrar um grande público ao seu redor. As pessoas passaram a ver o país e a ditadura com outros olhos, era como se estivessem conhecendo seu país nos anos oitenta.

"Olha que coisa terrível que era, você não ter informação, eu não sabia das coisas que eu vi no livro do Gabeira ... a gente fazia idéia, mas tinha muitas coisas que a gente não sabia que estava acontecendo, como eu vou dizer para você: professor de História conhecendo a História do Brasil num período em que ele viveu, que foi testemunha disso, mas não sabia por causa da censura". (Professor nº 1)

É perceptível, diante deste testemunho, que a formação da memória histórica sobre período em questão foi construída posterior ao fato, ou seja, esta memória foi criada a partir de uma leitura feita e não propriamente de uma experiência vivida. No entanto, a utilização da

memória é fundamental para entendermos como a época estudada influenciou na prática pedagógica dos professores formados durante os "anos militares". Da mesma forma, possibilita demonstrar a formação de uma outra explicação para a ditadura, diferente daquela oferecida por seus representantes até então.

É compreensível que se buscava uma outra reconstrução da história do Brasil recente, agora contada por aqueles que desejavam o poder nos anos de repressão política, dentro de um discurso histórico muito diferente do anterior. As novas publicações traziam uma outra versão para os fatos ocorridos nas duas décadas anteriores. Torna-se visível que uma outra concepção do governo militar tenta se formar a partir da crítica do mesmo.

Como a censura era uma característica do governo militar, responsável pela proibição de divulgação de certas idéias, a partir do momento que esta não mais se faz presente, tudo o que se publica torna-se verdade incontestável e, a partir disso, temos a formação de um outro discurso histórico.

Muitos vão valorizar sua participação naquele momento. O que importa é saber que mesmo fazendo a crítica ao período, alguns professores utilizavam-se de expressões que demonstram estarem muito mais conectados com o discurso dos militares sobre a repressão do que com o discurso de seus opositores. Isto pode ser explicado da seguinte forma:

Experiências novas ampliam constantemente as imagens antigas e no final exigem e geram novas formas de compreensão. A memória "gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformações das experiências lembradas", em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar (e, portanto, lembrar), e como damos sentidos a elas são coisas que mudam com o passar do tempo. (THOMSON, 1997, p.57)

Como afirma Alistair Thomson diante de tal situação cabe ao historiador sensibilidade para trabalhar com tal material, pondo sempre à frente o bem estar do depoente. A sensibilidade cabe também ao analisar o material, pois concepções não assumidas podem aflorar, ressaltando com isso, o conceito de que o passado é mutável, a história pode ser reconstruída constantemente e a memória, ao ocultar ou compor, pode oferecer interpretações do passado muito mais significativas do que as palavras gravadas dos depoentes.

1.3. Relato Oral: a arte de falar e de ouvir

A arte de lembrar é sempre um ato individual, porém, moldado pela dinâmica do meio social.

(LUCENA, 1999, p. 23)

Ao escolher-se o relato oral como técnica de uma pesquisa, o historiador deve ter claramente compreendido que esta é uma troca, em

que o depoente fala e o ouvinte, no caso o historiador, descobre não somente prazer de ouvir, mas a importância em construir a partir do ouvido . É ilusório considerar o depoimento como uma via de mão única, onde só se buscam informações, pois estas só chegarão na medida do interesse daquele que ouve. Isto fica claro quando Maria Esther Fernandes nos chama a atenção sobre o relacionamento de reciprocidade, pois este leva a interrogações essenciais para o bom trabalho:

O processo de produção de uma "história de vida" não é simples. Se o pesquisador a utiliza apenas como um meio de obter do outro as informações que ele é capaz de fornecer, ela nos oferecerá muito pouco, pois é a própria natureza da relação estabelecida com o informante que a torna vazia ou plena de sentido. É ela que determina o interesse (ou ambigüidade) da pesquisa. Isto porque a pessoa interrogada, tal como o pesquisador, também se interroga, se revela ao outro e a si mesma.[...] A potencialidade da "história de vida" situa-se precisamente na força desta interrogação que se estabelece entre dois indivíduos diferentes que se defrontam, revelando suas linguagens e as marcas de suas origens, num trabalho de questionamento e descoberta do outro. (FERNANDES, 1993, p.221)

É certo que o relacionamento entre entrevistador e entrevistado deve ser cordial, munido de respeito pela pessoa que fala, pelo o quê ele fala, pois estas são posições imprescindíveis, considerando que o depoente vai abrir sua casa e suas lembranças para alguém, que na maioria das vezes não faz parte de seu cotidiano, sendo um corpo estranho ao mundo no qual está inserido aquele que conta. Assim, é necessário ganhar a confiança de seu entrevistado.

Outra preocupação, quanto à utilização do relato oral como forma de conhecer o significado, para os professores de história, das leituras

proibidas durante o regime militar, é também a de compreender que este professor não é algo solto, sem contatos. Que seu cotidiano conta muito para se entender de que forma compôs sua memória. Para esclarecer melhor esta questão, Selva Guimarães Fonseca faz a seguinte observação:

Assumo a proposição de que a análise do modo de ensinar deve ser feita considerando fundamentalmente a pessoa - professor, o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo. Assim, reconstruir trajetórias de vida significa recuperar os diferentes sentidos e significados que os sujeitos dão às suas experiências, e o modo como constroem e reconstróem suas identidades. (FONSECA, 1997, 14 - 15)

Antes de prosseguir faz-se necessário esclarecer que o relato de vida foi utilizado como técnica de pesquisa devido ao tempo escasso. Pois trabalhar com história de vida iria requerer uma quantidade de tempo maior, horas e horas de gravações com os entrevistados, o que, devido às limitações de datas para este trabalho, não foi possível. No entanto, a técnica escolhida também forneceu um material rico e diverso, e uma proximidade maior com os entrevistados, como fala Célia Toledo Lucena:

O relato oral é uma forma menos ampla e livre que acontece quando é solicitada do narrador a abordagem, de modo mais especial, de determinados aspectos de sua vida; embora o entrevistado tenha total liberdade de exposição, ele sabe do interesse do pesquisador e direciona seu relato para determinados tópicos. (LUCENA, 1999, p. 29-30)

Se, de um lado narrar é uma arte, de outro, ouvir/interpretar é uma ciência, principalmente no que se refere ao rigor dos critérios, para produzir uma documentação - neste caso, é primordial na análise da

representação que os professores fazem das leituras proibidas, do regime militar, do período de abertura política e de sua própria atuação em todos estes eventos - que auxilia na compreensão do processo histórico que envolve o depoente.

Sobre a história oral, a memória e o relato de vida, muito se tem questionado. As críticas feitas são parecidas, todas reforçam um mesmo ponto sobre o método, a fonte e a técnica de pesquisa, a subjetividade. Mas aqui, ao invés de tornar-se problema, contribui para a realização do trabalho, na medida em que desperta um estímulo desigual para alguns historiadores: o desafio de trabalhar com a subjetividade histórica.

1.4. Ditadura e Leituras Proibidas: história do tempo presente

Ao analisar os efeitos da proibição de certas leituras nos estudantes do curso de História nos anos de 1960 e 1970, o tempo analisado é recente, com uma história cujas pessoas estão vivenciando. Pode-se afirmar que este objeto de estudo pertence à história do tempo presente. Esta história suscita algumas balizas, balizas estas que dividem com todos os que trabalham a história, independente do tempo, das fontes, dos métodos e das orientações teóricas.

Entende-se que entre as balizas que podem ser tocadas no desenvolvimento de um trabalho que discute questões do tempo presente estão: a sua própria historiografia, assim como a discussão acerca da

subjetividade e de suas fontes. Estes serão pontos de relevância e que serão discutidos de forma introdutória, mas que iluminará o transcorrer do trabalho.

De antemão percebe-se que o período analisado está inserido na época de ditadura militar no Brasil, onde certos direitos políticos, entre outros, estavam suspensos. Como foi afirmado, muitas das pessoas que viveram nessa época ainda encontram-se vivas, incluindo, principalmente, os entrevistados que contam este passado recente influenciado pelo presente. Diante de tal situação é necessário enfatizar que trabalhar com acontecimentos presentes não é fácil. Quanto a essa idéia René Rémond orienta:

Alguns se deixam levar por uma falsa impressão de maior facilidade, como percebeu François Kourilsky ao afirmar que todos se imaginam capazes de fazer a história do tempo presente porque essa é a história que vivemos: faz parte de nossas lembranças e de nossa experiência. Ora, vale lembrar que essa história exige rigor igual ou maior que o estudo de outros períodos: devemos enfatizar a disciplina, a higiene intelectual, as exigências de probidade. (REMOND, 1998, p.206)

Quando uma pesquisa com história do tempo presente esta sendo desenvolvida, duas balizas importantes são os “climas ideológicos” - entendidos como contexto histórico de uma época - e a objetividade do historiador. Pois, ao escolher certo tema, o profissional da história, já demonstra o seu interesse e tendência por aquela via de pesquisa e não é mais discutível que carrega consigo uma carga muito grande de sua formação. Como também não é segredo que este fator não compromete o

rigor científico de seu trabalho, ou seja, este historiador segue um método, e a sua aproximação com o seu tema não compromete seu trabalho, mas:

É, portanto, indispensável refletir em termos de presença do historiador em seu tema – presença direta ou indireta no tempo, presença intelectual, moral, filosófica, ou mais simplesmente psicológica e física. (CHAUVEAU & TÉTART, 1999, p.30)

Se a subjetividade é uma das marcas do trabalho histórico, a objetividade deve ser perseguida pelo historiador, na medida em que o trabalho do profissional da história é a aproximação da verdade histórica. Por outro lado, o próprio historiador é homem de seu tempo, como enfatiza Agnès Chauveau e Philippe Tétart:

Antes de ser analista, o historiador é homem, cidadão, ator ou espectador e, há alguns anos, tanto em seus escritos como em seus cursos, ele reivindica ou reconhece cada vez mais seu próprio pertencimento à história, - e esse olhar que não foi necessariamente o do historiador, mas talvez o do inocente ou da testemunha engajada ou não. (CHAUVEAU & TÉTART, 1999, 28)

O que deve ser observado é que o historiador do tempo presente tem que ter cuidados, ele é cidadão ligado aos problemas de seu cotidiano, se relaciona com eles, tem uma opinião formada sobre os acontecimentos, e

Essa imersão do historiador do presente em seu tema distingue-se, parece-nos, da relação natural que todo historiador tem com seu tema, seja ela passional ou não. Jamais um medievalista ou um modernista poderá 'viver' o que descreve. Ele deve recompor uma realidade que lhe escapa fisicamente. Não é senão no presente, que ele pode (re)conhecer ou imaginar aquilo de que fala, investindo-o de uma presença física 'real'. (CHAUVEAU & TÉTART, 1999, 31)

Se esta vivência do historiador com o seu o tema de estudo está 'investida de presença física real', ele tem seu entendimento particular do assunto. Mas, quando vai analisar essa história do tempo presente, tem de manter a distância intelectual:

Em outras palavras, se o historiador deve manter um distanciamento crítico em relação ao seu objeto de estudo e proceder com discernimento e rigor, nem por isso ele consegue ser neutro. É mais que uma esquivas: uma renúncia. Pois nele existe apenas uma consciência de homem. E segundo as palavras de Rabelais, que nunca é demais repetir em virtude de seu alcance permanente e universal, « ciência sem consciência é somente ruína da alma». (BÉDARIDA, 1998, p. 227)

Reafirmando: ao historiador do tempo presente, cabe a responsabilidade de construir sua atualidade de acordo com seu engajamento pessoal. Mas, faz parte de sua profissão analisar seu cotidiano. Cabe a ele explicar esta história dentro da problemática de seu tempo. Pois somente o presente pode iluminar o passado, e o historiador tem a responsabilidade de explanar este presente, sempre guiado pelo rigor do método, para poder provocar a reflexão de certos acontecimentos em si mesmo e, conseqüentemente, em toda a sociedade.

Um outro fator que está intimamente ligado à subjetividade e à objetividade histórica, é levantado pelo historiador Jean-François Sirinelli: a relação entre 'clima ideológico e orientação historiográficas'.⁵ O primeiro, já comentado; e o segundo - as escolas teóricas que orientam o modo de

5 Ver: SIRINELLI, Jean-François. "Ideologia, tempo e história." In: CHAUVEAU, Agnès. TÉTART, Phillippe.(org.) Questões para a história presente. Bauru: Edusc, 1999. p. p. 73-92

pesquisar de cada historiador. Estes dois temas e sua vinculação marcam o trabalho do historiador do tempo presente, como se demonstra abaixo:

É, portanto, um fato incontestável: o contexto histórico influi sobre as orientações historiográficas, e isso quaisquer que sejam os períodos estudados. Mas as relações entre um e outro não se restringem a tal influência. (CHAUVEAU & TÉRTART, 1999, p.31).

Assim, entende-se que o historiador do tempo presente tem seu trabalho assinalado por uma participação direta na história que estuda, e que esta participação pode ser influenciada pela escola teórica que costuma seguir. São duas as vantagens consistentes na busca da compreensão histórica, como constata Sirinelli, quando se refere a uma de suas pesquisas:

Seguramente, o contexto histórico no qual eu circulava e a correspondência de idade com os atores estudados me ajudaram a compreender e perceber melhor a intensidade dos importúneos aos quais foram submetidos esses atores. (CHAUVEAU & TÉRTART, 1999, p. 81)

Quando Le Goff fala que “O historiador do presente pode interrogar os atores da história, de alto a baixo na escala social, mas a história oral é uma das mais frágeis que existem”, de antemão dá-nos uma pista: a história do tempo presente está intimamente ligada à história oral, escutar os atores que vivem o processo estudado tem sido uma constante entre os historiadores do presente. E, segundo Mercedes Vilanova, a história oral e a história do tempo presente têm mais em comum:

[...] a História del Tiempo Presente y la Historia Oral hay tres grandes puntos de contacto: la urgencia de crear fuentes

novas, la necesidad de ayudar a construir la memoria y la importancia creciente de las imágenes. (VILANOVA, 1998,p.33)

Dentre os pontos apontados acima, a construção da memória será aqui trabalhada com um certo detalhamento, partindo do pressuposto de que a memória do professor de História sobre a ditadura militar, é muito mais uma construção do presente de que vivências do seu passado, embora, neste caso, o passado seja quase um presente.

Pressupondo com Pierre Nora que o presente ilumina o passado e que o papel da memória é dar sentido ao presente, quando o professor de História comenta que sabia dos "livros proibidos" durante a ditadura militar, e que foi esta proibição que o ajudou a entender que havia uma outra realidade escondida por trás daquela mostrada nos noticiários e propagandas; mas que apesar deste reconhecimento, eles não faziam parte dos que burlaram, portanto não leram tais obras. Para analisar esta memória é de infinita ajuda a seguinte reflexão:

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. A história que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências, quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são passados importantes que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes.(THOMSON, 1997, p. 57)

Assim, para analisar a memória do professor de história sobre as leituras proibidas durante seu curso de graduação, é necessário conhecer de que forma este profissional compôs o seu presente. Para construir este conhecimento Hannah Arendt ajuda muito quando comenta o seguinte sobre a história do tempo presente:

Do ponto de vista do homem que vive sempre no intervalo entre o passado e o futuro, o tempo não é um contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão; é partido ao meio, no ponto onde “ele” está; e a posição “dele” não é o presente, na sua luta constante, à sua acepção usual, mas, antes, uma lacuna no tempo, cuja existência é conservada graças à sua luta constante, à “sua” tomada de posição contra o passado e o futuro. (ARENDT, 1972, p.37)

Sobre esta passagem de Hannah Arendt e a história do tempo presente Luisa Passerini comenta o seguinte:

A lacuna não é um mero intervalo, mas um campo de forças gerado pelo esforço do homem para pensar. [...] Podemos acrescentar que a história - em particular a história do tempo presente - pode contribuir para criar a lacuna que cada geração nova, cada ser humano, deve descobrir e preservar mediante um trabalho assíduo. (PASSERINI, 1998, 214)

Importante frisar que esta lacuna pode ser construída baseando-se na análise da memória dos professores acerca das obras proibidas pelos militares no poder, entre os anos de 1960 e 1970, mas ainda assim parte do nosso presente.

CAPÍTULO 2 - A DITADURA PROÍBE LEITURAS: O QUE ISTO REPRESENTOU NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA?

2.1 Leitura: tempo de proibir

[...] a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas idéias. A força do escrito é de ter tornado tragicamente derrisória esta negra vontade.

(CHARTIER, 1999.p. 23)

O século em que Roger Chartier colocou estas idéias é de pleno conhecimento, porém, que tempo da história ele busca retratar? Esta é uma questão fácil de ilustrar, difícil é a escolha de qual momento e espaço priorizar, pois proibir que idéias sejam disseminadas através de livros é uma das práticas utilizadas por aqueles que não aceitam as diferenças, que buscam perpetuar as suas idéias como único caminho à seguir pela sociedade que anseiam dominar. Comum também é terem aversão às mudanças.

Quando os negros escravos norte-americanos tentavam sua alfabetização por meio de leituras diversas, buscando repetidas vezes ouvir uma leitura até decorar o significado de cada letra ou sílaba, a repressão a este ato foi imediata e como toda repressão violenta, sujeitando os leitores rebeldes à dureza da dor física, na maioria dos casos, ou ainda, à morte por enforcamento àqueles que, tendo aprendido a ler, apesar da dificuldade,

tentavam ensinar aos outros. Ao ler, o escravo conhecia o que seu dono lia e com isto a resistência poderia ser de forma mais consistente; o medo de que encontrassem nos livros leituras revolucionárias (MANGUEL, 1997, p. 312) era o motivo mais divulgado pelos senhores para manterem os livros longe dos seus trabalhadores.

Na lógica destes homens a revolução representava a liberdade que os escravos poderiam conhecer através das leituras, no que não estavam equivocados, o ato de sentir a leitura pode proporcionar ao homem o conhecimento de outras realidades, e se estas forem diferente daquelas em que ele vive é certo que brotará em seu ser o desejo de experimentá-la. Com isto, as leituras poderiam trazer a liberdade para dentro das senzalas, o que conseqüentemente representava que a moradia dos escravos poderia amanhecer vazia e seus senhores cheios de problemas. O que se tentou fazer foi manter a leitura longe dos escravos o maior tempo possível.

A Igreja Católica Apostólica Romana – Igreja – aparecerá sempre em que a pesquisa tiver como tema leituras de livros proibidos, seja na Europa do século XVI com o Índice do Concílio de Trento ou no Brasil do século XX, com a edição de *Através de romances: guia para as consciências*, cujo autor foi Frei Pedro Sinzig⁶. Esta instituição, quando não

⁶ Publicado pela primeira vez em 1915, se propunha a direcionar os leitores para a boa leitura, recomendada pela Igreja e para os homens tementes e as leituras que desviavam os fiéis do caminho da salvação da alma. Seu autor – Frei Pedro Sinzig – tentava através dela guiar literária e moralmente os cristãos, com ênfase Aparecida Paiva em *A leitura Censurada* publicada na coletânea *Leitura, História e História da Leitura* pela FAPESP e Mercado das Letras em 1999.

proibia, estava ao lado dos que proibiam, dando suporte à repressão de idéias divergentes do pensamento dos que estavam no poder.

Exemplo digno de ser colocado quando falamos de leituras proibidas e Igreja é o processo movido contra o moleiro Domenico Scandella, no final do século XVI⁷. Menocchio, como era conhecido, lia livros não recomendados pelo Santo Ofício, refletia sobre essas leituras e expunha suas conclusões na terra de Friuli, embora por vezes buscasse um público mais consistente, era ouvido, tanto que suas palavras chegaram ao Tribunal de Inquisição que o condenou. Motivo? “Menocchio é um herói ou um mártir da palavra. No final do século XVI, esse moleiro dos domínios de Veneza, no norte da Itália, lê; lê muito, para um homem relativamente simples; mas, sobretudo, pensa”. Pensava diferente do que era pregado pelas instituições de domínio da época, por esta razão não podia ficar livre, tinha que ser castigado, na medida em que punha em risco a soberania daqueles que tentavam continuar influenciando o pensamento e determinando as ações alheias.

No Brasil, a prática de proibir certas leituras já era utilizada na época do domínio português, seja com a Real Mesa Censória do século XIX ou antes ainda, quando “havia uma partilha de competências, no que à censura dizia respeito, entre as autoridades inquisitorial, real e episcopal [...]”

7 Carlo Ginzburg, em sua obra *O queijo e os Vermes*, transmite muito do cotidiano do século que vivia a Renascença e a Reforma, refletindo sobre a história de Menocchio consegue ilustrar o quanto a Igreja, através da repressão, tentou manter o domínio. Importante também que esta obra faz refletir sobre a constância que as idéias eram caladas e a forma violenta com que acontecia, pois impunha o medo e este é o grande instrumento dos que proíbem.

(MARQUILHAS,1999, p.361)". A título de ilustração, à Real Mesa Censória (1768) caberia proibir livros que contrariassem as normas religiosas, morais, culturais e políticas da época.⁸ Essa prática continuou sendo copiada depois da separação de Portugal.

O século XX foi particularmente marcado por vigilância e proibições sobre a leitura dos brasileiros e, na segunda década, determinados livros eram recomendados para que não fossem lidos; em 1915, Pedro Sinzig, sob proteção da Igreja, lança a versão brasileira do Index, com leituras recomendadas, recomendadas com ressalvas e aquelas que, seguindo códigos e preceitos católicos, eram livros perigosos e não deviam ser lidos por espíritos limpos(cf. PAIVA, 1999), e nas ditaduras implantadas em 1937 e 1964 eles foram proibidos de fato. Assim:

Em pleno século XX – na era da informação e da imagem multiplicada – a cultura viu-se obrigada a ser, novamente, sussurrada. Livros libertários e bolchevistas foram obrigados a se travestir de “romance” ou então, quem os quisesse ler, deveria fazê-lo às escondidas, no fundo de um porão ou fechado entre quatro paredes. Sem se esquecer, logicamente, de que “as paredes escutam”.(CARNEIRO, 1997, p.23)

Como observou-se acima, a proibição de certas leituras se fazem necessárias para aqueles que buscam sua permanência no poder, ou ainda, àqueles que buscam seu fortalecimento e conseqüente perpetuação no domínio de uma sociedade, e este ato quase sempre vem seguido do

8 Ver esta discussão em VILLALTA, Luiz Carlos " O diabo na livraria dos inconfidentes". In: NOVAES, Adauto (org.) **Tempo e História**. São Paulo: Cia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura,1992. p. 367- 398.

afastamento da democracia. Controlar a expressão de idéias também foi meta dos militares que dominaram o Brasil de 1964 a 1985.

Entender o contexto em que o regime militar foi implantado no país e a sua prática de opressão é importante para discutir como o professor de história vivenciou a proibição de certas leituras e de que forma atualmente ele compõe aquele momento.

Durante os anos em que o Brasil foi governado pelos militares, mais precisamente durante os anos de 1968 a 1979, pode-se perceber que estes tinham a intenção de "igualar" os brasileiros, dar uma cara única a todos. Se, parte da população não aceitava a forma em que a política e a economia estavam sendo conduzidas, ou não considerava válido o sistema educacional que os militares queriam para o Brasil, isto representava problemas para um governo ditatorial, como o implantado no Brasil pós-1964.

Quando vemos o contexto em que o regime militar foi implantado, podemos entender por que essas diferentes formas de pensar o Brasil divergiam tanto neste período, pois sempre que há imposições, há também os que divergem das regras rígidas, ditadas por uma minoria e sem consulta à maioria.

Em 1961 Jânio Quadros renunciava à presidência da República. Seu vice, João Goulart, só conseguiu efetivar-se no poder em 1963, após a campanha do plebiscito, em que o presidencialismo foi escolhido, ao invés do parlamentarismo. Coube-lhe o direito de governar o

país como presidente referendado pela maior parte da população brasileira apta a votar.

O país que coube a João Goulart governar apresentava sérios problemas estruturais, apesar do crescimento de seu Produto Interno Bruto (PIB) ser de 6% ao ano nas décadas de 40 e 50, havia: a falta de energia elétrica para o funcionamento adequado das indústrias; a falta de estradas pavimentadas, agravada por um complexo ferroviário obsoleto, prejudicando sensivelmente o transporte de cargas; um sistema educacional ineficiente, que dificultava o acesso ao terceiro grau, para os que freqüentavam a escola pública; uma saúde ineficaz, que pouco assistia às populações urbanas e nada aos habitantes do campo. Muitos outros pontos podem espelhar as condições brasileiras em que o presidente referendado iria atuar.

João Goulart propunha um “projeto reformista”, tipicamente populista, para a melhoria das condições econômicas e sociais, então vividas pelo país. Segundo tal projeto as reformas de base⁹ seriam primordiais. Sendo de vital importância a “colaboração de classes” na busca do êxito de tal projeto.

9 Daniel Aarão Reis Filho enfatiza que neste momento da vida brasileira, as reformas esperadas por parte da sociedade e cogitadas pelo presidente, deslocam-se da reforma agrária, passando pela reforma tributária, universitária, político – eleitoral, administrativa, até chegar à reforma com relação ao capital internacional, entre outros. (REIS FILHO, 1988: p.p. 18-20)

No entanto, as aspirações sociais pareciam querer mais do que o pacto populista¹⁰ lhes propunha. Isto fica perceptível quando os trabalhadores urbanos desprivilegiados apontavam como uma força social combativa, e não “enquadrada”, como almejava a burguesia. Pelo contrário, firmavam-se combatendo em favor de uma maior participação econômica e política dentro do país, utilizando-se das possibilidades que um sindicato forte podia ofertar. Ajudados pela crescente participação popular nas reivindicações junto ao Estado, líderes sindicais que representavam as aspirações trabalhistas foram eleitos em seus respectivos sindicatos, não visando somente lutas salariais, mas também reformas de base.

No campo, que nunca teve aplicado a si legislação trabalhista, fator que tornava a vida nas cidades muito mais convidativa, as condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida, eram as piores possíveis. A estrutura fundiária brasileira sempre fora marcada pela concentração de terras em larga escala, representando instabilidade no meio rural, pois um contingente enorme de trabalhadores não tinha acesso a terra. Buscando solucionar tais problemas e lutando por melhores condições de trabalho e vida no meio rural, apareciam as Ligas Camponesas, que foram amplamente combatidas por todos que não desejavam mudanças na estrutura agrária do país.

10 De certa forma, este posicionamento das classes populares vem contestar a idéia exposta abaixo, que em certa medida desconsidera a representatividade das classes populares: “O que estamos aqui chamando de populismo deve ser entendido como uma forma de dominação político-ideológica exercida sobre as massas através de líderes populares. Ou seja, mais do que meio de organização das bases políticas é um mecanismo de enquadramento destas, servindo para selecionar suas aspirações e manter a liberdade carismática adequada às possibilidades do sistema”

Estes e outros posicionamentos causavam certos receios aos dominantes, ao mesmo tempo em que dificultavam as idéias "janguistas" de colaboração, pois os trabalhadores, de forma geral, visavam leis que lhes garantissem melhorias, que sempre se fizeram necessárias, mas que sistematicamente foram sendo adiadas, deste os tempos coloniais.

Assim, o momento, representava para os trabalhadores uma elevação de sua participação política e com possibilidades de alcançar benefícios sociais, pois a organização de vários setores da sociedade civil dava sustentação às aspirações de mudanças.¹¹ Alguns autores consideram um período excepcional para estes agentes que sempre careceram de tais privilégios:

[...] é necessário registrar que a maior conquista do movimento foi, sem dúvida, a de ter subido decididamente ao palco da vida e da luta política brasileira. Em nenhum outro momento da história da República os trabalhadores terão dado passos tão importantes para se tornarem cidadãos integrais. (REIS FILHO, 1987, p.33)

No entanto, para setores da classe média, a burguesia nacional e a cúpula militar, as decisões tomadas por João Goulart¹² representavam "perigos", suas atitudes eram consideradas muito mais do que um flerte com a esquerda, extrapolando as cercas populistas. Para

11 A esse respeito ver: GERMANO, José Willington. **Estado e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

12 Não considero relevante para o trabalho discutir as reais intenções do presidente João Goulart frente a reformas de base, considerando que apenas a adoção do discurso de realizá-las já trouxe conseqüências no desenrolar das decisões políticas do período.

aqueles, sua atitude era passível de punição. O agravante da situação, foi o sucesso das empreitadas dos trabalhadores, vista com simpatia junto à opinião pública, o que levou a uma reação destes setores da sociedade, não interessados em contar com uma classe trabalhadora combativa, ávida, principalmente, em buscar de seus direitos. É necessário ficar atento para o significado da participação popular nos horizontes políticos:

Pelo fato de se terem tornado interlocutores de pleno direito no debate político é que talvez tenham exasperado tanto a reação das camadas dominantes e provocado a adesão das camadas médias da população à pregação do golpe militar. (REIS FILHO, 1987,p.33)

Desta forma, o ano de 1963 e o começo de 1964 foram marcados por uma circunstancial crise institucional, agravada pela crise econômica - herança deixada por outros líderes populistas e aprofundada pela ineficiência de "Jango" em gerenciar as aspirações populares e em satisfazer os interesses burgueses. Era nítido no momento que o presidente perdia aliados do lado do poder econômico, e também sofria baixas por parte dos sindicatos e demais organizações populares, já desconfiados de que ele não teria força política para aprovar suas reformas - se acaso fossem estas suas reais intenções.

O panorama apresentava-se da seguinte forma:

[...] os trabalhadores tentaram ultrapassar o populismo, enquanto a burguesia interessa desfazer-se dele, pois, para ela, a eficácia da arma populista havia perdido o seu valor enquanto tratamento específico na luta de classe. (CUNHA, 1993,p. 31)

O Congresso Nacional, marcadamente conservador, também contribuiu para o avanço das dimensões da crise política pela qual passava o país, não abrindo a possibilidade de discutir as reformas de base, requeridas pelos trabalhadores. Medindo forças constantemente com o presidente da República, não conseguindo vencê-lo, nem sendo por ele derrotado, seguia inviabilizando qualquer projeto que pudesse traduzir-se em reforma. Quanto aos partidos políticos:

[...] diluíam-se em coligações e em frentes super-partidárias que tornavam vãos esforços das lideranças. O conteúdo e o tom dos debates e enfrentamentos parlamentares eram determinados pela Frente-Parlamentar Nacionalista - FPN - e pela Ação Democrática Parlamentar - ADP -, ficando em plano secundário os partidos políticos formalmente ainda existentes. (REIS FILHO, 1987, p. 9)

A Igreja Católica, importante sustentáculo do Estado no Brasil, também se dividiu: se de um lado encontrava-se a ala conservadora promovendo campanhas em nome da promoção da família e contra o comunismo, do outro havia os progressistas, engajados na luta pelas reformas de base e em favor de melhores condições de vida para milhares de brasileiros, empunhando bandeiras em favor da união dos desfavorecidos - como, por exemplo, a formação e o fortalecimento de sindicatos rurais.

Os militares também constituíam uma força poderosa dentro da conjuntura brasileira do período. Já com a renúncia de Jânio Quadros, pode-se perceber um certo desconforto militar frente à possibilidade legal de João Goulart assumir o executivo. Considerado de esquerda, atrelado aos sindicatos comunistas desde quando foi Ministro do Trabalho de Getúlio

Vargas, não era visto com confiabilidade para exercer tal cargo, pois, segundo a crença militar, poderia levar o Estado ao modelo socialista:

O manifesto dos ministros (militares) terminava expressando o receio de que uma vez na presidência Goulart promovesse a infiltração das forças armadas, transformando-as assim em "simples milícias comunistas". O fantasma de um conflito entre trabalhadores e militares não podia ter sido mais bem descrito (SKIDMORE, 1975, p.30)

Depois de ter-se efetivado como chefe do executivo, João Goulart continuara a despertar um olhar desconfiado das forças armadas, mesmo estas tendo, finalmente, apoiado a volta do presidencialismo. Pode-se perceber que o Exército, a Marinha e a Aeronáutica não desempenhavam seu papel de "guardiões" da Constituição, além de pressionarem os poderes políticos do país. Na luta pelo reajuste de seus vencimentos, em 1963, os oficiais do exército, através do Clube Militar, chegaram a dar prazos rígidos para que o Congresso aprovasse o percentual que consideravam justo.

Se o alto comando das forças armadas articulava-se em benefício próprio, o baixo escalão também se revelava, saindo em busca de benefícios sociais. Cabos, soldados, marinheiros, manifestavam-se em favor de modificações nas leis que norteavam as hierarquias militares; juntavam-se a outros seguimentos da sociedade que visavam melhoria em suas condições de vida e de trabalho, ansiando por participação na vida política do país:

A politização do social nesse período atinge também o meio militar. Setores subalternos nos quartéis mobilizam-se por

direitos democráticos vetados a eles, tais como: acesso à universidade, possibilidade de votar e ser votado, mudança nos regulamentos disciplinares, leis de promoção, estabilidade de 5 anos de caserna. (CUNHA, 1993,p. 64)

Dentre todos os movimentos sociais ocorridos no período anterior ao Golpe de 1964, certamente o mais significativo foi a participação do baixo escalão das forças armadas nas manifestações sociais. É sabido o quanto a obediência e o respeito à hierarquia são sustentáculos destas instituições. O posicionamento de soldados, cabos, marinheiros e outros, são vistos como fator preocupante pelo alto comando, receoso com a indisciplina. O governo passa a ser denunciado como o grande culpado de tal situação, na medida em que não coage nenhum tipo de manifestação, o que para o alto comando das forças armadas encoraja a todos, que saem às ruas para protestar. A relação militares/presidente fica ainda mais tensa quando este resolve apoiar a sindicalização de soldados e praças graduados.

A classe dominante olhava assustada para as greves, passeatas, comícios, enfim, para a movimentação popular que reivindicava participação política e econômica no país. A classe média incomodava-se com a depreciação de salários e o aumento de preços. A oligarquia rural preocupava-se com a tênue possibilidade de reforma agrária. Os setores burgueses representados pelos industriais e banqueiros viam na organização sindical uma ameaça aos seus privilégios.

As forças armadas, juntamente com parte da sociedade civil, que se sentia intimidada pela crescente participação popular, uniram forças

para sustentar o golpe de Estado contra o governo de João Goulart. Embora, num primeiro momento, não houvesse apoio imediato de todos os escalões militares, muito mais por medo do que por lealdade, logo depois, nota-se o engajamento irrestrito do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, com perceptível hegemonia do primeiro.

Em nome de que os militares se vêem na vanguarda do golpe? Em nome de quem expulsavam do poder um governo democrático, referendado por um plebiscito? Tais respostas podem ser dadas da seguinte forma:

Os conspiradores militares e civis que depuseram João Goulart em março de 1964 tinham dois objetivos. O primeiro era "frustrar o plano comunista do poder e defender as instituições militares"; o segundo era restabelecer a ordem de modo que se pudessem executar reformas legais. (SKIDMORE, 1975,45)

Ou ainda, a bandeira da desorganização social e a falta de liderança foram levantadas para legitimar o Golpe de 64. As forças armadas delegavam a si a tarefa de organizar o Estado e liderar a nação, tão necessitada estava de reformas que somente um governo forte iria garantir que estas fossem realizadas ordenada e pacificamente, o que em última instância representava: sem a participação popular, conforme o gosto militar; pois para governos ditatoriais como o que foi implantado no Brasil, a participação popular se resumiria em votar em um dos partidos propostos pelo regime, por exemplo.

Assim, o Golpe de 64, no Brasil, aconteceu em um palco onde contracenavam: um governo pretensiosamente reformista; uma

classe trabalhadora em busca de afirmação política; uma burguesia exigente de capital e temerosa com as agitações populares; uma Igreja dividida entre uma minoria progressista e uma maioria conservadora; um exército receoso com a “desordem”; interesses internacionais aguçados; um congresso conservador e partidos políticos enfraquecidos - entre outros personagens.

Deflagrado o golpe, num primeiro momento, o então presidente da câmara assume o cargo maior da República, declarado vago, numa manobra dos que se intitulavam revolucionários. Em 15 de abril de 1964 o Congresso elegeu Castelo Branco como novo presidente brasileiro graças a um Ato Institucional emitido pelos próprios militares. Assim, nascia o novo governo brasileiro: amputando a Carta Magna do país, criando suas próprias leis.

Para o governo que se implantava era necessário homogeneizar as forças dentro do país. Os trabalhadores, a Igreja, os industriais, os camponeses, os estudantes, e outros teriam que ser “convencidos” de que para o momento político, os militares representavam a melhor solução.

As formas usadas para este convencimento vão desde a força física, pois para acabar com as diferenças, principalmente as de cunho político, a tortura era um constante instrumento utilizado pelo governo, até a propaganda, que tentava ocultar as diferenças salientando que estas não existiam, ou que, os diferentes deveriam enquadrar-se ou desistir:

[...] a propaganda política da ditadura militar chamou a atenção de maneira aguda e explícita para a existência de um processo de longa duração – a tentativa de elaborar uma

"leitura" sobre o Brasil que, ao mesmo tempo, criasse as bases para um sistema de auto – reconhecimento social e se instaurasse como mística da esperança e do otimismo. Assim, a propaganda também pode ser vista como um "repertório" de modelos de comportamento sugeridos, com maior ou menor sutileza, como os comportamentos adequados; ou seja, aquilo que deveria ser a "leitura correta" da sociedade brasileira, a qual corresponderiam atitudes adequadas. (FICO, 1997, 19)

As atitudes adequadas dentro dos padrões da ditadura eram as que não representassem perigos à Lei de Segurança Nacional, como, por exemplo, aquelas que aceitavam as medidas políticas, econômicas e sociais impostas pelo governo. O brasileiro adequado era aquele indivíduo que ajudava o Brasil a se desenvolver e crescer, fazendo a sua parte de acordo com as 'sugestões' governamentais.

Para enquadrar o brasileiro 'ideal' a Constituição foi mudada: a partir de 1967 a Segurança Nacional dizia respeito não só ao inimigo externo, como declarava a Constituição de 1946, mas também ao 'inimigo interno' - aquele cujo comportamento ia contra os comportamentos propostos pelo governo militar.

Segundo o governo, o cidadão brasileiro deveria combater e denunciar tudo aquilo que ameaçasse a tranquilidade e a ordem que os militares trouxeram ao país - marcado, antes de 1964, por diferenças ideológicas, que levaram a movimentos de vários segmentos sociais, responsáveis pela desordem da sociedade brasileira. O regime militar representava-se como organizador desta sociedade.

No entanto, o que se percebe é que mesmo com os militares no poder e a repressão utilizada, os movimentos dos diversos segmentos

sociais continuavam a reivindicar, como demonstra Maria de Fátima da Cunha: " [...] no pós 64 a imposição da ordem - objetivo confesso do regime militar - implicou na repressão aos movimentos reivindicatórios em curso no país."(CUNHA, 1996, p.163).

Além da repressão, uma das formas de combate às diferenças de idéias dentro do país foi a propaganda. Através dela tentou se mobilizar o país, no intuito de formar uma imagem homogênea, sem conflitos sobre o brasileiro, um povo com um só pensamento: o de construir o progresso do Brasil.

Para desempenhar tal função foi criada, pelo governo militar, a Assessoria Especial de Relações Públicas - AERP - em 15 de janeiro de 1968, pelo Decreto nº 62.119, sua atuação foi significativa no desenvolvimento de algumas idéias do regime militar:

Se analisarmos algumas das principais campanhas da Aerp/ARP, verificamos a recorrência de certas temáticas, de certas idéias-força, especialmente as noções de "construção" e "transformação" do Brasil. Assim foi com Em Tempo de Construir (1971), Você constrói o Brasil (1972), País que se Transforma e se Constrói (1973), Este é um país que vai pra Frente (1976), O Brasil é feito por nós (1978) e o Brasil que os Brasileiros estão construindo (1978). As idéias de "construção" e "transformação", nesse contexto, estavam associadas à ruína: segundo os militares, ante a situação de completa decadência moral e material que o país experimentara, caberia a eles inaugurar um novo tempo, reconstruindo, em bases transformadas, o Brasil. (FICO, 1997,121)

O governo militar colocava-se como responsável em mostrar a este povo a sua força, e direcioná-la para a reconstrução da nova nação. Mas, não foi somente a propaganda que teve papel de destaque

neste processo, a educação também tinha sua função na criação do brasileiro pacífico e cordial. Para isto, uma política educacional foi efetivada gradualmente após 1964 e, Segundo José Willington Germano:

O seu interesse se manifesta, primeiramente, através da repressão a professores e alunos indesejáveis ao Regime através do controle político e ideológico do ensino, visando a 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 de segurança nacional - reveste-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um antiintelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural. (GERMANO,1994,p.105)

A fim de manter-se no poder os militares tentaram identificar o brasileiro como povo pacífico, que não demonstrava sua insatisfação através da violência. Assim, todo o indivíduo que recorresse à violência para demonstrar seu desagrado com relação ao governo, poderia ser, e foi, considerado um corpo estranho à sociedade, que deveria ser, e foi, extirpado socialmente, através do exílio, ou fisicamente, através do desaparecimento, da morte.

Ao construir esta identidade pacífica do povo brasileiro o governo não se colocava enquanto parte deste povo, na medida em que a violência foi sua marca constante. Foi em função de preservar esta identidade produzida do brasileiro, que atrocidades foram cometidas, era o governo contradizendo sua própria propaganda.

Dentro da perspectiva de formar um cidadão adequado aos seus interesses, uma política educacional foi criada após 64. Esta linha

proclamava a educação sem pretensões políticas, uma educação apolítica. Mas, como enfatiza Saviani¹³, o que proclama-se como objetivo real pode ser aquilo que não está no real. Assim, a política apolítica da educação proposta pelo regime militar tinha evidentemente seus interesses que estavam, no momento, servindo ao Capital.

As Leis 5.692/71¹⁴ e 5.540/68¹⁵ implantadas durante o regime militar, aclamadas pelo governo, como uma necessidade social, que auxiliariam estudantes de todo o país, pois a primeira propunha um mínimo de alfabetização com o MOBRAF – era a possibilidade de o jovem profissionalizar-se já no ensino médio; a segunda deliberava a abertura de muitas vagas para o ensino superior, juntamente com a abertura do crédito educativo, que tanto almejava a classe média¹⁶. Na realidade, essa legislação representava a educação como um aprimoramento técnico, uma tentativa de liberar profissionais aptos para o sistema de produção, que segundo os militares levariam ao desenvolvimento.

Outro ponto a ser lembrado é o Decreto Lei 477/69 que possibilitava à censura atuar dentro das instituições de ensino superior,

13 Ver SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

14 Lei que fixava as Diretrizes Bases para o ensino de 1º e 2º graus. No 1º grau foram implantadas disciplinas que sondavam as aptidões e as habilidades de cada aluno, e no 2º grau seria feita a profissionalização dos estudantes, visando as necessidades do mercado de trabalho.

15 Lei responsável pela reforma universitária, foi sancionada pelo Presidente da República em 28/11/1968, como resposta às demandas dos estudantes e da classe média, embora tenha propiciado a intervenção governamental nas instituições universitárias, por outro lado, por exemplo, definiu a pesquisa e o ensino como indissolúveis no 3º grau.

16 Necessário lembrar que este crédito era para pagar as mensalidades de cursos realizados em instituições privadas.

cassando professores, expulsando alunos, subordinando reitores, enfim, controlando o ensino superior de forma direta, tudo isto em nome do bem estar social e político do país.

Assim, a concepção de que a educação teria a missão de integrar o homem ao mercado de trabalho de forma qualificada, e que através dela se daria o preparo e a melhoria da mão-de-obra(cf. COVRE, 1983) que o mercado tanto exigia, era homogêneo para àqueles que estavam no comando da educação naquele momento. Entendiam eles que um povo educado para atender às necessidades do progresso tecnológico seria alavanca para gerar o desenvolvimento brasileiro, auxiliando na retirada do Brasil da lista dos países atrasados. Discutindo estas idéias Maria de Lourdes Manzini Covre comenta as seguintes palavras acerca do pronunciamento de Jarbas Passarinho¹⁷, em 1973, para o jornal O Estado de São Paulo:

[...] a educação como mola propulsora de desenvolvimento, a educação transformando e sendo transformada em si ("mutações do conhecimento"), e que se desvencilha de vínculos aos grupos sociais ("fim de obsoletas querelas dos humanismos em conflito"), tendo em vista, ainda, que, para o autor, " os grandes conflitos históricos são conflitos espirituais". (COVRE, 1983, p.214)

Desta forma a educação proposta pelos militares era propagada como um conhecimento técnico, isenta e acima dos interesses de grupos sociais, era levada a efeito em favor da maioria, ou seja,

17 Não haverá desenvolvimento global e integração exceto por meio de educação. ... Há, em marcha acelerada, uma irrevogável mutação do conhecimento e uma dramática reformulação das aspirações humanas, que já deixaram praticamente obsoletas as velhas querelas dos humanismos em conflito. (COVRE, p. 214)

preparava a todos para o progresso e o desenvolvimento do país, sem preocupar-se com os problemas ou necessidades individuais. Não estava a educação e, conseqüentemente, o conhecimento, para a transformação do homem, e sim para a transformação da nação em um país rico, seguindo as concepções do capital. Assim, para os responsáveis pelo sistema educacional do regime:

A educação é o fator ex-machina, que deve preservar a "responsabilidade ética" e cuidar da formação de homens que lutem por interesses coletivos da sociedade, e não por interesses particulares de grupos, mantendo a planificação democrática.(COVRE, 1993,p.213)

Contudo, o que se pode perceber é que os interesses coletivos e "democráticos" que o projeto militar divulgava para a educação não passavam de necessidades básicas de certas empresas, que precisavam de um trabalhador que soubesse ler, mas que não soubesse questionar-se dentro do processo no qual estava inserido, ou seja, que não conseguia romper com o círculo de exploração e miséria com que se relacionava:

[...] apesar das justificativas de ordem moral com base na preservação dos valores cristãos e da intenção manifesta de concorrer para a superação das desigualdades sociais, o que está em jogo, realmente, na política educacional, é a manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida em que procura estabelecer uma relação direta e imediatamente interessada com a produção capitalista. Trata-se, portanto, de subordinar diretamente o sistema educacional ao sistema ocupacional. (GERMANO,1994, p. 81)

No projeto de educacional dos militares, a educação era técnica, científica e neutra, ou seja, não era função da educação discutir idéias políticas. A primeira, e mais visível crítica a este modelo, é que, de neutro, o projeto do governo militar não tinha nada. Ele buscava servir ao Capital, formando mão-de-obra barata para as empresas com o ensino profissionalizante de 2º grau, diminuindo as agitações sociais daqueles que buscavam uma vaga no ensino superior, oferecendo crédito educativo e até mesmo facilitando a criação de faculdades particulares que propunham cursos de licenciatura curta, com aulas somente nos finais de semana, por exemplo.

Esta proposta de educação apresentada como neutra, também pode ser fortemente questionada quando o Ministério da Educação e Cultura – MEC - propõem certas leituras nas escolas e universidades em detrimento de outras, ou quando o Ministro Armando Falcão censurou mais de 500 títulos¹⁸, entre eles os que entendiam a educação como uma forma de transformação e luta por melhores condições de vida. Uma educação com leituras limitadas não pode ser neutra, principalmente quando os autores proibidos têm uma posição de questionamento quanto à economia, à política, à cultura proposta pelos censores.

Como vemos, a exemplo de outros governos ditatoriais, o governo militar também impôs a proibição de certas leituras, tidas como instrumentos de corrupção da sociedade, pois poderiam desvirtuar o

18 A lista completa foi publicada por SILVA, D. da. **Nos Bastidores da Censura: sexualidade, literatura e repressão pós-64**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989, pp. 15, 295-308.

brasileiro do caminho da fraternidade, poderiam incentivar a violência e ir contra a Lei de Segurança Nacional. Pois sabia:

Como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance. Portanto, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras. (MANGUEL, 1997, p.315)

Assim, autores como Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Júnior, José Álvaro Moisés, José Serra, Fidel Castro, Régis Debray, entre outros, não poderiam fazer parte da leitura dos brasileiros, pois, segundo os militares, divulgavam idéias de oposição, que poderiam desafiar o Estado. Se este Estado intitulava-se revolucionário¹⁹ e representante da maioria que almejava a paz e a união do povo, não seria admissível que certas leituras pudessem levar à discórdia. Portanto, deveriam, leitores e leituras, serem combatidos, não através da crítica, mas sim através da censura.

Com o ato de proibir certas leituras os militares conseguiram fortalecer a idéia de uma educação neutra, na medida em que argumentavam que certos autores eram tendenciosos, pois propunham abertamente uma sociedade diferente, por isso deveriam permanecer longe das escolas e universidades. Então, "... cuida-se para que o conhecimento seja político", que a discussão do saber se realize..." acima das classes

¹⁹ Pode-se perceber que o governo militar via-se como revolucionário quando colocam o dia 31 de março como o dia da revolução que, obrigatoriamente, deveria ser comemorado nas escolas em todo o país.

sociais", inserida na ciência isenta com raiz na razão técnica" (COVRE, 1983, p.200).

Ao proibir determinadas leituras, interferiam na formação dos estudantes: milhares de homens, mulheres e crianças foram prejudicados. Por extensão, alunos do curso de História - futuros professores -, também tiveram uma formação unidimensional devido às proibições de certas leituras, quando se entende que uma educação pluridimensional pode ajudar na transformação do homem. Mas afastar o estudante de certas leituras e discussões era meta do governo militar: "cuida-se para que o conhecimento seja "apolítico", que a discussão do saber se realize "acima das classes sociais", inserida na ciência "isenta" com raiz na razão técnica"(COVRE, 1993, p.200) .

Muitos são os momentos e relatos demonstrando que sempre houve desobediência quando se trata de proibições de leituras, seja nos tempos em que antecederam à Revolução Francesa, onde o comércio de livros proibidos rendeu a sobrevivência aos que deste comércio viviam²⁰, ou mesmo quando os escravos norte-americanos liam escondidos com a ajuda da bíblia ou de brinquedos que continham letras dos filhos dos senhores de que cuidavam e, no Brasil, durante o período militar também se buscava uma maneira de fazer as leituras que eram proibidas:

Clandestinamente. Mas acontece que nós tínhamos organismos, organizações, do próprio CA, a gente trocava, quem já tinha passava para o outro, mudava a capa, encapávamos os livros, os nossos livros todos eram

20 Ver DARNTON, Robert. **Edição e Sedição: o universo da literatura clandestina no século XVIII**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

encapados com outro papel para disfarçar, e isto ia passando um para o outro de uma forma bastante cuidadosa... (Professora nº 5)

A proibição da leitura de certos livros era uma realidade na vida de milhões de brasileiros, que tiveram sua liberdade limitada, muitos estudantes foram prejudicados, pois, torna-se comprometida uma formação onde o que pode ser lido é limitado, mesmo quando a lei é burlada, nada como pensar uma obra e discuti-la abertamente, e na fala dos alunos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina esta preocupação aparece em relação à restrita referência bibliográfica que os professores ofertavam em seus programas:

[...] era um problema homérico, porque inclusive a bibliografia era sacana, distorcida, que promovia a ditadura, que tentava justificar o que era injustificável naquele processo todo de violência em que estávamos vivendo, e.. eu... portanto como tinha uma militância política, eu me cercava do material que a gente estudava ... não a bibliografia que eles passavam. (Professora nº 5)

Você estudar a História Econômica e não ler o Capital de Karl Marx? (Professor nº 1)

Além dos autores citados acima, uma preocupação constante dos militares no poder eram as leituras de linha marxista, leituras que sugeriam uma sociedade diferente daquela que eles propunham, portanto também tidas como perniciosas. Tudo que pudesse levar à discussão e ao questionamento por parte da sociedade era considerado subversivo e de oposição ao Estado. Era tratado como contrário à Lei de Segurança Nacional (LSN), tendo de ser controlado, perseguido e eliminado, como se vê a seguir:

A literatura de cunho marxista garantiu, desde a criação da polícia política, seu lugar de honra dentre os "livros mais cassados". Durante os quinze anos de ditadura militar entre 1964-1980, as obras dos intelectuais de esquerda continuaram sendo visadas e apreendidas como "provas do crime de subversão. (CARNEIRO, 1997,p.82)

O medo dos livros proibidos está presente quando os professores entrevistados falam da ditadura militar. Isto é compreensível quando se vê a forma como o Estado tratava àqueles que eram flagrados com obras que estavam contidas na listagem dos livros proibidos. A leitura destes livros era tratada como caso de LSN, e os seus leitores, considerados inimigos da nação.

Interpretando o Manual Básico da Escola Superior de Guerra – ESG – pode-se notar nitidamente que os leitores de literatura considerada subversiva poderiam e eram considerados "inimigos internos", podendo ser tratados como inimigos comuns da Pátria, e isto significava que a violência poderia ser utilizada de forma legal por aqueles que não admitiam oposição. Reprimir o leitor desobediente, tido como um inimigo na guerra, da forma mais violenta possível, foi uma constante durante boa parte do regime militar, já que o próprio Ato Institucional Nº 1²¹ legalizava esta posição:

O Artigo 8º estabelecia que inquéritos e processos seriam instaurados "visando à apuração da responsabilidade pela prática de crime contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem política e social ou de Atos de guerra revolucionária". Tais inquéritos aplicam-se a casos individuais ou a ações

21 Por meio dos Atos Institucionais o governo militar agia acima da Constituição. O Ato Institucional Nº 1 foi assinado no dia 9 de abril de 1964, e entre outras medidas limitava o poder do Congresso Nacional, controlava o Judiciário e suspendia os direitos individuais.

coletivas. Este artigo lançou as bases dos Inquéritos Policial - Militares (IPMs) que atingiram milhares de pessoas. (ALVES, 1984, p.55)

Vê-se que o governo militar, já em seus primórdios, buscava formas legais de combater seus inimigos, representados aqui pelos leitores de livros proibidos, que poderiam espalhar idéias consideradas nocivas para a sociedade, tornando-se compreensível o receio que certas obras despertavam, marcando de alguma forma os professores entrevistados:

Então, lógico que quando isto aconteceu, nós ficamos com medo, você fica com mais medo ainda de livro ... será que este livro pode? Será que este livro não pode? Então, você sabia que tinha proibição, tinha essa repressão estudantil, tinha esse controle já, mas os professores não falavam nada, mesmo porque você não via professores assim... poucos professores traziam livros para a sala de aula. (Professora nº 8)

Apesar da preocupação com a limitada bibliografia sugerida e do medo que certos livros despertavam, o que se pode perceber na fala dos entrevistados é que o período militar com suas imposições e proibições criou nos entrevistados uma forma de entrave, pois sabiam que a maneira com que a política e, por extensão, a economia estavam sendo conduzidas não agradava a todos; que muitos estavam sendo punidos por discordarem, mas o que fica claro é que não permitiam ao menos discutir a atuação do governo da época, embora o interesse fosse grande:

[...] existia um interesse muito grande da gente em saber o que estava acontecendo, existia com o tipo de criação que eu tive com um pai muito nacionalista, muito apegado ao povo brasileiro ...uma ditadura era uma coisa que a gente sentia muito pesada, muito violenta. Eu acho que qualquer tipo de ditadura, seja ela doméstica, familiar, seja ditadura

política, qualquer coisa que impeça o homem de crescer, de colocar suas idéias, é uma restrição muito grande para o ser humano, e não se discutia em sala de aula este tipo de situação, mas a gente sentia que não era pôr aí o caminho que a gente gostaria que o país, que a nação, tomasse; e depois, durante a profissão, é que isto se revelou de uma forma. (Professora nº 6)

Ou ainda:

Uma coisa que existia era aquela coisa de colegas delatores, isto tinha. A gente tinha que ter cuidado, não era com todo mundo que podia... não sei se era paranóia da gente, mas a gente tinha certas pessoas, que pelo menos tinha um zum –zum... se era verdade ou não, eu também não sei, mas então não se comentava tudo o que se queria... muita coisa até entre os próprios alunos... tinha professor que passava: - Olha, naquela turma lá tem um aluno, cuidado! Então, isto aí era terrível, ficar preocupada com aluno, que ele ia julgar sua atuação como professora ou julgar suas idéias, dava um clima muito de insegurança, e isto fez com que muitos professores de História fossem professores despolitizados, que se afastavam de tudo, com medo... porque com isto, não se falava e não se falando você vai ficando “burro” em política e em muita coisa, porque eu acho que esta troca, falar principalmente dos acontecimentos políticos, você tem que trocar idéias comentar... e não se comentava, procurava não se falar sobre isto, nem em sala de aula nem na sala dos professores. Então, era uma pobreza muito grande, foi um período muito difícil [...] (Professora nº 7)

Talvez aí esteja o grande trunfo dos governos autoritários: convencer pelo medo, pelo terror. As pessoas temiam falar, conversar era perigoso, não era permitido perguntar e, no Brasil, durante os anos de ditadura militar, a exemplo de outros modelos totalitários, corria-se o risco de ser mal interpretado ou até mesmo delatado como inimigo da pátria, na medida em que a doutrina da “Teoria de Segurança Interna”²² apontava que

22 Ver ALVES. op. cit.

o inimigo poderia ser qualquer um, portanto toda a população estava sob suspeita. Assim:

É evidente que semelhante doutrina põe em sério risco a defesa dos direitos humanos. Quando é impossível determinar com exatidão quem deve ser tido como inimigo do Estado e que atividades serão consideradas permissíveis ou intoleráveis, já não haverá garantias para o império da lei, o direito de defesa ou a liberdade de expressão e associação. Mesmo que sejam garantidos na Constituição, tais direitos formais só existem, na prática, segundo o arbítrio do Aparato Repressivo do Estado de Segurança Nacional. Todos os cidadãos são suspeitos e considerados culpados até provarem sua inocência. Tal inversão é raiz e causa dos graves abusos de poder que se verificaram no Brasil. (ALVES, 1984,p.40)

A forma como o Estado impunha esta política inibia as mínimas manifestações, como numa guerra psicológica: se de um lado o governo não conhece os “inimigos da pátria” e, por isso, todos os cidadãos tornam-se suspeitos; os cidadãos também não conhecem os delatores, razão que aumentava o grau de insegurança da sociedade, abortando, mesmo que temporariamente, a discussão no meio social. O Estado não esclarece, e para dificultar, solta informações invertidas sobre seus opositores, mas deixa visível os meios de coerção que pode utilizar, criando com isso um campo de tensão, de terror na população.

Ao coagir a sociedade, o governo militar contou como uma arma poderosa: o silêncio. O medo de falar, de questionar, foi visto como desinteresse dos cidadãos. A ditadura militar ao reprimir de forma tão violenta os que lhe criticavam, priva a sociedade de opinar, e esta dá a impressão de que aquilo que ocorre em seu cotidiano não lhe diz respeito,

levando os mal intencionados a utilizarem esta reação para exemplificar que a população não se manifesta por estar satisfeita com a conjuntura em que está vivendo.

O mais sério é que ela vive em harmonia com os seus governantes, que apenas uma parcela mínima não concorda com o modelo imposto, querendo destruir a ordem existente, e merecendo, portanto, ser castigada. Assim, reforçava-se a necessidade de um Estado que ordenasse a sociedade, conforme a vontade da maioria.

Este efeito aparece muito na fala dos professores entrevistados, que falam dos livros proibidos, e o medo que estes traziam fica claro em suas expressões e comentários. No entanto, poucos deles liam estas obras, pois eram proibidos e a repressão aos desobedientes era certa, como demonstra o depoimento abaixo:

É ... eu comprava, outros eu tinha colegas que me emprestava, e eu até tenho... estão todos lá no meu escritório, é... não eram nada assim sabe ... de coisas ... hoje até a gente acha engraçado que aqueles livros pudessem ser considerados sabe ... é coisa que a gente vai falar hoje ... parece até bobagem, eram livros normais ... mas... em qualquer coisa diferente lá era perigoso...
(Professora nº 7)

Nos depoimentos, percebe-se que a repressão, neste caso, conseguia controlar as leituras consideradas perigosas, efeito que se pode estender a boa parte da população brasileira, que acabou por acatar as decisões do Estado e respeitar as listas proibidas. Mas, o que terá que ser considerado são os efeitos destas proibições nos entrevistados, e mais a fundo, como os professores representam hoje a obediência às imposições

governamentais, e o fato de alguns colegas não terem obedecido interferem nas representações que fazem sobre o período militar?

2.1.1 Londrina no tempo dos livros proibidos

Na cidade de Londrina , no período de ditadura militar, oficialmente, pelo menos uma pessoa foi presa por ter escrito um livro divulgando idéias contrárias ao regime político brasileiro e ao mesmo tempo exaltando o regime implantado em Cuba após a Revolução Socialista de 1959. Trata-se do médico Nery Machado²³, escritor da obra "Cuba – Vanguarda e Farol da América".

Segundo João Diogo, responsável pela Biblioteca Municipal de Londrina entre 1968 e 1971, embora soubesse das proibições de certas leituras pela repressão militar, nunca recebeu oficialmente uma correspondência vetando qualquer livro, nem solicitando que se retirasse ou mesmo proibindo que se adquirisse qualquer obra que fosse.

Mas o medo que determinadas obras comprometessem as pessoas também foi uma preocupação para alguns cidadãos londrinenses, que chegaram a queimar livros em casa:

Na época , nós ouvíamos falar que a repressão prendia pessoas pelo simples fato de terem em suas estantes livros de capa vermelha. Um dos meus filhos fazia parte do

23 Processo nº 37. 299 do Superior Tribunal Militar do Estado do Paraná, de 17/ de novembro de 1971. Este processo faz parte do Arquivo Brasil Nunca Mais.

movimento estudantil em Londrina e o boato era muito forte. Nós recolhemos todos os livros que tínhamos em casa que pudesse servir como prova de subversão. Morávamos ali no Edifício Besspalhochi, no centro da cidade, e queimávamos os livros em bacias. Chegamos a estragar o piso da sala. Queimamos a literatura russa, do Dostoiévski ao Maiakóvski e todos os livros de capas vermelhas, além de jornais e boletins que por ventura falassem algo contra “os americanos”. Posso garantir que não fomos os únicos, nessa época foi um tal de queimar livros dentro de casa ... Hoje eu me arrependo, pois tínhamos um acervo muito bom, com livros valiosos.” (Adalgisa San Martin)²⁴

Como se pode perceber, embora na cidade de Londrina a repressão contra as leituras proibidas não tenha sido generalizada, as pessoas reprimiam-se com medo de serem consideradas subversivas e condenadas pelo governo militar. Como já foi colocado, o medo é fruto e arma desse tipo de regime, pois ele busca cercear, entre outras coisas, o conhecimento, pois é o conhecimento que pode ajudar o homem a entender, a questionar e a transformar, e este é o grande medo de qualquer ditador.

2.2 Leitura: tempo de permitir

[...] envidaremos sinceros esforços para o gradual, mas seguro aperfeiçoamento democrático ampliando o diálogo honesto e mutuamente respeitoso e estimulando maior participação das elites responsáveis e do povo em geral para a criação de um clima salutar de consenso básico e a institucionalização acabada dos princípios da

²⁴ Depoimento capturado em 20 de novembro de 2002 às 19:26 hs. da página da Internet: http://www.londrina.pr.gov.br/cultura/biblioteca/revista/anos_censura.php.

Revolução de 64. Os instrumentos excepcionais de que o governo se acha armado para a manutenção da esfera de segurança e de ordem, fundamental para o próprio desenvolvimento econômico-social do país, sem pausas de estagnação nem muito menos retrocessos sempre perigosos, almejo vê-los não tanto em exercício duradouro ou freqüente, antes como potencial de ação repressiva ou de contenção mais enérgica e, assim mesmo, até que se vejam superados pela imaginação política criadora capaz de instituir, quando oportuno, salvaguardar eficazes dentro do contexto constitucional. (apud KUCINSKI, 2001, p. 14)

Em 1974, quando Ernesto Geisel assumiu a presidência da República e conforme suas primeiras palavras no discurso de posse, tem-se a impressão que o seu governo buscava dirigir a abertura política de forma ordenada e garantindo as instituições propostas com o golpe de 1964. Em uma tentativa de manterem-se à frente do poder, proporcionando uma abertura política de cima para baixo, direcionada conforme interesses próprios. Uma das preocupações governamental era que as atrocidades da repressão viessem ao conhecimento público, o que os colocaria em julgamento pela opinião pública.

Os militares eram apoiados por grupos internacionais e a burguesia nacional; mas em 1974 pode ser percebida a ruptura entre estes setores e o governo. O governo militar já não mais sustentava o modelo econômico que havia proposto e as baixas nas taxas de lucro das empresas e bancos eram visíveis, com críticas sendo dirigidas aos governantes.

Se de um lado o sustentáculo dos militares começava a mostrar insatisfação, de outro, a população de modo geral, juntamente com

os opositores mais “formais”, há muito anunciavam sua discordância com as formas com que a economia e a política estavam sendo conduzidas pelo governo. Parte dos militares também complementava a lista dos que não estavam satisfeitos com o regime.

A ala progressista da Igreja foi chave importante neste processo de críticas e cobranças aos militares, pois parte significativa do clero estava envolvida na luta pela democracia. Num bom exemplo de como driblar a ditadura foram denominados comumente de “igreja base”²⁵, grupos que possibilitavam o encontro semanal da comunidade católica, e por consequência dos trabalhadores, em sua maioria católicos, que tinham a possibilidade de reunir-se, o que não podiam fazer nos sindicatos, por serem estes proibidos.

Os trabalhadores, metalúrgicos do ABC²⁶ paulista eram um exemplo, organizaram-se para exigir melhores salários e a abertura política, em que houvesse uma maior participação nas tomadas de decisões que comprometiam os interesses dos brasileiros.

A abertura política antes de ser um mérito do governo, como os militares tentaram proclamar, foi uma conquista da população, que lançou-se reivindicando o fim de ditadura. Sendo necessário lembrar que

25 Comunidade Eclesial de Base, grupos formados pela Igreja Católica que tinham a função de reunir uma quantidade pequena de pessoas para discutirem temas como a televisão e a família, mas que serviram para outro tipo de discussão, como, por exemplo, a conjuntura política do país.

26 Cidades da Grande São Paulo responsáveis por parte da produção automobilística do país, que aglomeram grande quantidade de trabalhadores. Durante as décadas de 70 e 80 representaram uma oposição coesa ao militares.

esta trajetória foi marcada por episódios em que o autoritarismo fortaleceu-se dentro do regime, reagindo de forma violenta à abertura política.

Na esfera educacional também se evidenciava a oposição à política do governo. Nos encontros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC - falas de oposição aos militares eram representativas. A União Nacional de Estudantes - UNE – tenta reorganizar-se; greves de professores são registradas em todo o país: as paralisações dos anos de 1978 e 1979 mobilizaram ao todo cerca de 890.000 professores em todo o Brasil.

No Estado do Paraná, segundo o jornal *Poeira*, de agosto de 1978, na primeira semana deste mês, cinquenta municípios totalizando dez mil professores participavam da greve; na cidade de Londrina, de acordo com fontes do jornal *Folha de Londrina*, das trinta e nove escolas existentes na cidade, trinta e seis estavam paralisadas parcial ou total.

Os professores do Estado do Paraná lutavam pela aprovação de seu estatuto, melhores salários e condições de trabalho. Isto demonstra que, mesmo com o regime fechado e com os retrocessos políticos, promovidos pelos governistas que não queriam mudanças, assim como os profissionais da educação, trabalhadores de todas as áreas começaram a fazer greves em todo o país²⁷, apesar do medo, como fica claro na fala abaixo:

27 Ver: ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição na Brasil: (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

É, da associação dos professores eu sempre participei, fiz greve ... era um movimento assim... muito... a gente dependia daquele dinheiro, e todo ano era aquele sufoco... mas a gente nunca deixou de participar, eu participei de todos os movimentos de greve, eu nunca tive, assim, muita liderança, mas sempre participei [...] (Professora nº 7)

As greves, que passaram a ser uma constante no país a partir do ano de 1978, demonstravam que na luta pela abertura política parte considerável da sociedade estava engajada, promovendo, ou forçando a abertura política.

Neste processo de abertura os lançamentos editoriais não ficaram alheios; escrever sobre o regime militar foi uma preocupação tanto dos que se puseram contra a ditadura militar, quanto daqueles que a defenderam e dela participaram, ou como dirigentes ou como simpatizantes. Era perceptível a preocupação em “contar” a ditadura:

“De um lado, temos escritos que exerceram a função de legitimar, no presente, a memória histórica que se pretendeu dominante no período. Do outro, relatos que, ao criarem diferentes representações do passado, permitem preservar uma memória social que dispõe de diversos mecanismos de sobrevivência para escapar a dominação.” (CARDOSO, 1994, p.179)

Estas leituras estão presentes no cotidiano dos entrevistados, e assim também ajudam na construção das memórias sobre o período militar.

Interessante que, quando a censura caiu... nossa... gente, eu li... Do Gabeira eu li três livros pra gente saber como era a versão deles. Li daquele Alfred Syrkis, ele é vereador pelo Partido Verde do Rio de Janeiro, também foi... não sei se do mesmo grupo do Marighella ... ou uma coisa assim. Aí, vi tudo que era publicação, aquele Brasil Nunca Mais eu

comprei, depois comprei os do Gabeira para eu me inteirar .
Do Zuenir Ventura, "1968, o ano que não terminou". Então
você vê a sede que a gente tinha de ver um período que eu
vivi e não conheci direito. (Professor nº1)

No próximo capítulo, entender o significado, na construção da memória dos professores, das leituras realizadas durante no período de abertura política será ponto central , pois assim, poder-se-á entender os porquês destes citarem constantemente que certas leituras eram proibidas durante o regime militar.

Capítulo 3 - SER PROFESSOR DE HISTÓRIA

3.1. O Ensino de História no Brasil: a “história – memorização”

Até o século XVIII, na França, a história ensinada era a história sagrada. Entretanto, os iluministas já apontavam para o ensino de uma história que justificasse as lutas burguesas deste século. Para isto, defendiam que a história se desvencilhasse das escrituras, tornando-se uma ciência com métodos próprios, 'permitindo o conhecimento do passado com exatidão'.

Esta concepção de história fortaleceu-se durante o século XIX juntamente com a laicização da sociedade francesa, a construção das nações modernas e o método científico. O objetivo de alcançar o poder político, nestas novas nações, já estava quase que concretizado pela burguesia.

Também havia a necessidade destes novos Estados construírem-se baseados numa autenticidade. Para concretizar esta idéia o ensino institucionalizado foi utilizado para legitimar este poder. Através da História, ciência científica, com suas fontes inequívocas que permitiam reconstruir o passado com exatidão, a burguesia pôde contar sua história de luta pela “civilização” da Europa. Assim:

À História coube, enquanto disciplina curricular, buscar no passado a justificação da importância da classe social emergente bem como dos objetivos de sua luta. O século

XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a "base comum" formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania. (NADAI, 1985/1986, p.106)

Desta forma, a História curricular foi implantada na França com o objetivo de estudar-se o "progresso da humanidade"(NADAI,1992/1993, p.145), que, segundo Furet, significou: " a história é a árvore genealógica das nações européias e da civilização de que são portadoras." (apud NADAI, 1992/1993,p.145).

No Brasil, a disciplina de História seguiu o modelo francês, assim como acontecia com a política que procurava no liberalismo franco inspiração para conduzir o país durante o período regencial - 1839 / 1840 -, modelo que foi seguido depois, no segundo reinado, e fortalecido durante os primeiros anos da República. Foi no Colégio D. Pedro II, instalado no Rio de Janeiro, capital do Império, logo após a Independência do Brasil em 1822, que o estudo de História começava. Ele iniciava-se a partir da 6ª série, com os estudos da História da Europa Ocidental, que segundo Elza Nadai era "apresentado como verdadeira História da Civilização". (NADAI, 1992/1993,p.146)

Com a Proclamação da República (1889) o ensino de História do Brasil continuou um apêndice da História Universal, embora 'foi pelo Regulamento de 1855 que se introduziu a História do Brasil como uma disciplina autônoma da História Geral' (BITTENCOUT, 92/93, p.194), seguindo uma cronologia política, que tinha como marco inicial a chegada

dos portugueses ao Brasil e terminando nos estudos das idéias republicanas, isto no início do século XX. Um exemplo que edifica bem este modelo:

Em São Paulo, quando da discussão pela Câmara dos Deputados do primeiro projeto que propunha reformar a instrução pública no Estado, já se previa como parte dos planos de estudos 'das escolas de terceiro grau e educação cívica e moral da Pátria' compreendida pela 'biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e Império e a história da proclamação da República'. Também dever-se-ia estudar 'notícias históricas ricas sobre a Europa considerada no regime das conquistas, das guerras defensivas e da indústria; biografia dos ocidentais notáveis'. (NADAI, 1985/1986, p. 107)

Ao propor uma legislação com este teor é certo que o legislador tinha uma concepção de história enquanto uma disciplina que pudesse promover uma união nacional: ao criar um passado comum aos brasileiros, ela poderia escamotear as diferenças, mas sem se esquecer dos estudos sobre as nações européias, exemplo a ser seguido para alcançar a civilização:

É muito clara a intenção dos legisladores de, utilizando o estudo do passado nacional, criar uma 'identidade comum' entre os variados grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira, bem como as diferentes classes sociais. Embora o discurso histórico enfatize a 'busca do equilíbrio social', percebe-se nitidamente que o fio condutor do processo histórico brasileiro centraliza-se no colonizador português e, sobretudo, no componente do estamento burocrático. Portanto, procura-se criar uma 'idéia de nação' e se quer identificá-la às similares européias, sobretudo a francesa. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados – pela tradição liberal européia. Dessa forma, procurava-se negar a condição de país colonizado. Todo o mais entrava na história nacional desde que viesse se somar a esse fio condutor. 'As raças indígenas do Brasil. Sua língua, sua indústria, suas armas e seus usos. Organização social e idéias religiosas dos índios: período de civilização em que se achavam no tempo da descoberta'.

Nesse contexto, a herança africana foi negada porque interessava evidenciar sobretudo o aporte civilizatório europeu. Todo o estudo da História da Civilização (que era centrada na Europa) nada mais fez do que valorizar aquela história procurando identificá-la como nossa. (NADAI, 1985/1986, p.109)

Um ponto a ser colocado, para ensinar a história da forma em que a legislação propunha, o professor deveria ser um transmissor de conhecimentos históricos prontos e acabados, onde o presente não interferia. Era um professor que contava o passado tal qual ele acontecera, onde o indivíduo não estava presente, e a sua participação não era cogitada. O método em que o docente conseguia sucesso para este tipo de ensino era o método da memorização; através dela se conseguiria lembrar "tudo o que aconteceu e se tirar boas notas na escola".

Na década de 1920, com a Escola Nova, juntamente com as críticas à escola secundária, apareciam também as primeiras críticas ao ensino de História, que se resumiria no estudo do passado. Para os seguidores da Escola Nova, a história ensinada deveria ser a história contemporânea:

'[...] é a história contemporânea que realmente interessava figurar no programa escolar pela sua relação de causalidade mais próxima com os problemas sociais do momento, a que o educando tem de fazer face' afirmou Murilo Mendes, em 1935. (apud NADAI, 1992/1993, p.152)

As propostas colocadas pela Escola Nova à História não obtiveram sucesso, e as primeiras mudanças no ensino de história vieram com a instalação de cursos universitários para formar professores para lecionarem esta disciplina. Estas instituições de ensino foram responsáveis

por introduzir no Brasil nomes com Fernand Braudel, Claude Levi-Strauss, Paul Arbousse Bastide, Jean Maugué, Pierre Monbeig, Lucien Febve, entre outros.

Segundo Elza Nadai: ' Esta formação, embora eclética, conduziu para a compreensão, em novas bases, do objeto e do método da História e, por conseguinte, do seu ensino.' (NADAI, 1992/1993, p. 155)

Esta renovação teria chegado, nos anos sessenta, nos outros graus de ensino:

[...] devido ao recrutamento dos docentes ser feito no seio dos licenciados, ainda não em maioria, mas suficientemente expressivo, que propiciou uma outra qualidade ao seu ensino; [...] Apesar da superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial, o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista. (NADAI, 1992/1993, p. 155)

Embora a mudança no ensino de História não tenha alcançado todos as escolas do país, e, conseqüentemente, nem todos os profissionais que lecionavam a disciplina, a renovação viera forte, segura, com forças para buscar transformações mais profundas nas bases da disciplina. Porém, antes que estas estivessem concretizadas, a ditadura militar foi instaurada e mudanças curriculares que interferiam diretamente na história foram implantadas.

O ensino de história durante os anos de ditadura será trabalhado mediante a necessidade de se entender como os entrevistados foram formados, para posteriormente, discutir-se os significados da

constância com que falaram sobre saber da proibição de certas leituras, durante o regime militar. Relevante também é entender como foi visto o professor desta disciplina nos anos de abertura política, após a ditadura, os anos oitenta.

3.2 Anos de ditadura: “a história nos Estudos Sociais”

Nas mudanças educacionais implantadas após 1964, o ensino de História torna-se um alvo importante do poder político autoritário dominante e neste sentido, várias medidas governamentais são adotadas visando o seu enquadramento ao binômio do regime: desenvolvimento econômico/segurança nacional. (FONSECA, 1993, p. 13)

A lei 5692/71 determinava a substituição das disciplinas de História e de Geografia pelos Estudos Sociais, no Ensino Fundamental, e a redução de carga horária das duas disciplinas no Ensino Médio. Esta lei origina-se quando o governo ditatorial, entre os anos de 1964 a 1966, assinou acordos de cooperação com a Agency for International Development - AID ; estes ficaram mais conhecidos como 'Acordos MEC – Usaid’.

Para ilustrar a interferência norte-americana na época militar, em 1969, o decreto nº 65.814/69, da década de 1930, que trata de uma Convenção sobre Ensino de História firmada entre alguns países latino-americanos, é editado pelo Presidente Médici, trazendo em seu artigo 8º a seguinte declaração dos Estados Unidos:

Os E.U.A aplaudem calorosamente esta iniciativa e querem antes de tudo declarar a sua simpatia por tudo quanto propenda a fomentar o ensino das Histórias das Repúblicas Americanas e particularmente na depuração dos textos de História corrigindo erros, suprimindo toda parcialidade e preconceito e eliminando tudo que puder provocar ódio entre as nações. (apud FONSECA, 1993, p. 44)

Estes acordos, entre outras conseqüências, trouxeram para o Brasil, o modelo de ensino de História norte - americano, ou seja, conteúdos generalizantes, no qual a geografia física e o estudo da biografia de heróis nacionais eram partes integrais da disciplina, que expunha literalmente a idéia da neutralidade científica para as ciências sociais:

Os conteúdos que formam o conjunto denominado Estudos Sociais são generalizantes. A especificidade do objeto do conhecimento histórico não aparece em sua totalidade. A preocupação do ensino de Estudos Sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas "localizar e interpretar fatos", utilizando instrumental das Ciências Sociais em geral e não da História especificamente. (FONSECA, 1993, p.42)

O Conselho Federal de Educação, através de resoluções e pareceres tenta nortear, definir o que devia ser prioridade em cada matéria, no caso dos Estudos Sociais, o Parecer nº 4.833, de 3 de Março de 1975, entre outras, define os seguintes parâmetros para a disciplina:

- [...]
- dispor-se ao ajustamento e à convivência cooperativa;
- assumir a responsabilidade de cidadão mediante deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a nação;
- respeitar e valorizar o Patrimônio Cultural do País;
- [...]
- reformular conceitos como instrumento de transformação da conduta. (FONSECA, 1993, p. 42)

Como se viu, a ditadura tinha proposto um modelo educacional, e dentro deste, o professor de História tinha uma função bem definida: formar cidadãos neutros politicamente. Para obter o profissional qualificado para este tipo de ensino, cursos de Estudos Sociais, licenciatura curta, foram criados em todo território nacional, principalmente em faculdades particulares.

De acordo com a portaria 790/76 do Ministério da Educação, somente o profissional formado em Estudos Sociais estava autorizado a ensinar a disciplina no primeiro grau, diminuindo muito as possibilidades de trabalho para os licenciados em História. As universidades federais e estaduais sofreram pressões para que implantassem o curso de Estudos Sociais:

Em 1974, o Conselho Federal de Educação tenta estender implantação dos cursos de Estudos Sociais às Universidades Estaduais e Federais; [...] Algumas universidades resistiram à implantação, ou se adequaram à nova legislação garantindo aos seus formandos registros profissionais em Estudos Sociais e Ciências. (FONSECA, 1993,p.30)

De acordo com Selva Guimarães Fonseca, esta pressão foi exercida em função do tipo de professor que a licenciatura curta formava:

O profissional de licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional, do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar das limitações deste. A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade. (FONSECA, 1993, p. 28)

Quando se analisa o projeto de educação que o governo militar impunha à população, no qual a educação deveria ser neutra e a democracia era tida como perturbação da ordem, pode-se compreender os esforços deste governo para limitar a formação de seus professores, principalmente no caso do professor de História:

Desqualificar o professor de História, ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º graus. (FONSECA, 1993, p.29)

Entende-se que embora a disciplina de História não tenha sido a única a ser transformada, como aconteceu com a implantação dos Estudos Sociais de 5ª a 8ª séries, ou reduzida em sua carga horária, como ocorreu no ensino de Segundo Grau, de certa forma, para o governo da época, representava um incômodo:

O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propunha a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros: de um lado, ter-se-ia o 'esvaziamento do seu sentido crítico e contestador' e, de outro, manifestado o seu caráter de 'instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia.' (apud: NADAI, 92/93, p. 158.)

Deve-se ser lembrado que a substituição da Geografia e da História pelos Estudos Sociais foi motivo de insatisfação. A comunidade acadêmica e professores dos Ensinos Fundamental e Médio, protestaram

tanto contra a sua implantação nos currículos de 1º grau, como também, contra a criação de cursos de Estudos Sociais - licenciatura curta - no 3º grau, principalmente, em instituições de ensino privado, que proliferaram em muitas regiões do país, pós 1964. Desta forma:

Devemos evidenciar que, se, por um lado, os autores denunciavam esse quadro caótico sobre o ensino de Estudos Sociais, por outro, não se furtavam a demonstrar toda a luta dos professores, estudantes e entidades de classe a referida legislação. Em certa medida, foi a unidade desses segmentos em torno da resistência que proporcionou os espaços de discussão na década de 1980. Eles foram os gestores da Era do Repensando no ensino de História. (CAIMI, 2001,p. 105)

A disciplina de Estudos Sociais, que sempre fora motivo de contestação desde sua implantação, principalmente por parte dos professores dos três níveis de ensino, nos anos de 1980 tem estendida essa insatisfação também ao restante da sociedade de forma em geral - na medida em que, representava uma política governamental que estava sendo contestada, que tinha dentro deste sistema um papel definido da seguinte maneira:

[...] os Estudos Sociais contribuíram para a concretização do projeto de "moralização do espaço urbano e de organização da escola". Buscando desenvolver idéias de colaboração harmoniosa de diferentes grupos sociais e etnias ao projeto nacional, os Estudos Sociais acabariam por anular ou reduzir as resistências ao regime imposto a partir de 1964. (CAIMI, 2001,p.104)

Como vimos, a História - embutida nos Estudos Sociais -, e os currículos de maneira geral, nas décadas de ditadura, estavam carregados da ideologia do governo militar. Dentro desta perspectiva, o

ensino de História era identificado com o passado e com os heróis nacionais, nos quais os únicos sujeitos históricos existentes eram os proposto pelos militares.

No entanto, é importante considerar que :

Contraditoriamente, na mesma época, apesar da censura e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisas abrangentes e direcionados para o social, como a escravidão e a economia colonial. Nos anos setenta , a busca de novos temas se acentuou com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando pelo operariado, sua imprensa, seus movimentos associativos, sua forma de luta e resistência e atingindo os estigmatizados - camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais etc. (NADAI, 1992/1993 p. 157)

É necessário alertar que esta era uma produção paralela, o que prevaleceu foi a proposta institucional, na qual o ensino de História ocultava as diferenças mantendo um história única , oficial.

Um outro ponto a ser levantado é que embora o policiamento fosse presente, os professores tentavam de alguma forma driblar as imposições curriculares do governo da época:

[...] como era uma escola pequena éramos em duas professoras, como nós éramos obrigadas a dar Estudos Sociais, nós dividíamos a matéria, como ela era formada em História, ela dava História, e eu era formada em Geografia, eu dava Geografia. A gente nunca adotou o livro realmente de Estudos Sociais, a gente adotava um livro de História, um livro de Geografia, e Moral e Cívica a gente adotava um livro só para o professor; OSPB era a mesma coisa, e a gente então dava o que a gente sentia que era melhor, e a gente mesmo formulava os pontos e passava para o aluno de Moral e Cívica, mas podendo burlar a gente não dava realmente. (Professora nº 9)

3.3 Anos oitenta: o ensino de História, as propostas e as perspectivas

Com a emergência do Estado Constitucional²⁸, no final dos anos setenta e mais nitidamente nos anos 80, organizações científicas como a SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - e a ANPHU - Associação de Professores de História Universitários -, dinamizaram a discussão acerca das necessárias mudanças no ensino de História. Os livros didáticos e a metodologia de ensino reprodutivista até então utilizadas pela disciplina, principalmente no Ensino Fundamental e Médio, são os pontos mais rejeitados pela comunidade ligada à disciplina:

Assim, toda a década de 1980 seria marcada por um intenso debate em torno do ensino de História, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicações de coletâneas etc. Tais atividades revelam uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina. (CAIMI, 2001,p.43)

Este descontentamento, como enfatiza Flávia Eloisa Caimi, gerou na década de 1980 uma intensa discussão da necessidade da volta da disciplina de História nos currículos dos ensinos Fundamental e Médio e, posteriormente, os programas das universidades brasileiras que ofereciam o Curso de História também passam a ser discutidos:

O projeto para o ensino de história que se evidencia até o decênio de 1970, a saber, a instrumentalização da história para a construção e manutenção da nacionalidade brasileira, passou a ser profundamente questionado na década de 1980, quando nos inserimos num período que poderia ser caracterizado como de transição paradigmática.

28 Ver NADAI, Elza. "O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva." In: Revista Brasileira de História – **Memória, História e Historiografia**. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, vol 13, nº 25/26. Setembro de 92/ agosto 93.

Nessa fase, muitos antigos referenciais teóricos, historiográficos e metodológicos não mais seriam aceitos entre os professores e intelectuais envolvidos na crítica e renovação da história, configurando-se, assim, um período de crise na pesquisa histórica e na história ensinada. (CAIMI, 2001, p.44).

Juntamente com as mudanças metodológicas para o ensino de História, a legislação precisava ser revista. Em muitos Estados do Brasil a revisão começa a ser discutida e efetivada. Por exemplo: nos Estados de São Paulo e Minas Gerais a discussão começa nos anos de 1983 e de 1984, com considerável participação dos professores da rede pública.²⁹

[...] começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História e iniciam-se processos de reformas dos currículos de História em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, uma vez que os postulados dos programas de ensino elaborados de acordo com os princípios da política educacional dos anos 70 já estavam, para muitos, superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente. Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Resgatar o papel da história no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte 'exclusiva' e 'indispensável' para o processo de ensino – aprendizagem. (FONSECA, 1993, p. 86.)

Os anos oitenta representariam para o ensino de História no Brasil um período de muitas idéias, propostas, críticas, que iniciariam umas transições paradigmáticas, na década de 1980, duas tendências que tinham forte influência sobre a historiografia e também sobre a história ensinada até

29 Ver FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, Papirus, 1993.

então – a escola rankeana e o marxismo – sofreram severos questionamentos.’ (CAIMI, 2001, p.19)

3.3.1 – Anos Oitenta: a mudança curricular no Estado do Paraná

“Produzido no calor da abertura política dos anos 80, o Currículo tornou-se herdeiro da resistência que marcou aquele período. O seu colorido ideológico é o da resistência à sociedade autoritária e ao ensino tradicional e igualmente autoritário dos anos 60/70. Sua matriz é o resgate da cidadania, enraizado no ideal do intelectual engajado no seu tempo e com um compromisso com a transformação da sociedade.” (RIBEIRO, 1997,p. 253/254)

A mudança da grade curricular do Estado do Paraná começou a ser discutida em 1987, no mesmo ano em que foi extinta a disciplina de Estudos Sociais pela Deliberação 004/87 C. E. E. (Conselho Estadual de Educação). Esta extinção significou a volta das disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental, o que gerou a necessidade de discutir-se a grade curricular proposta pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e sua possível modificação.

Com o objetivo de promover tal discussão, foi organizada pela então Equipe de Segundo Grau da Secretária de Estado da Educação (SEED), uma primeira reunião com integrantes dos Núcleos Regionais de

Ensino (NRE); em um segundo encontro, realizado em junho de 1987, juntou-se ao primeiro grupo, professores das instituições de Ensino Superior do Paraná, fizeram-se presentes também representantes das Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre outras entidades ligadas ao ensino de história.

As propostas de reformulação curricular dos estados de Minas Gerais, São Paulo e da cidade do Rio de Janeiro foram alvos de análise nestes encontros a fim de dar parâmetro para a proposta a ser implantada no Estado.

Em agosto de 1987 realizou-se o terceiro encontro, no qual, além dos grupos já citados, estiveram presentes professores representantes dos vinte e um Núcleos Regionais de Ensino do Estado do Paraná, intitulado III Encontro de Ensino de História.

Segundo Mariana Almeida, do III Encontro surgiu a proposta de ensino de história apresentada pelo Currículo Básico do Estado do Paraná: “ Com a perspectiva de que a história também é uma prática social, com espaço para um pensamento crítico e atitudes questionadoras em relação ao conhecimento produzido ...” (op. cit. ALMEIDA, 1997. p.275)

Nas falas dos professores entrevistados as participações nestes encontros são lembradas como momentos de desafios, motivos de orgulho de terem presenciado um momento que refletia o reconhecimento à luta pela volta da disciplina de História no Currículo Básico do Estado do Paraná: “[...] mas eu ajudei a reestruturar o ensino de história de 1º e 2º

graus, participei dos encontros, achei bastante ... uma experiência boa, bastante interessante..." (Professora nº 8)

O III Encontro de Ensino de História teve como ponto importante a discussão sobre a qualificação do professor de História e resultou, "tomou a forma de cursos voltados para a qualificação do profissional de ensino nas várias áreas do saber, estando hoje em dia em processo de reformulação." (ALMEIDA, 1997, p. 273)

As propostas que serviram de base para a formação do Currículo Básico do Paraná - Minas Gerais e São Paulo -, segundo Selva Guimarães Fonseca: as duas propostas buscam resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes, as múltiplas vozes representativas de uma época. [...] ora tentando romper radicalmente com a forma tradicional de ensinar História, ora tentando introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes. (FONSECA, 1993, p. 109.)

Segundo Luiz Carlos Ribeiro, o Currículo Básico do Paraná não pode ser descrito da mesma forma, pois peca principalmente quando propõe o Encaminhamento Metodológico e a listagem de conteúdos, que não conseguem fugir ao etapismo, à causalidade e à linearidade: " A proposta, que não se dispunha a 'um simples reordenamento, um arranjo novo dos conteúdos antigos, segundo fórmulas cansadas'(p.81), é exatamente isso que faz, ao sugerir um ordenamento baseado na evolução dos modos de produção. (RIBEIRO, 1997, p.260).

Muitos mais que a crítica apresentada acima, deve se considerar que a proposta foi implantada sem uma preparação adequada de parte dos

professores que foram trabalhar, e até hoje trabalham, com o Currículo. Embora os cursos de capacitação tenham acontecido, eles não alcançaram todo o professorado paranaense. Injusto também seria não reconhecer que os professores que tiveram oportunidade de fazê-los em muito se sentiram beneficiados, e que as propostas colocadas neste período aparecem muito em suas falas:

[...] então volta e meia, nos cursos, você pegava professores de todos os tipos, mas um ou outro era um professor mais crítico ... que, às vezes, dava um texto, uma bibliografia mais crítica que ajudava, que me ajudou, vamos dizer assim ... a pensar um pouco mais ... um pouco mais aberto [...] (Professora nº 8)

3.2.2 - Anos Oitenta: o professor de história com postura crítica

O período militar tinha uma proposta de como deveria ser o professor de história: um profissional “dócil” que favorecia o governo militar na formação de cidadãos integrados socialmente, prontos para o trabalho, patriotas, envolvidos na construção da nação do amanhã, mas sem condições de refletir profundamente a conjuntura da época. Segundo Selva Guimarães Fonseca, os cursos de licenciatura curta, os chamados cursos de Estudos Sociais³⁰, criados e implantados durante este regime, muito

30 A lei 5.692/71 determinou a criação de uma nova disciplina: os Estudos Sociais, que integraria as disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental.

contribuíram, pois não davam condições para a formação de um profissional apto à análise social e havia:

[...] uma intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar o professor de 1º e 2º graus, encurtando sua formação e destituindo-a de qualquer sentido crítico, sobretudo pela total negação da pesquisa como atividade necessária à sua formação. (FENELON, 1984: p.14)

Mas, nos anos oitenta, com o intenso debate em torno do ensino de História, novas metodologias de ensino estavam sendo exigidas, novos temas, mais que possibilidades de pesquisas. Era necessário pesquisar o trabalhador, a mulher, os sindicatos, o êxodo rural, o cotidiano popular, enfim pesquisas que ajudassem a entender a realidade brasileira; o professor de História sem “sentido crítico” também começou a ser questionado. Como deveria atuar o professor de História nos anos oitenta?

A fim de discutir este profissional, a formação do professor de História, a exemplo de outras licenciaturas, começava a ser repensada, discutida em congressos universitários e/ou em cursos para professores da rede pública de alguns Estados brasileiros. O grupo CEDES - Centro de Estudo, Educação e Sociedade - promoveu espaços para dinamizar estas discussões:

Os desencontros que nossos cursos de licenciatura vêm enfrentando no presente momento refletem a própria problemática que envolve a formação de um profissional em crise: o professor. De um profissional cujo “perfil” era bastante fácil de ser definido, passou-se, nas últimas décadas, a exigências cada vez mais gritantes, muitas delas conflitantes entre si, às quais é preciso responder com certa urgência. (CEDES, nº 8 p. 2)

Déa Ribeiro Fenelon, em um destes momentos de reflexão, proposto pelo CEDES, descreve o perfil que deveria ter o professor de História - praticamente um consenso no meio acadêmico da década de 80:

Queremos um profissional de História que seja capaz de transmitir uma História viva e não morta, queremos um profissional capaz de ensinar uma História na qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construiremos o hoje e o futuro. (FENELON, 1985, 8, p. 31)

Então, nesta perspectiva, o professor de História deveria ser 'um professor de História capaz de produzir e de ensinar História, levando seus alunos, no 1º e 2º graus, a construir conhecimento histórico'. (VILLALTA, 1992/1993, p. 223)

O modelo de professor de História exigido pelos anos oitentas não deveria ter uma postura desarticulada da realidade na qual estava inserido; assim, seu discurso não poderia ser fragmentado. Este teria que, além de levar seus alunos a reconhecerem-se enquanto sujeitos históricos, deveria também participar ativamente de sua realidade, mostrando para seus alunos o caminho da participação social. Nas entrevistas, os professores mencionam com frequência as suas participações e as suas posturas críticas frente às conjunturas em que viveram:

Sempre participei das greves, no começo só como participante mesmo, era a primeira, o que uma assembleia decidiu está decidido, a assembleia era soberana, eu saía de greve no dia que a assembleia começou a greve e no dia em que ela falava voltou, acabou ... é, era participante, [...]

mas, estava sempre junto, nunca perdi uma greve do primeiro dia, [...] ' (Professora nº 8)

[...] você tentava no aluno fazer com que ele tivesse uma visão crítica ... por exemplo, no ensino noturno, eu dei muita aula no ensino noturno, e de fazer uma visão crítica não só através de livros, mas também através da vida dele, da maneira como ele era explorado,[...] (Professora nº 7)

Tomando estes exemplos, pode-se perceber que nas décadas seguintes este profissional de História ainda é o modelo. É claro que suas características foram ampliadas, mas o que se espera deste professor é o seu diálogo e sua atuação sobre os problemas sociais de forma direta:

[...] a especificidade do professor de História está em analisar o fenômeno político e avançar em sua discussão de uma posição privilegiada, na medida em que articula este fenômeno com outras estruturas da sociedade (economia, cultura, ideologia, religião mentalidades, cotidiano ...) e demonstra as diversas interpretações oferecidas para este fenômeno, levando à reflexão questões como poder, saber, heróis construídos, omissões da História. (MOLINA, 1995, p.65)

Através das entrevistas se pode perceber que este foi o modelo que muitos professores tomaram como o ideal de profissional que deveriam seguir: ser um professor crítico, que conduzia seus alunos a criticarem a conjuntura em que viviam, como se pode constatar:

[...] algumas coisas são gratificantes, porque mais tarde encontrei dentro do Núcleo uma professora de Matemática que veio me pedir desculpas, dizer que agora ela entendia que, às vezes, algum cartaz, coisas que ela criticava, a maneira de como eu dava aulas para os alunos, de fazerem eles serem muitos críticos, lidar com meus alunos depois, sei que nunca foi fácil, alguns professores reclamavam

muito porque eles eram bocudos, eu ensinava a falar, a criticar, estava sempre mostrando. (Professora nº 8)

É válido lembrar que os professores tinham um ideal de profissional de História. Em sua fala aparece este ideal, colocando-se como empreendedor deste ideal; em sua fala, o professor de História tem necessariamente que levar seus alunos a criticarem a conjuntura em que vivem. Era um intento que eles acreditam sempre terem conseguido em seu cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Compomos nossas reminiscências para dar sentido à nossa vida passada e presente”
(THOMSON, 1997, p.56)

A propósito de entender os porquês dos professores de História comentarem com certa constância a existência de livros proibidos durante o regime militar, fato que, como já foi afirmado, foi tão corriqueiro e de conhecimento da sociedade brasileira de forma geral, buscou-se conhecer um pouco do universo deste professor durante os anos de regime militar.

Por isto optou-se em entrevistar professores de História e pedir que falassem de sua formação, bem como de seu trabalho durante a ditadura militar. Porém, estas entrevistas levaram à necessidade de conhecer um pouco mais sobre o tratamento que o Estado ditatorial deu à educação, de modo geral, e ao ensino de História, em particular.

Através deste dois caminhos entendeu-se que a formação destes profissionais sofreu interferência direta das medidas, das resoluções e das proibições que o governo da época impôs à educação. O professor de História, formado naquele momento, teve privações de leituras, de debates, de livres questionamentos. Isso, de certa forma, prejudicou seu conhecimento profissional, pois se entende que estes procedimentos são primordiais para a formação deste profissional.

No entanto, este caminho não foi suficiente para entender esta memória tão viva nos professores de História. O fato de eles repetirem

sobre o seu conhecimento das leituras proibidas não pode ser entendido somente conhecendo o período através de pesquisa bibliográfica ou ouvindo suas falas sobre o momento. Pelo contrário, pareceu ainda mais confuso, quando ficava claro que eles sabiam dos livros, mas não tiveram contato com os mesmos, a maioria foi lida posteriormente, nos anos oitenta, época da abertura política.

A partir deste conhecimento, tornou-se indispensável entender o período de abertura política e, mais atentamente, qual era o significado do ensino de História naquele momento. Logicamente, entender também qual era o professor de História que se buscava para o tipo de ensino pretendido.

Viu-se que os anos de abertura política, os anos oitenta, foram, parafraseando Selva Guimarães Fonseca, "... não uma 'década perdida', como os economistas têm dito sobre a economia brasileira nestes anos, mas uma década de tensões e criatividade". (FONSECA, 1993, p. 109).

Através das entrevistas se pode constatar que os entrevistados participaram ativamente destas 'tensões e criatividade'. Todos fizeram os cursos que propunham uma discussão das novas exigências para o profissional de História. Dois dos entrevistados participaram das discussões preliminares da criação do novo currículo de História do Estado do Paraná. Principalmente: leram os livros que eram proibidos durante a ditadura, e mais ainda, leram os livros que contavam as mazelas, arbitrariedades e violência cometidos na época do regime militar no Brasil.

Outro ponto importante: percebeu-se que o ideal de professor de História para os entrevistados era aquele profissional proposto durante os anos oitenta, e que todos se viam enquanto professores de História ideal. Segundo sua fala, eles levavam seus alunos a criticarem o que consideravam que deveria ser criticado, a se perceberem enquanto sujeitos da história, capazes de interferir no processo histórico transformando sua realidade.

A partir destes entendimentos, tentou-se compreender a construção da memória destes professores, partindo da idéia de que a memória é uma construção, composta para satisfazer a identidade atual do depoente, ou seja, composta para dar 'sentido à vida passada e presente'. Assim sendo, o que era o passado, em função do presente. (THONSON, 1997, p. 56-57)

Deve-se considerar também que sendo esta memória uma composição, ela identifica o depoente conforme o que ele determina como representação do correto diante de sua atual conjuntura. Essa memória é construída quando se conta a história para si mesmo, que depois é repassada para o social.

No entanto, a construção desta memória é um processo público, mas que está em harmonia com as ansiedades pessoais de cada depoente. Pois, quando ocorre a desarmonia entre o público e o pessoal podem aparecer as reticências, os silêncios, que também são passíveis de entendimentos e análises por parte dos historiadores.

Estes entendimentos todos levaram ao possível entendimento da construção da memória do professor de História sobre o regime militar e, especificamente, das leituras proibidas naquele momento. Nesta memória, estão presentes elementos da formação fechada que estes professores tiveram, resultado do regime militar, assim como a leitura feita durante os anos de abertura política sobre o período, que não diferem muito das críticas que atualmente são levantadas sobre essa época.

Para os professores entrevistados, ser um professor que discute, que critica, que participa, é fundamental. No entanto, eles não tiveram esta participação efetiva, conforme demonstram suas falas. Não foram cassados, não foram presos: suas fichas - aqueles que as possuem -, não demonstram que foram elementos combativos do regime militar. Mas eles sabem o quanto a posição de oposição ao governo militar é hoje valorizada de forma geral pela sociedade.

Assim, é necessário compor uma memória, que de certa forma, recompense essa não participação, pois esses profissionais, não diferindo de grande parte de seu meio, valorizam muito àqueles que se levantaram contra as arbitrariedades da época. Um meio de construir essa reminiscência é valorizar o seu conhecimento acerca dos livros proibidos. Não por tê-los lido na época em que eram proibidos, mas por saberem que o governo proibia leituras no período. Isto dá a eles uma aparência de participação, ou pelo menos, de que sabiam, estavam informados sobre o que ocorria.

A importância desta memória formada é entender que o profissional ligado ao ensino de História, salvo as exceções - que se espera sejam raras -, estão, ou estiveram, durante parte de sua atuação, conscientes de seu papel na sociedade. São também formadores de opinião, mas o fazem de um lugar confortável, na posição de historiadores, que têm a possibilidade de uma leitura mais reflexiva e crítica dos documentos históricos, sejam eles de qualquer natureza.

Certamente ainda há muito a refletir, não só sobre a memória de professores, mas também sobre todo o universo que circula a formação desta memória.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariana J. de Carvalho. "Resgate da Reformulação Curricular de História." In: **História e Cultura**. Ponta Grossa: ANPHU – Núcleo Regional do Paraná, 1997. p. 271 – 276.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição na Brasil: (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes ,1984.

AMADO, Janaína. "A culpa nossa de cada dia: ética e História Oral." In: **Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História PUC- SP: Ética e História Oral**. São Paulo: Educ, nº 15,1997. p.145-156.

ARENDT, Hannah. "A quebra entre o passado e o futuro" In: **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 28- 42.

BÊDARIDA, Francois. "Tempo presente e presença da história". In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas. 1998. p. 219-232

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, "Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana". In: **Revista Brasileira de História- Memória, História, Historiografia**. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, vol 13, nº 25/26, setembro 92/ agosto 93. p.p.195 - 220.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

Caderno CEDES nº 8 – Licenciatura. São Paulo: Cortez, 1985.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998).** Passo Fundo: ED. UPF, 2001.

CAMARGO, Aspásia. "História Oral e Política" In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral.** Rio de Janeiro: Diadorim / Finep, 1994. p. 75 - 99

CARDOSO, Lucineide Costa. "Construindo a Memória de 64." In: **Revista Brasileira de História:** Brasil: 1954-1964. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, VOL 14,nº 27,1994.p. 79 -196.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Livros Proibidos, Idéias Malditas: o Deops a as minorias silenciadas.** São Paulo: Estação Liberdade: Arquivo do Estado/SEC, 1997.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Ed. Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHAUVEAU, Agnés. TÊTART, Phillippe.(org.) **Questões para a história presente.** Baurui: Edusc, 1999. p. 7-37

COVRE, Maria de Lourdes M. **A Fala dos Homens: Análise do pensamento tecnocrático 1964 – 1981.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Maria de Fátima da. **Eles ousaram lutar: A nova esquerda brasileira no período de 1964 - 1972.** Dissertação de Mestrado, UNESP, 1993.

CUNHA, Maria de Fátima. "Expressões da violência brasileira: lições da cartilha e antiguerilha no pós 64". In: ARRUDA, Gilmar . DENIPOTI, Cláudio. (org.) **Cultura e Cidadania** AMPHU- Núcleo Regional do Paraná. 1996. p.163 – 175.

DARTON, Robert. **Edição e Sedição: o universo da literatura clandestina no século XVIII**. São Paulo: Cia das Letras,1992.

D'ALESSIO, Márcia Mansor. "Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora." In: **Revista Brasileira de História: Memória, História, Historiografia** Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, Vol. 13, nº 25/26. Set 92/ ago.93. p.p.97 - 103.

DECCA, Edgar. "As desavenças da História com a Memória." In: **Cultura Histórica em Debate**. (org. Zélia Lopes da Silva) São Paulo: Ed. UNESP,1995, p. 59-70.

FENELON, Déa. A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. In : BALSAN, Newton Cesar (org.) **Cadernos CEDES** nº 8. São Paulo : Ed. Cortez, 1985, p.24 -31.

FENELON, Déa. A questão de Estudos Sociais. In : ZAMBONI, Ernesta. A prática do ensino de história. **Cadernos CEDES** nº 10. São Paulo, 1984, p.14.

FERNANDES, Maria Esther. "A história de vida" como instrumento de captação social ". In: **Revista História**. São Paulo: Ed. Unesp, Vol. 12,1993. P. 217 – 224.

FERREIRA, MARIETA DE Moraes. (org.) **História Oral**. Rio de Janeiro: Diadorim/ Finep, 1994.

FERREIRA, Marieta Moraes. AMADO, Janaína. (org.) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Getulio Vargas, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães **Ser professor no Brasil: História oral de Vida**. Campinas: Papirus, 1997.

GARRIDO, Joan del Alcàzar i. "As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate." **Revista Brasileira de História: Memória, História, Historiografia Dossiê Ensino de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, Vol. 13, nº 26/27, set. 92/ago.93, p. 33-54.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. ROSA, Zita de Paula. "História oral: uma utopia?" In: **Revista Brasileira de História: Memória, História, Historiografia Dossiê Ensino de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, VOL.13, nº 25/26, set 93/ago. 94. p 7-16.

JORNAL POEIRA, AGOSTO DE 1978.

LE GOFF, J. Memória. In **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1984.

JOUTARD, Philippe. "História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos.". In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes. (Cord.) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998. p. 43-62

KUCINSKI, Bernardo. **O Fim da Ditadura Militar**. São Paulo: Contexto, 2001.

LUCENA, Célia Toledo. **Antes de lembrar e de inventar: (re) lembranças de migrantes**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARQUILHAS, Rita " Sobre a censura inquisitorial portuguesa no século XVII". In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 359 – 375.

MOLINA, Ana Heloisa. **A formação de professores de História**. Marília, 1995 – Tese de Mestrado – Universidade Estadual Paulista.

NADAI, Elza. " A Escola Pública Contemporânea: Os currículos Oficiais de História e o Ensino temático". In: FENELON, Déa Ribeiro (Org.) **Revista Brasileira de História – Sociedade e Trabalho na História**. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, Vol6, nº 11, Setembro de 1985/ Fevereiro de 1986. p.p. 99 – 116.

NADAI, Elza. "O ensino de história no Brasil: Trajetória e perspectiva." In: **Revista Brasileira de História- Memória, História, Historiografia**.

São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, vol 13, nº 25/26, setembro 92/ agosto 93. p.p.143-162.

NIETHAMMER, Lutz. "Conjunturas de Identidade Coletiva." In: **Revista Do Programa de estudos Pós - Graduados Em História e do Departamento de História PUC- SP: Ética e História Oral**. São Paulo: nº 15,1997. p 119-144.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Revista de Estudos Históricos: Memória**. Vol. 2, nº 3. Rio de Janeiro, 1989.

PASSERINI, Luisa. " A lacuna do Presente." In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. Fundação Getulio Vargas: Rio de Janeiro, 1998. p. 211- 214.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **As organizações comunistas e a luta de classes** (1961/1968). Vol.1 Departamento de História da Universidade de São Paulo.1987.

RÉMOND, Réne. "Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução." I: CHAUVEAU, Agnès. TÊTART, Phillippe.(org.) **Questões para a história presente**. Bauru: Edusc, 1999. p. 203-209

RIBEIRO, Luiz Carlos. "Currículo Básico: História e Ideologia." In: **História e Cultura**. Ponta Grossa: ANPHU – Núcleo Regional do Paraná, 1997. p. 254 - 263.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo Branco (1930 - 1964)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1975.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. "Recompondo a Memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias" In: **Revista Projeto Historia Vol.15**. São Paulo,1997. p.51 – 84

THOMSON, Alistair. Et alli. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. (org) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas,1998.p.65 – 91.

VILANOVA, Mercedes. "Palavras de Clausura: Conferência Internacional de História Oral". In: **Revista Historia Y Fuente Oral**. 1,13,1995.

VILLALTA, Luiz Carlos. "Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectivas". In: **Revista Brasileira de História: Memória, História e Historiografia**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol 13, nº 25/26, setembro 92 / agosto de 93. P. 223 – 232.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, Márcia, (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.

AMADO, Janaina, FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

ARNS, Paulo Evaristo. **Brasil: Nunca Mais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARRUDA, Gilmar. **Cidades e Sertões: Entre a História e a Memória**. Bauru: EDUSC, 2000.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BÊDARIDA, François. "A responsabilidade do historiador expert" In: BOUTIER, Jean. JULIA, Dominique. **Passados Recompuestos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998. p.p. 145 -154.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, Civilização e trabalho: o Ensino de História nas Escolas Paulistas (1917 – 1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BOSI, Ecléia. Memória-Sonho e Memória Trabalho. In: **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz. EDUSP, 1987.

BRITO, Marilza N. "Memória e Cultura". In: **Caderno da Memória da Eletricidade**. 1. Rio de Janeiro: CMEB, 1989.

Caderno CEDES 17 – O Profissional do Ensino – debates sobre sua formação. São Paulo: Cortez, 1986.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. (org.) **Minorias Silenciadas: história da censura no Brasil.** São Paulo: FAPESP/ Imprensa Oficial/ Edusp, 2002.

CAPELO, Maria Regina Clivate. **Educação, Escola e Diversidade Cultural no Meio Rural de Londrina: Quando o presente Reconta o Passado.** Campinas: Tese de Doutorado, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

Currículo Básico para a Escola pública do Estado do Paraná. Curitiba: 1990.

DARTON, Robert. **Edição e Sedição: o universo da literatura clandestina no século XVIII.** São Paulo: Cia das Letras, 1992.

D' ALESSIO, Márcia Mansor. "Memórias: leituras de M. Halbwachas e P. Nora." In: **Revista Brasileira de História – Memória História, Historiografia.** São Paulo: ANPUH/Marco Zero, Vol. 13, nº 25/26. Setembro de 92 / Agosto de 93. P. 97 – 103.

DEMARTINI, Zeila de Brito. TENCA, Sueli Cotrin. TENCA, Alvaro. "Os alunos e o ensino na república Velha através das memórias de velhos professores". In: **Caderno Pesquisa (52).** São Paulo: s/ed. 1985. P.61 –71.

DIEHL, Astor Antônio. (org.) **O livro didático e o currículo de história em transição.** Passo Fundo: Ediupf, 1999.

FENELON, Déa Ribeiro, SILVA, Marcos A., FUNARI, Pedro Paulo. Ensino de História: opções em confronto. IN: **Revista Brasileira de História – Instituições**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol 7, nº 14, 1997p. 231 – 248.

FENELON, Déa Ribeiro. "Sobre a Proposta Para o Ensino de História de 1 º Grau". IN: **Revista Brasileira de História – Instituições**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol 7, nº 14, 1997, p. 249 – 254.

GUARINELLO, Norberto. "Memória Coletiva e História Científica" In: **Revista Brasileira de História: Espaço Plural**. São Paulo: Marco Zero / ANPUH. Vol. 14, Nº 28, 1984,180 -192.

GUINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

LUCENA, Célia. **Linguagens da Memória**. São Paulo: FDE, 1991.

MALUF, Marina. **Ruídos da Memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto,1994.

MORAES. Marieta. (org) **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

MORAES. Marieta. (org) **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1994.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Memória e Identidade: travessias de velhos professores**. Maringá: Ed. Universidade Estadual de Maringá, 1998.

NODA, Marisa. **Lembranças da ditadura: Londrina 1968 - 1979**. Monografia de Especialização em História Social, defendida junto à Universidade Estadual de Londrina, 1998.

PAIVA, Aparecida . "A leitura Censurada". ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 411 - 426

NORA, Pierre. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP**. São Paulo: PUC, 1993. Nº 10. P.7 – 28.

PASSERINI, Luisa "Mitobiografia em História Oral". In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP**. São Paulo: PUC, 1993. Nº 10. P.29 -40

PELEGRINI, Sandra C. A . **A UNE nos anos 60: utopias e práticas políticas no Brasil**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

PORTELLI, Alessandro. "Sonhos Ucrônicos, Memórias e Possíveis Mundos dos Trabalhadores". In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP**. São Paulo: PUC, 1993. Nº 10. p. 41 – 58.

Revista de Associação Brasileira de História Oral Nº 1. São Paulo, Junho de 1998.

Revista de Associação Brasileira de História Oral Nº 2. São Paulo, Junho de 1999.

Revista Brasileira de História: Memória, História , Historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, setembro 92 / agosto de 93.

Revista Brasileira de História: Brasil: 1954 - 1964. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 14, nº 27, 1994.

Revista Do Programa de Estudos Pós -Graduados em História e do Departamento de História - PUC - SP: Projeto História 10. São Paulo, 1993.

SADER, Eder. **Rumor de Botas.** São Paulo: Pólis, 1982.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

SILVA, Marcos A . "A impaciência do preconceito e o Coro dos Contentes." IN: **Revista Brasileira de História – Instituições.** São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol 7, nº 14, 1997, p. 255 - 260.

_____ (org.) **Repensando a História.** São Paulo, Marco Zero.

SIRINELLI, Jean-François. "Ideologia, tempo e história." In: CHAUVEAU, Agnès. TÊTART, Phillippe. (org.) **Questões para a história presente.** Bauru: Edusc, 1999. p. 73-92

VILANOVA, Mercedes. " La historia sin adjetivos com fuentes orales y la historia del presente." In: **Revista da Associação Brasileira de História Oral**. São Paulo. Nº 1, junho de 1998. p. 31- 41

VILLALTA, Luiz Carlos "O diabo na livraria dos inconfidentes". In: NOVAES, Adauto (org.) **Tempo e História**. São Paulo: Cia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p. 367 - 395