

LOAMI ALBUQUERQUE GAMA LOPES

**O PROTAGONISMO JUVENIL COMO SUPORTE PARA
CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE DISCIPLINA
ELETIVA EM HISTÓRIA PARA ESCOLA PLENA EM
MATO GROSSO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

MARÇO/2019

LOAMI ALBUQUERQUE GAMA LOPES

**O PROTAGONISMO JUVENIL COMO SUPORTE PARA
CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE DISCIPLINA ELETIVA
EM HISTÓRIA PARA ESCOLA PLENA EM MATO GROSSO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Vitale Joanoni Neto
Co orientador: Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

CUIABÁ-MT

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

L864p Lopes, Loami Albuquerque Gama.

O protagonismo juvenil como suporte para cidadania : uma proposta de disciplina eletiva em História para Escola Plena em Mato Grosso / Loami Albuquerque Gama Lopes. -- 2019
122 f. ; 30 cm.

Orientador: Vitale Joanoni Neto.

Co-orientador: Renilson Rosa Ribeiro.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Escola Plena. 3. Protagonismo Juvenil. 4. Cidadania. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCACÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT
Tel: 65 3313-8493 - Email: anamariamarques.ufmt@gmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "O protagonismo como suporte para cidadania: uma proposta de disciplina eletiva para Escola Plena em Mato Grosso"

AUTOR : LOAMI ALBUQUERQUE GAMA LOPES

defendida e aprovada em 28/03/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Vitale Joanoni Neto
Instituição : UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
Coorientador Doutor(a) Renilson Rosa Ribeiro
Instituição : UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Examinador Interno Doutor(a) Ana Maria Marques
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Examinador Externo Doutor(a) Edison Antônio de Souza
Instituição : UNEMAT - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
Examinador Suplente Doutor(a) Osvaldo Rodrigues Junior
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CUIABÁ, 02/05/2019.

Ana Maria Marques
Profº. Dra. Ana Maria Marques
Coordenadora de Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História
IGHD / UFMT
SIAPe: 1647082

RESUMO

A educação em seus diferentes níveis é reflexo da gestão institucional e coparticipação da sociedade, família e Estado. Aos três níveis de coparticipação o professor de História assume a sua responsabilidade como agente “mediador” para educação e promoção de uma educação pública, gratuita e laica de qualidade. Os diferentes modelos de família se convergem no espaço público escolar, e fica sob responsabilidade do Estado promover uma proposta de ensino que no mínimo atenda para o exercício pleno da cidadania. O ensino de História, nesse contexto, pode assumir potencializar o diálogo crítico dos estudantes com a sua realidade sociocultural em perspectiva histórica, tendo as temáticas sensíveis da História do Brasil como *locus* privilegiado de leitura de mundo. Diante dos desafios estruturais do século XXI, os modelos tradicionais de ensino estão postos em cheque e o Estado brasileiro pretende “inovar” o ensino com a proposta do Novo Ensino Médio, editada por medida provisória desconsiderando os diferentes sujeitos da educação. Na perspectiva de uma educação integral para estudantes, em consonância com esse projeto, é implantado a partir de 2016 em Mato Grosso as “escolas plenas”, com uma metodologia se propõe a efetivar um ensino inovador para a escola média. Nesse sentido, o objetivo desta dissertação é fazer uma reflexão sobre a reforma curricular de História na escola média na contemporaneidade a partir das noções de protagonismo juvenil, identidade estudantil e cidadania. Como resultado dessa análise, apresenta-se uma proposta de disciplina eletiva para escolas plenas em Mato Grosso, com a finalidade de oportunizar espaços de debates e tomadas de decisões, favorecendo o protagonismo estudantil dentro das questões apresentadas pelo ensino de História no Ensino Médio. Almeja-se contribuir para a formação crítica desses jovens com base na percepção do sentido político da participação social dos estudantes e na proposição de ações coletivas em sua unidade educacional de representatividade e participação.

Palavras-chave: Ensino de História, Escola Plena, Protagonismo Juvenil, Cidadania.

RESUMEN

La educación en sus diferentes niveles es reflejo de la gestión institucional y la coparticipación de la sociedad, la familia y el Estado. A los tres niveles de coparticipación el profesor de Historia asume su responsabilidad como agente mediador para la educación y promoción de una educación pública, gratuita y laica de calidad. Los diferentes modelos de familia se convergen en el espacio público escolar, y queda bajo responsabilidad del Estado promover una propuesta de enseñanza que por lo menos atienda para el ejercicio pleno de la ciudadanía. La enseñanza de la historia, en ese contexto, puede asumir potenciar el diálogo crítico de los estudiantes con su realidad sociocultural en perspectiva histórica, teniendo las temáticas sensibles de la Historia de Brasil como *locus* privilegiado de lectura de mundo. Ante los desafíos estructurales del siglo XXI, los modelos tradicionales de enseñanza están puestos en cheque y el Estado brasileño pretende “inovar” la enseñanza con la propuesta del Nuevo Enseñanza Media, editada a medida provisional desconsiderando a los diferentes sujetos de la educación. En la perspectiva de una educación integral para estudiantes, en consonancia con ese proyecto, es implantado a partir de 2016 en Mato Grosso las “escuelas plenas”, con una metodología se propone a efectivizar una enseñanza innovadora para la escuela media. En este sentido, el objetivo de esta disertación es hacer una reflexión sobre la reforma curricular de Historia en la escuela media en la contemporaneidad a partir de las nociones de protagonismo juvenil, identidad estudiantil y ciudadanía. Como resultado de este análisis, se presenta una propuesta de disciplina electiva para escuelas plenas en Mato Grosso, con la finalidad de oportunizar espacios de debates y tomas de decisiones, favoreciendo el protagonismo estudiantil dentro de las cuestiones presentadas por la enseñanza de Historia en la Enseñanza Media. Se pretende contribuir a la formación crítica de estos jóvenes con base en la percepción del sentido político de la participación social de los estudiantes y en la proposición de acciones colectivas en su unidad educativa de representatividad y participación.

Palabras clave: Enseñanza de Historia, Escuela Plena, Protagonismo Juvenil, Ciudadanía.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado em Ensino de História não seria possível sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer ao meu orientador, professor Dr. Vitale Joanoni Neto, por toda a paciência com a qual pude contar para reavaliar e reestruturar os objetivos deste trabalho. Agradeço ao meu co orientador, professor Dr. Renilson Rosa Ribeiro, por sua disposição e sentido prático, contribuindo para a conclusão deste trabalho e transmitindo calma nos momentos de grande dificuldade. Muito obrigado pelas contribuições e motivações.

Agradeço igualmente à coordenadora do ProfHistória/UFMT, professora Dra. Ana Maria Marques, pela seriedade, firmeza e ética com a qual conduziu o curso de mestrado, permitindo o desenvolvimento deste trabalho, e também por ter aceitado compor a minha banca de defesa. Sou grato aos professores Dr. Edison Antonio Souza e Dr. Osvaldo Rodrigues Junior pela composição da minha banca de defesa, contribuindo com a conclusão da minha formação.

Estendo meus agradecimentos aos colegas do mestrado e professores que trabalham e lutam diariamente na docência por um ensino público de qualidade, especialmente a Giseli Origuela, e Taislayne Alves, cujo apoio precioso permitiram o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço aos meus alunos da escola e da disciplina eletiva que são presentes e acreditam na possibilidade de transformarmos nossa realidade com atitudes, com a paciência em escutar sempre que a mudança depende de nós.

Por último, quero agradecer à minha família e amigos pelo apoio incondicional que me deram, especialmente a minha mãe Monique Lopes e minha companheira Karoline Assuero pela paciência e apoio nos momentos difíceis desta jornada para o desenvolvimento deste trabalho.

LISTA DE SIGLAS

- ABI – Associação Brasileira de Imprensa
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CBDE – Confederação Brasileira de Desporto Escolar
- CBDU – Confederação Brasileira de Desporto Universitário
- CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
- CEM – Coordenação de Ensino Médio
- CPC – Centro Popular de Cultura
- DCE – Diretório Central dos Estudantes
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DNE – Diretório Nacional dos Estudantes
- DOI-CODI – Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna
- EMC – Educação Moral e Cívica
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros
- EUA – Estados Unidos da América
- FND – Faculdade Nacional de Direito
- IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAC – Movimento Anticomunismo
- MDB – Movimento Democrático Brasileiro
- OC – Orientações Curriculares
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OSPB – Organização Social e Política Brasileira
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEC – Projeto de Emenda Constitucional
- PIB – Produto Interno Bruto
- PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso

TCE-MT – Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso

UEE – União Estadual dos Estudantes

UNB – Universidade de Brasília

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNE – União Nacional dos Estudantes

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	22
1.1. A caminhada da História ensinada no Brasil: do súdito ao cidadão	22
1.2. O Ensino de História e os desafios da (re)democratização no Brasil	32
1.3. Por que precisamos falar ainda de currículos de História?	42
CAPÍTULO II - OS ESTUDANTES NO BRASIL: UMA RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	50
2.1. Para pensar o movimento estudantil no Brasil	50
2.2. Estudantes na Primeira República brasileira.....	57
2.3. Estudantes entre a Era Vargas e a Ditadura Militar: unidade como reflexo do ensino	60
2.4. A UNE “combatente”.....	69
2.5. Resistências e lutas.....	77
2.6. Intervenção militar: educação e ensino de história combatidos junto ao movimento estudantil	80
CAPÍTULO III - A ESCOLA PLENA: O PROJETO DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL E A DISCIPLINA ELETIVA EM HISTÓRIA.....	92
3.1. A Escola Plena e o ensino em tempo integral em Mato Grosso	92
3.2. Disciplina Eletiva: proposta para o ensino de História na escola média.....	99
Objetivos	101
Conteúdos	101
Metodologia.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

Ser professor é um desafio diário. Minha docência em escolas públicas é marcada por frustrações e vitórias, muitos amigos, profissionais e alunos que se tornam parte da minha vida, realidades educacionais e perfis de alunos bem diversos. Diante das dificuldades, sejam materiais, pessoais, estruturais ou de comportamento e disciplina das turmas, ainda me realizo quando consigo desenvolver boas aulas.

Leciono como professor de História pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC-MT) desde 2011, no município de Cuiabá. Neste percurso de atuação como agente público vivencio inúmeras realidades sociais, de regiões com altos índices de violência a localidades bem assistidas em infraestrutura e bons níveis educacionais.

Minha ação como professor sempre se pautou em relacionar os fatos históricos com a realidade próxima dos alunos, buscando promover debates em sala e procurando contribuir para uma reflexão crítica dos estudantes como cidadãos investidos de direitos e deveres em uma sociedade plural, laica e principalmente democrática.

A escola é um espaço que congrega as diferenças, lugar que representa o crescimento individual e perpetua a “mudança”. Acredito na possibilidade de transformação pela educação, no seu potencial revolucionário, social e político, mesmo que as aves de rapina do “Escola Sem Partido” afirmem o contrário. A instituição escolar, para além de sua estrutura física, é um ambiente onde propostas inovadoras, que busquem a participação dos alunos para que reflitam de maneira crítica e propositiva sobre seu contexto social, precisam ser pensadas e desenvolvidas visando a transformação do quadro das injustiças sociais e violências físicas e simbólicas¹.

Nos últimos anos temos presenciado debates políticos e sociais que têm buscado mudanças na educação, catalisadas com a proposta verticalizada – via medida provisória pelo governo do Estado brasileiro, o “Novo Ensino Médio”. Uma proposta dita

¹ Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “Sem” Partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

voltada para a escola democrática contemporânea, mas construída e aprovada longe dos espaços democráticos de representação, discussão e deliberação. A reforma do Ensino Médio, aprovada pelo Congresso Nacional, é apresenta à sociedade como algo inovador, representando um reforço nos investimentos do setor e a implementação de um ensino em tempo integral. Ela se propõe aberta e irrestrita, mas acaba por atacar a pluralidade das áreas do conhecimento, desobrigando por exemplo o ensino das ciências humanas e sociais aplicadas e inserindo a opção do ensino técnico profissional no Ensino Médio, recuperando o discurso tecnicista da reforma educacional de 1971.

Em análise, o “Novo Ensino Médio” se lança ao mar das políticas públicas já com dificuldades reais em se efetivar, visto que no mesmo contexto também foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente Michel Temer o congelamento de gastos por vinte anos em diversos setores, inclusive a educação. A “PEC do fim do mundo” de imediato impede a aplicação de recursos na implementação da proposta aprovada para a “nova” escola média. Tal realidade esboça um futuro em que a educação, especialmente o ensino de História, irá enfrentar profundas reestruturações e mudanças de paradigmas – para não dizer restrições, supressões e cortes em nome da “utilidade” efetiva para a sociedade/mercado.

A partir de 2016, com a crescente ideia do combate às “ideologias”, escolas e universidades se tornaram alvo de especulações e sanções que encorajaram e endossaram iniciativas políticas que ferem a autonomia e pluralidade educacional. A exemplo disso, destaca-se a proposta “Escola Sem Partido”, que pretende criar regras com relação aos deveres da escola e dos professores e os direitos dos estudantes, focando em questões relacionadas aos estudos de gênero e às abordagens políticas. Desse modo, tais ideias representam um rompimento com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que me permite compreender a escola como lugar onde se deve preservar a pluralidade, conhecer, e conviver com as diferenças. A LDB traduz para a seara da educação cláusulas pétreas em torno dos direitos sociais estabelecidos pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

Propostas como a “Escola Sem Partido” e derivadas do mesmo engodo de perseguições políticas criam um cenário de incertezas sobre uma possível e real transformação política educacional em nosso país². Visto isso, atuar na educação tendo

² Cf. MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p.507-524, abr./jun. 2017.; PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a

como foco ações que almejam ter o aluno como protagonista, desenvolvendo sua capacidade de autonomia e reflexão crítica diante das estruturas administrativas institucionais e políticas no Brasil, articulando saberes e ações práticas na escola, pode ser considerada uma postura “subversiva”. Acredito que a crítica e a ação só podem ser exercitadas quando se conhece a pluralidade de ideias e as distintas e complexas realidades sociais. Neste aspecto, sem querer oferecer receitas prontas e acabadas, o ensino de história é imprescindível no caminho para a transformação de nossas formas de ser e estar no mundo. Assim como Almeida Neto³, creio que “o ensino de História não possa ser tratado como equação de fáceis resolução e resultado, já que, com o desvelar de suas intenções e práticas, distingue-se um verdadeiro emaranhado de questões que envolvem a disciplina”.

O cenário político do Brasil, organizado a partir de alianças entre grupos políticos e econômicos hegemônicos, tem a mídia como forte influenciadora sobre a opinião pública, perpetuando ou enquadrando narrativas que justifiquem ou naturalizem as estruturas e hierarquias sociais de nossa sociedade. Esta realidade posta como “imutável” coloca-se diante de uma nova geração de jovens com acesso ilimitado aos diferentes veículos de comunicação, em especial as redes sociais, o que nos permite indagar sobre como este novo momento histórico e político pode se desenrolar.

Nos últimos anos, as constantes disputas no cenário político e econômico evidenciaram a corrupção, que permeia as estruturas políticas e administrativas de nosso país, colocando a política brasileira sobre os holofotes da mídia e da sociedade.

Essa conjuntura provocou mudanças em dois sentidos, o prático e o teórico: na prática, houve o aumento da participação popular em manifestações, como movimentos de rua visíveis nos últimos anos, expressando o que se entende como um sentimento em comum de repúdio à corrupção na política; no campo teórico, estimulou debates entre ideologias e correntes de pensamento, estes que “moldam” maneiras de pensar e contribuem para polarização de pensamentos e posicionamentos ideológicos.

Ao tempo destas turbulências políticas e sociais, ingressei no mestrado profissional em Ensino de História, ProfHistória, na Universidade Federal de Mato

BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Orgs.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 27-46.; MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, v. 22, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2016.

³ ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memória de professores. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 110, p. 219-239, jan./mar. 2010. p. 223.

Grosso (UFMT), programa que objetiva qualificar professores a partir da relação entre a pesquisa a prática no ensino de história. Em seu currículo, as disciplinas ofertadas no curso trazem reflexões mais recentes sobre a pesquisa em ensino de história, buscando contribuir com um ensino mais significativo para a realidade que vivemos como educadores na escola básica. Neste sentido, tem me permitido refletir sobre que ações e projetos posso desenvolver em sala de aula com meus alunos, contribuindo para a construção de propostas para uma educação que mobilize os jovens a refletirem e atuarem dentro da sua própria história, ou seja, da sua vida prática.

Para implementar uma ação que contemple com um modelo de educação transformadora, no sentido de potencializar ações autônomas, solidárias e críticas nos estudantes, construí o presente estudo articulando os saberes pautados no currículo de História, o debate sobre protagonismo juvenil e as vivências de ações no ambiente escolar.

Nesse sentido, o objetivo desta dissertação é fazer uma reflexão sobre a reforma curricular de História na escola média na contemporaneidade a partir das noções de protagonismo juvenil, identidade estudantil e cidadania. Como resultado dessa análise, apresenta-se uma proposta de disciplina eletiva para escolas plenas em Mato Grosso, com a finalidade de oportunizar espaços de debates e tomadas de decisões, favorecendo o protagonismo estudantil dentro das questões apresentadas pelo ensino de História no Ensino Médio. Almeja-se contribuir para a formação crítica desses jovens com base na percepção do sentido político da participação social dos estudantes e na proposição de ações coletivas em sua unidade educacional de representatividade e participação.

Ao me referir ao protagonismo juvenil, nesta dissertação abordo os adolescentes como personagens principais de uma ação voltada para a solução de problemas reais, em outras palavras: a participação ativa e construtiva do estudante na sua escola, na sua comunidade e na sociedade. Tal participação só se concretiza em uma cultura democrática em que a finalidade seja a formação de cidadãos plenos pautados em sentimentos de autonomia, solidariedade e compromisso social. De acordo com Antonio Carlos Costa:

A participação autêntica se traduz para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida.⁴

⁴ COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Protagonismo juvenil: O que é e como praticá-lo*. 2008. Disponível em: <http://4pilares.net:text-cont/costa-protagonismo.htm>. Acessado em 17/3/2019.

A educação, dentro desta perspectiva, demanda de nós que a entenda como um instrumento para criar capacidades dos indivíduos – no caso os jovens – pensarem e dirigirem a si mesmos, preparando-os para a efetiva participação na construção do social por meio da sua própria construção identitária:

[...] a escola deve ser um espaço social regido por critérios de participação inspirados na mesma filosofia que alimenta os sistemas democráticos. Os ideais democráticos inspiram práticas educativas democráticas, porém é esperado que estas realizações educativas contribuam decisivamente para impulsionar projetos de transformação social.⁵

Ter essa dimensão esperançosa da educação para os jovens brasileiros não nos impede de ter a compreensão das advertências do educador pernambucano Paulo Freire:

Quando a gente reflete sobre os limites da educação e as possibilidades da educação, é preciso ter cuidado para não exagerar na positividade e não exagerar na negatividade, ou, em outras palavras, não exagerar na impossibilidade e não exagerar na possibilidade. Quer dizer, a educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade.⁶

Atualmente, estou atuando em uma escola de tempo integral da rede estadual de Mato Grosso, que parte de um modelo de ensino que procura relacionar saberes científicos com uma pedagogia interdimensional, pautada nos quatro pilares da educação: “aprender a ser”, “aprender a conviver”, “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”. Estes pilares são os valores que compõem a filosofia das escolas em tempo integral e servem como fundamento para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, promovendo o protagonismo em seus projetos de vida⁷.

⁵ YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 155.

⁶ FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2001. p. 175.

⁷ Cf. SILVA, Thais Gama da. *Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

Segundo Jacques Delors⁸, esses quatro pilares ou eixos organizadores da educação congregam os seguintes princípios: 1. Aprender a ser: preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade; 2. Aprender a conviver: interagir, participar e cooperar, convivendo com as diferenças; 3. Aprender a fazer: aprender e praticar os conhecimentos, usando os para o bem comum; 4. Aprender a conhecer: aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.⁹

O foco das escolas plenas, como são chamadas, está em dar condições para que os estudantes tenham o desenvolvimento pleno do seu projeto de vida. Este modelo de ensino é desenvolvido desde 2016 em Mato Grosso e teve como projeto piloto a Escola Estadual Professor Antônio Epaminondas. Em 2017 foi instituído como Projeto Escola Plena, vinculado ao programa Pró-Escolas, da SEDUC-MT. Este modelo de ensino se apresenta como uma alternativa inovadora e é implementado gradativamente em algumas escolas de diversos municípios do Estado para desenvolver um ensino que se propõe “realmente” transformador e inovador, tendo como base o modelo de escolas em tempo integral desenvolvido no Estado de Pernambuco.

Neste aspecto, busca-se estimular que o estudante seja o protagonista em seu projeto de vida, por meio da relação entre disciplinas tradicionais e seus currículos com disciplinas de uma base diversificada, definidas como Projeto de Vida, Avaliação Semanal, Estudo Orientado, Práticas Experimentais, Disciplinas Eletivas, somando-se ainda a Tutoria. Tal estrutura é pensada como uma forma de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem inovador e que contemple, de acordo com o Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral Escola Plena,

Uma educação pensada para funcionar juntamente com a sociedade, principalmente com a família, onde os espaços sejam reorganizados e que a aprendizagem não se restrinja ao espaço escolar, resgatando valores, que realmente possa colocar em prática o discurso de formar cidadãos críticos.¹⁰

⁸ DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 8. edição. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

⁹ Esses quatro princípios constituem os pilares metodológicos das Escolas Plenas em Mato Grosso, conforme se pode verificar no documento de referência da SECUC-MT.

¹⁰ MATO GROSSO. Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral. Escola Plena. Cuiabá: SEDUC-MT, 2019. p. 9.

O que pretendo apresentar como produto nesse estudo, após uma reflexão sobre reforma curricular e o lugar dos jovens na cultura escolar, é uma proposta de disciplina eletiva, uma disciplina construída pelo professor e pensada com caráter interdisciplinar, sempre na interface com os conteúdos históricos, a partir da base curricular devendo ser suporte para o projeto de vida dos alunos.

A disciplina eletiva, dentro do currículo das escolas plenas, tem como proposta ser uma disciplina atrativa – que dialogue com suas demandas e expectativas – para ser escolhida pelos estudantes em um “Feirão das Eletivas”, que acontece a partir da segunda semana após o início das aulas, possibilitando articular saberes de maneira interdisciplinar para atingir objetivos específicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A meta da disciplina é oportunizar aos estudantes leituras, reflexões e discussões que subsidiem a tomada de decisões em espaços de debates e/ou conselhos representativos sobre ações administrativas, culturais, ambientais e esportivas da comunidade escolar, efetivando dessa forma práticas do chamado protagonismo juvenil.

As atividades da disciplina serão articuladas duas vezes na semana com uma carga horária total de 40 horas durante o semestre. Além de aulas expositivas, teremos duas aulas campo, na Assembleia Legislativa de Mato Grosso e no Tribunal de Contas do Estado (TCE-MT), e os alunos irão participar do concurso de redação do projeto Jovem Senador, ofertado pelo Senado Federal.

O desenvolvimento de uma proposta de disciplina eletiva tem como foco promover um ensino de História que favoreça o desenvolvimento de um cidadão crítico, político, para exercer a cidadania, representando seus pares em ações coletivas, possibilitando a compreensão acerca do movimento estudantil no Brasil, bem como de conceitos relacionados a democracia representativa. Ao perceber a dinâmica dos direitos garantidos na Constituição do Brasil, pesquisando sobre os parlamentares eleitos em nosso Estado, fiscalizando e compreendendo o funcionamento da instituição de ensino em que estudam, os estudantes podem vir a constituir múltiplos olhares e percepções críticos sobre nossos direitos, considerando-se que estamos frente a um dos momentos mais delicados e sensíveis da nossa democracia pós-ditadura militar, em que se prospera argumentos contra a Ciência, a História, a diversidade e o conhecimento.

A construção desta dissertação tem como referência os estudos de Circe Bittencourt, que apresenta uma discussão sobre o ensino de história partindo da escola, com suas disciplinas, abordando a estruturação dos seus objetivos e finalidades desde a emergência do Estado nacional brasileiro no início do século XIX.

Ao longo da história do Brasil, em especial nos últimos trinta anos, a educação tem sido o *locus* de constantes transformações e litígios relacionados ao processo de crescimento populacional, fluxos migratórios e expansão dos centros urbanos, levando a um aumento no número de demandas por escolas e universidades para todos, o que reflete também em reformulações curriculares no ensino básico, buscando-se novos métodos, objetivos disciplinares e estruturas curriculares. O tempo da escola tenta se encontrar com o tempo das necessidades e pautas da sociedade.

Nesse contexto, o papel do ensino de história se constrói com características próprias, fundado na relevância do saber histórico como disciplina escolar. Inicialmente corresponde como instrumento de uma memória nacional e se configura como uma ciência com características bem políticas, chegando atualmente a ter o papel de buscar a formação de um cidadão crítico diante da realidade que se insere. Para Circe Bittencourt,

De acordo com os currículos mais recentes, os conteúdos escolares correspondem à integração dos vários conhecimentos adquiridos na escola. Destarte, concebe-se como conteúdo escolar tanto os conteúdos explícitos de cada uma das disciplinas como a aquisição de valores, habilidades e competências que fazem parte das práticas escolares.¹¹

Esta expectativa de formação para cidadania é representada pelos valores, habilidades e competências desenvolvidos em conjunto com a família, escola e sociedade, e cabe no campo escolar a vivência destes aprendizados. As vivências, acertos e erros correspondem ao processo de ensino-aprendizagem. Neste aspecto, com o intuito de dar visibilidade aos estudantes sobre a relevância de participar ativamente na política, pretendo relacionar a história republicana no Brasil com a participação do movimento estudantil.

Dentre as referências diversas presentes nos estudos sobre a história do movimento estudantil no Brasil, destaco a obra de Arthur José Poerner como arcabouço deste estudo pela sua intersecção entre memória, testemunho e história na formulação da narrativa/interpretação. Tanto o autor quanto a sua obra merece destaque neste trabalho, por representar a relação entre o protagonismo estudantil e representação da juventude na política.

A história de Arthur Poerner é um grande exemplo dessa intersecção. Nascido no Rio de Janeiro, em 1939, ingressou na Faculdade Nacional de Direito da Universidade

¹¹ BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 106.

do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1964, ano marcado pelo golpe civil-militar que deu início a uma ditadura militar que por 21 anos assolou o Estado brasileiro. Entre outras produções em que se envolveu, publicou em 1966 o livro *Argélia: o caminho da independência*. Naquele mesmo ano teve todos os seus direitos políticos suspensos pelo então presidente Castelo Branco, por seu envolvimento com os movimentos de oposição à ditadura. Dois anos depois, publicou *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. A obra é ainda hoje considerada o mais importante trabalho de síntese sobre a história do movimento estudantil no Brasil.

Por seu envolvimento com redações de jornais e produções culturais tidas como “subversivas” pelo aparato repressivo da ditadura, Poerner foi preso em 1970 e exilado na Alemanha. Permaneceu atuando na Europa como correspondente, colaborando em colunas do diário carioca “Tribuna da Imprensa”, do semanário “Pasquim” e da revista “Isto É”. Publicou em 1976, em Lisboa, o livro “Memórias do Exílio” e em 1979, em Barcelona, o romance “Nas profundas do inferno”, ambos inspirados em suas experiências com a repressão, a prisão e o exílio político. Retornou ao Brasil em 1984 por meio da anistia, onde permanece atuando e influenciando o meio acadêmico e midiático através das suas reflexões sobre a luta da juventude na conquista e manutenção da democracia¹².

O livro *O Poder Jovem*, de Arthur José Poerner, foi publicado em um momento de grande acirramento ideológico, a Guerra Fria no cenário mundial e a ditadura militar no Brasil. Mesmo sendo uma referência ao se discutir o movimento estudantil no Brasil, a obra carrega algumas críticas. Algumas das mais categóricas a culpam de idealizar uma efetiva contribuição estudantil na luta contra o imperialismo e firmar os jovens estudantes a partir da União Nacional dos Estudantes (UNE) como vanguarda de luta da sociedade. A partir desta obra, busco enfatizar a participação dos estudantes colocada a público, com a intenção de atribuir aos movimentos estudantis caminhos para transformação das condições de existência e exercitar a busca pelo atendimento e expansão dos direitos sociais.

Na disciplina eletiva, pretendo trabalhar com os alunos as transformações políticas e sociais do Brasil, os conceitos de democracia e representatividade. Compreendo que favorecer a mobilização estudantil, por meio de propostas de ações para resolver ou auxiliar nos problemas locais, pode ser um caminho para fomentar a

¹² Fonte: UNE – União Nacional dos Estudantes. Disponível em: <https://une.org.br/2011/08/arthur-poerner/> Acesso em: 25 abr 2019.

autonomia e o protagonismo estudantil, contribuindo com o desenvolvimento crítico e para formação cidadã. Sensibilizar nossos alunos a pensar e agir de maneira mais politizada, atuando diretamente em sua realidade social, fiscalizando e agindo de forma proativa em sua instituição educacional, é uma forma de contribuir com a educação crítica por meio do ensino de História.

Como professor atuante na rede pública de ensino, acredito que o protagonismo juvenil pode transformar a realidade a partir da escola. Esta proposta, a ser efetivada na região onde cresci e trabalho atualmente, corresponde a um sonho que alimento de poder mudar o mundo a partir da minha realidade. Por estar em uma escola de tempo integral com um currículo diversificado, ofereço uma disciplina eletiva que propõe fazer o aluno integrante do processo ensino-aprendizagem na prática. Com os conteúdos e experiências, a proposta deste trabalho é fomentar debates sobre as estruturas políticas administrativas atuais, na escola e no próprio legislativo estadual.

No primeiro capítulo da dissertação elaboro um panorama das discussões e litígios curriculares em torno do Ensino de História na escola brasileira, tendo por referência as demandas apresentadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados entre 1997 e 2000, até os desdobramentos e desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em pauta de discussão desde 2014.

No segundo capítulo, tomando por referência a obra *Poder Jovem*, de Arthur José Poerner, e dialogando com outras autorias no campo de estudo do movimento estudantil, educação e ensino de história, discorro sobre a história da identidade estudantil no Brasil e sua articulação com a ideia de juventude. Nesse sentido, invisto nas questões políticas, sociais e culturais que envolvem a construção do imaginário sobre ser jovem e sua atuação política.

O terceiro capítulo é integralmente dedicado a apresentação da proposta da disciplina eletiva para escolas plenas em Mato Grosso, com a intenção de oportunizar espaços de debates e tomadas de decisões, favorecendo o protagonismo estudantil dentro das questões socialmente vivas e urgentes apresentadas pelo ensino de História no Ensino Médio brasileiro.

Entendo, a partir das palavras de Thais Gama da Silva, que:

[...] a possibilidade de descrever e identificar as habilidades de integrar as perspectivas do eu e do outro em adolescentes bem como em

contextos em que isso ocorre, propicia abertura para a identificação de atividades pedagógicas que oportunizem cada vez mais níveis elevados de experiências compartilhadas e negociações que culminariam com um processo de desenvolvimento humano adequado na adolescência.¹³

Ter essa perspectiva não implica desconsiderar as críticas ao viés neoliberal ou mercadológico do conceito de protagonismo juvenil¹⁴, ou mesmo da concepção utilitarista e centrada nas competências e habilidades da perspectiva psicológica presente no currículo do Ensino Médio brasileiro¹⁵, mas aqui – como professor de História – situo-me diante da mediação entre os currículos, as exigências da instituição escolar, as expectativas e necessidades dos meus alunos e principalmente as esperanças na democracia ampla e irrestrita para vencer uma sociedade tão desigual, violenta e injusta quanto a brasileira.

Assim como José Teixeira Coelho¹⁶, acredito que a “ideia do político, da coisa política, não está morta entre os jovens, talvez se mostre sob outra forma – na verdade, uma forma entre eles recorrente”, e escolhi criar um espaço para ouvi-los falar por meio da proposta de uma disciplina eletiva, que só existirá pelas suas próprias escolhas.

¹³ SILVA, 2009, p. 21.

¹⁴ Cf. SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

¹⁵ Cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileira. *História Revista*, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos*, v. 19, n. 1, p. 87-116, 2015.

¹⁶ COELHO, José Teixeira. Cultura e cultura política dos jovens. *Revista Usp*, n. 32, p. 156-165, dez. 1996/fev. 1997. p. 159.

CAPÍTULO I

ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

1.1. A caminhada da História ensinada no Brasil: do súdito ao cidadão

De acordo com o PCN (1998), não se pode visualizar a educação como algo simplista, mas sim como algo que envolva os alunos no meio social, político e histórico do país. Tudo isso, sempre buscando a cidadania, o entendimento dos direitos e deveres de cada um¹⁷. Ações práticas que estimulem o ensino-aprendizagem, linguagens mais próximas ao que o aluno espera da escola além de ações políticas implementadas ou desejadas para o futuro compõem expectativas que contribuem com ensino de história. Nesse sentido, são válidas as ponderações de Renilson Rosa Ribeiro:

Um número significativo de pessoas acredita que o ensino de História seria uma tarefa muito simples de cumprir. Na sua compreensão, o ensino da disciplina para crianças e jovens limita-se ao pleno domínio dos conteúdos por parte do professor. Contudo, segundo Ubiratan Rocha (1999), poucos conseguem atentar para as diversas questões teóricas, metodológicas, pedagógicas e ideológicas envolvidas em cada passo da aula de História.¹⁸

As lutas pela (re)democratização do país da década de 1980, expressa pela própria Constituição Federal de 1988, apontaram os caminhos de uma nova política educacional para os anos 1990 em diante. A extinção das disciplinas EMC Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) provocaram a descontinuidade paulatina dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Estava evidente a busca de uma

¹⁷ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução (5^a e 8^a série). Brasília: MEC/SEF, 1998b.

¹⁸ RIBEIRO, Renilson Rosa. *Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2018b. p. 35.

virada epistemológica do ensino de História e da educação como um todo no país, procurando superar o “legado” dos anos de chumbo:

Num segundo nível de acontecimentos, havia um desejo latente na sociedade brasileira de ruptura com o regime militar e com tudo o que este havia proposto em termos de educação cujas reformas buscavam, como principal objetivo, reformular e adaptar o sistema educacional aos objetivos políticos e ideológicos implantados pelo golpe de 1964. As medidas provenientes da Reforma Educacional de 1971 haviam reduzidos os conteúdos de História e Geografia sintetizando as nos Estudos Sociais, com possibilidade de formação acelerada do professor por intermédio da Licenciatura Curta, assim como havia introduzido na grade curricular escolar Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), disciplinas com caráter de doutrinação ideológica.¹⁹

Depois da promulgação da LDB, de 1996, resultante de demandas sociais e educacionais de diferentes setores da sociedade, foram desenvolvidos programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e médio. Na análise de Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca,

O texto da LDB, Lei 9.394/95, apontou diretrizes que podem se configurar como respostas do Estado às perguntas feitas anteriormente. Em forma de lei, o documento oficial expressa o que da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória “História”. O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: “as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”, conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB.²⁰

O ensino de história teria de seguir esta tríade citada, que enfatizava o estudo da História do Brasil em relação com as culturas indígenas, africanas e europeias, buscando a cidadania e ética dos alunos para pensar o Brasil por meio da diversidade.

O ensino de história carregava em sua construção um papel político importante dentro da sociedade brasileira, desde o período imperial tendo forte relação com a Igreja ao período republicano com grandes aspirações patrióticas nacionais, o que colocava o desafio da escrita e ensino para aquele momento.

¹⁹ RIBEIRO, Renilson Rosa. Ensino de história, uma área de saber-fazer em movimento. *Revista Eletrônica Documento-Monumento*, v. 24, n. 1, p. 22-31, dez. 2018a, p. 24.

²⁰ SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. p. 17.

No que se refere ao ensino de história, portanto, [...] havia-se imposto uma história positivista, que reivindicava o estatuto da veracidade, objetividade e imparcialidade, mas cujas características intrínsecas eram a de uma narrativa celebradora do Estado-nação, do culto aos seus mitos fundacionais, aos símbolos pátrios e a seus heróis fardados. As vertentes historiográficas que estavam chegando aos círculos acadêmicos iam à contramão dessa histórica política oficial, sem contradições. As temáticas postas em pauta pela “terceira geração” dos *Annales* dessacralizava a história oficial ao tornar relevante o cotidiano, as pessoas comuns, a sexualidade, o imaginário e tudo aquilo que de certa forma não cabia naquele esquema da história nacional pomposa. Dar aos de baixo o protagonismo histórico era ainda mais herético, pois significava retirar o quadro de Duque de Caxias da parede.²¹

De acordo com Circe Bittencourt, a realidade do ensino no Império brasileiro se baseava a ensinar a “ler, escrever e contar” e a participação do ensino de história correspondia como complemento a estes objetivos, a autora cita que:

Os professores das escolas elementares deveriam, segundo os planos de estudos propostos em 1827, utilizar para o ensino da leitura, entre outros textos “a Constituição do Império e História do Brasil”. O ensino de história associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus governantes. Assim desde o início da organização do sistema escolar, a proposta do ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixo indissolúveis.²²

O ensino de história era lecionado nos anos finais, última etapa do ensino, e correspondia nos estudos de História Sagrada. A Educação Moral e Cívica advém desta característica religiosa da educação no Brasil desde o Império, neste sentido uma moral religiosa²³.

Os estudos sobre História da Pátria eram optativos, a relação do ensino de história se atrelava aos grandes feitos, a figura de personagens importantes da vida pública assim como os relacionados à Igreja. A autora cita que a narração da vida de santos e

²¹ RIBEIRO, 2018a. p. 24.

²² BITTENCOURT, 2008, p. 61.

²³ BITTENCOURT. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 185-204.

heróis profanos correspondia a uma história-biográfica e era defendida como um “modelo pedagógico” no período²⁴.

Com o fim da escravidão, há um aumento da imigração no Brasil e um consequente crescimento populacional. A escola desponta como critério de ascensão social, devido ao fato de apenas os letrados terem direito ao voto.

O papel da escola, que representava uma sociedade elitzada, ganha notoriedade ainda maior com o advento da República, pois passa a representar uma perspectiva de inclusão social, um caminho para a cidadania. O ensino de história tem papel importante neste contexto pois serve como instrumento político que situa a sociedade em um caminho estratificado, como uma ordem social a ser seguida²⁵. De acordo com Circe Bittencourt,

O conceito de cidadania criada com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes destas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino.²⁶

A realidade do ensino de história no Brasil nos anos iniciais da República corresponde aos anseios políticos de uma sociedade com grande desigualdade social. Assim, a educação caminhou, em tese, na busca por superar as grandes diferenças que contrastavam no Brasil de Canudos, Contestado e Lampião e Maria Bonita. Segundo Elza Nadai, a instituição escolar teria a missão de formar

[...] aquela categoria social que fica entre o povo e os dirigentes do país, tanto na política como na ciência. As ideias, por meio deles, filtram-se, descendo continuamente das camadas superiores até os mais humildes: são eles que mantêm coeso o corpo da nação.²⁷

O currículo de História, com seus materiais didáticos, buscava exaltar o sentimento patriótico e o nacionalismo como forma de integrar uma sociedade desigual. O a história a ser ensinada para as crianças e jovens nesse período deveria ser uma ponte

²⁴ BITTENCOURT, 2008, loc. cit.

²⁵ Cf. NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

²⁶ BITTENCOURT, 2008, p. 64.

²⁷ Nadai, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. *Em Aberto*, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988. p. 235.

para superar diferenças, ou seja, a cidadania enquadrava os papéis a serem desempenhados ao mesmo tempo que valorizava as riquezas e belezas nacionais²⁸.

Nesta perspectiva sobre o ensino de história e sua característica de construir uma memória nacional, uma alternativa para minimizar as diferenças e exaltar o nacionalismo no Brasil era no mínimo delicado. A sociedade brasileira, formada por uma diversidade social, tinha na disciplina um instrumento para fomentar o patriotismo, correspondendo às expectativas da organização nacional e aos objetivos da história na primeira metade do século XX. De acordo com Kátia Abud:

Cabia às forças dirigentes a escolha do passado, de acordo com seus interesses. A disciplina deveria ser o estudo da mudança e, já no final do século XIX, era um método científico e uma concepção de evolução. O homem caminhava rumo ao Progresso e à Civilização, guiado pela Nacionalidade, por isso a História se revelaria como a genealogia da nação, procurando identificar as bases comuns, formadoras do sentimento de identidade nacional. Assim, a História se desenvolveu buscando o fortalecimento do Estado, conformação material da Nação. Muito embora Furet refira-se à disciplina na França do século XIX, sua análise pode ser transposta para a situação do Brasil do século XX.²⁹

Essas não eram características unanimes da disciplina, visto que antes da existência de um Ministério para a educação ocorreram outros modelos de ensino que buscavam apresentar uma história não apenas europeia ou um brasileiro pacífico, mestiço e cordial; modelos anarquistas com as “escolas populares”, escolas de imigrantes que mantinham a prática de sua cultura de origem faziam parte das diferenças no ensino na chamada Primeira República³⁰.

As diferenças que o Brasil dispunha um complexo prisma cultural, com uma grande leva de imigrantes europeus e asiáticos desembarcando no Brasil, uma diversidade de povos africanos oriundos do tráfico de escravos desde o período colonial, milhões de indígenas somando com suas etnias em diferentes regiões do país, e esse era o desafio de enquadramento da memória nacional.

Com a República se estruturando ocorre a preocupação com o ensino secundarista no Brasil que dispunha de uma crescente classe trabalhadora na década 1920, período que concentra a busca de uma ampliação política educacional secundarista, tema

²⁸ Cf. BITTENCOURT, 2003.

²⁹ ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.

³⁰ Cf. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas*. São Paulo. Loyola. 1990.

posto como debate perante a sociedade do período. Segundo Kátia Abud, fomentam-se desde então inquéritos e congressos sobre a educação:

Depois de 1925 intensificaram-se as discussões sobre o ensino secundário. Em 1926, o jornal *O Estado de S. Paulo* realizou um inquérito sobre a educação que alcançou grande repercussão. Em 1929, a Associação Brasileira de Educação (ABE) promoveu outro inquérito e a II e III Conferências Nacionais de Educação deram importância, em seu temário, ao ensino secundário.

Ele se tornou assunto frequente na imprensa, objeto de palestras e conferências, e um número crescente de revistas especializadas publicavam projetos e propostas para a organização da escola média. Mais que isso, um grupo de intelectuais de prestígio, entre os quais se encontravam Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Licínio Cardoso, procuravam repensar o papel da educação e levar o debate à população. Pretendiam a expansão da escola secundária, para que ela pudesse atender setores da sociedade que se expandiam, como as classes médias urbanas. A escola deveria ser instrumento de preparação dos novos segmentos da sociedade e para cumprir tal papel ela precisava se transformar.³¹

Durante o período Vargas no Brasil, com a criação do Ministério da Educação após a década de 1930, houve a definição de uma política de Estado que buscava homogeneizar o ensino. A História, como parte deste processo, potencializava sua função política. Além das questões de cunho patriótico e a busca de heróis nacionais, no caso Tiradentes, a História tratava do civismo, datas especiais para a história nacional como a Independência. Nesse momento, a memorização seria fortalecida no ensino como ferramenta pedagógica, aliada aos castigos físicos que ainda se faziam presentes nas salas de aula.

A memorização no ensino de história seria a característica de uma sociedade pouco letrada e que tinha uma tradição oral, seja nas igrejas ou nas senzalas, seja entre os imigrantes pobres e analfabetos. Este método carrega inúmeras críticas. Não se nega o desenvolvimento cognitivo pela memorização, mas sim a privação da capacidade de argumentar e situar-se no tempo, compreendendo com criticidade o mundo ao redor.

Ainda que consideradas essas especificidades e limitações, a escola representava um momento ímpar na história do Brasil. Com métodos de ensino ativos ou não, ela trazia naquele momento uma forma de inclusão pela escrita, esta que privilegiava o exercício da cidadania pelo voto. Após a década de 1930 ser letrado era ainda o critério

³¹ ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 1992/ago. 1993. p. 164.

básico para o direito ao voto, permanecendo, sendo exigência até a Constituição de 1988. A escola como instituição que, após o Ministério da Educação, se reforçava como instrumento político, também exerceia uma força social em que congregaria as diferenças, atendendo também as demandas de seu período. Para Circe Bittencourt:

A instituição escolar nasceu para propor uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita, mas não pôde nem eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas e nem se afastar delas. Os métodos criados pela escola foram obrigados a submeter-se a mecanismos já existentes para imporem o saber que ela pretendia disseminar. Da mesma forma que, na atualidade, não se pode ignorar a importância da comunicação audiovisual das mídias, a comunicação oral pela repetição foi incorporada aos métodos de ensino, os quais evidentemente foram sendo considerados ultrapassados em razão das mudanças dos hábitos culturais, mas também devido ao uso da memória como simples repetição da decoração de uma lição.³²

É necessário entender a relação da metodologia de memorização com o contexto social brasileiro de uma forte luta contra o analfabetismo e a vontade de fortalecer uma cultura nacionalista, além de uma forte tradição de oralidade seja pela Igreja ou grupos socioculturais diversos no Brasil multicultural. É importante ainda pensar a escola em um momento conturbado no mundo com ideologias políticas difusas, como o integralismo e o comunismo, as guerras, o desenvolvimento tecnológico e o consumo atingindo a todos e uma classe média emergente. Segundo Renilson Rosa Ribeiro e Nileide Souza Dourado,

Neste período, ganhou projeção na educação a influência das propostas da Escola Nova, inspirada na pedagogia norte-americana, que propunha a introdução dos Estudos Sociais no lugar de História e Geografia no currículo escolar, especialmente no ensino primário. Ao pensar o povo brasileiro na história nacional, os programas e livros didáticos incorporaram a tese da “democracia racial”, que defendia a ausência de preconceitos raciais e étnicos no país.³³

Outra questão importante ao pensar a transformação do ensino de história, que iria a ocorrer no regime militar, estava em uma consideração básica sobre a força desta disciplina no mínimo como matéria de reformulação curricular pertinente a grandes

³² BITTENCOURT, 2008, p. 72.

³³ RIBEIRO, Renilson Rosa; DOURADO, Nileide Souza. História, cidadania e ensino de história para as crianças em tempos democráticos no Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, v. 80, p. 183-224, 2018. p. 190-191.

mudanças políticas em qualquer sociedade, algo já vislumbrado pelas consequências e danos das experiências autoritárias da Segunda Guerra Mundial. Na compreensão de Elza Nadai, essas mudanças nas práticas de ensino da disciplina traziam os ingredientes de dos impactos socioculturais da guerra, uma vez que as “aceleradas urbanização e industrialização minaram as bases do ensino secundário elitista e propedêutico e atuaram no sentido de sua generalização, enquanto inspiração, para amplos setores das camadas médias urbanas e populares, insistindo as críticas em sua inutilidade e inoperância”³⁴.

O ensino de história naquele contexto e principalmente a partir dos anos 1960, com o início do regime militar, situa-se como parte intrínseca de outras ciências. Os Estudos Sociais se inserem como uma forma de atender a sociedade em transformação, composto pela junção dos conhecimentos da história, geografia humana, economia, sociologia e antropologia cultural e que deveria como uma “ciência moral” ser suporte para entender a sociedade que se cerca, a partir do eu, família, e os locais que se vive.

Circe Bittencourt pondera sobre o que escreveu Delgado de Carvalho, na obra *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*, de 1970, citando que as “ciências morais”:

Elas se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte americano que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele. (BITTENCOURT, 2008, p. 74).

O ensino de história viveu seu “trauma” quando o seu currículo no período militar se resumiu em ensino cívico e reprodução de datas e grandes acontecimentos (estudos sociais) (cf. FONSECA, 1993, p. 35-48). Deixava-se de ser relevante o debate que buscava compreender a História como uma ciência imbuída de conhecimentos próprios, capaz de estimular a criticidade do educando ao pensar as transformações políticas e sociais em relação com a sua vida. Seu ensino foi então diluído ao meio de outras ciências, sendo apêndices de uma geografia local e uma educação cívica. Os Estudos Sociais que, de acordo com Bittencourt, foi adotado a partir dos 9 anos, se caracterizava por ensinar em história apenas:

As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos desta faixa etária. A comemoração ou

³⁴ NADAI, 1993, p. 155.

rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos”, e da “proclamação da República” tornou-se sinônimo do “ensino de história” para as séries iniciais.³⁵

A educação no Brasil seguiu desde o Império o modelo adotado a partir do Colégio Pedro II³⁶. No ensino secundário, a História como disciplina atendia a uma caracterização política de “graves acontecimentos”: a Independência, República, colonização europeia, e a Igreja católica configuraram elementos norteadores para o ensino de história.

Além de pensar a História do Brasil a partir destes marcos, a História da Civilização sempre presente no ensino de história corresponde a atender a influência europeia e da Igreja como norte para o processo histórico. Mesmo a partir de 1930, no Brasil com forte tendência nacionalista, a História do Brasil era posta como apêndice.

A História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica. Um dos objetivos básicos da História escolar era a formação do “cidadão político”, que em nosso caso era possuidor do direito ao voto. A história do Brasil servia para possibilitar as futuras gerações dos setores de elite informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de “grande nação”.³⁷

É importante perceber a força que o ensino de história carrega como representante de um saber característico de uma vida política no período citado. O estudante, já letrado e maior de idade, servindo como representante pelo voto ou simplesmente votando, confere à escola a característica de formar cidadãos para o exercício do mesmo, e que tem a história como mecanismo de um saber, entender para agir.

É claro que enfatizar a escola nos dias atuais como instrumento para a formação política já não cabe nos mesmos termos de outros tempos. Hoje o voto é universal, as escolas apenas podem sensibilizar o educando ao exercício da cidadania e integrar cada vez mais uma sociedade diversificada, aprendizados diversos em um mundo turbulento de informações.

³⁵ BITTENCOURT, 2008, p. 76.

³⁶ Cf. GASparello, Arlette Medeiros. M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

³⁷ BITTENCOURT, 2008, p. 81.

Nesse sentido, cabe perceber que durante o período militar a implementação da disciplina Estudos Sociais pode caracterizar um “freio” político, visto que o mundo se encontrava em uma bipolarização ideológica³⁸. No entanto, nesse mesmo período houve o fortalecimento das escolas como instituições de qualidade. A divisão do ensino em primário, de oito anos, e colegial com uma prerrogativa profissionalizante, são características importantes desse contexto em que a história se manteve no colegial, mas com carga horária menor.

Com a expansão das universidades e o caráter enciclopédico do ensino em um método de provas que buscavam a memorização, a crítica já citada a esta característica se tornava frequente.

Ao descrever esse momento histórico dentro da história da educação brasileira, Elza Nadai destacou que as

[...] respostas ao desafio de se pensar em práticas não tradicionais do ensino de História bem como o de construir uma escola democrática foram surgindo em decorrência e paralelamente à ampla participação que os “excluídos do poder” – amplos setores da sociedade civil – promoviam a respeito da própria sociedade brasileira com o objetivo de superar o regime instaurado em 1964.³⁹

Esta pauta da neutralidade representava sim uma força repressora demarcando efetivamente o caráter político da disciplina. Circe Bittencourt, ao tratar da postura do professor, cita que:

Acentuava-se a necessidade de neutralidade diante da história recente por parte do professor, justificada pela objetividade fornecida por uma História de caráter científico. Defendia-se e difundia-se a ideia de que a área de humanas deveria, da mesma forma que as disciplinas afins às ciências exatas, fundamentar-se no conhecimento “neutro” e objetivo da produção científica. Os métodos passaram a ser considerados “técnicas de ensino”, e iniciou-se uma fase de propostas pedagógicas que passaram a ser denominadas de “tecnicismo educacional”.⁴⁰

As formas de ensino de história que optaram em não adotar a neutralidade ao alinhar conteúdo e métodos – partido de eixos temáticos como por exemplo “revolução”, algumas traziam métodos audiovisuais e debates inclinados a pensar as temáticas sobre a

³⁸ NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. *Em Aberto*, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988. p. 13.

³⁹ NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986. p. 111.

⁴⁰ BITTENCOURT, 2008, p. 90.

característica de compreender as disciplinas escolares em sua função social e política – foram combatidas no período militar.

É digno de nota nessa abertura de capítulo registrar a importância de figuras femininas na constituição do campo de estudos do Ensino de História no Brasil nos últimos quarenta anos, tendo nomes como Elza Nadai, Kátia Maria Abud, Circe Bittencourt, Ernesta Zamboni, Joana Neves, Maria Auxiliadora Schmidt entre as intelectuais de destaque nesse campo.

1.2. O Ensino de História e os desafios da (re)democratização no Brasil

A partir do final dos anos 1970 e ao longo dos 1980, evidenciou-se no contexto da redemocratização do país uma retomada de renovação dos saberes e fazeres acerca da história ensinada, traduzidas nas reformas curriculares que se sucediam nos Estados e municípios. Segundo Renilson Rosa Ribeiro,

Neste ínterim, intensificaram-se os debates acerca do conhecimento histórico, dando início a um diálogo aberto entre espaços e formas de produção, por intermédio de trocas de experiências cada vez mais frequentes na academia e no ensino de 1º e 2º graus. As lutas profissionais, desde a sala de aula até as manifestações públicas, pelo retorno das disciplinas de História e Geografia nos currículos escolares e pela extinção dos cursos de Licenciatura Curta e Plena de Estudos Sociais multiplicaram-se neste período, sendo num segundo momento encampadas também pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História, a ANPUH (atual Associação Nacional de História).⁴¹

As diversas e propostas curriculares, que desde 1983 começaram a ser elaboradas e discutidas nas secretarias estaduais e municipais de educação, de forma muito rica e heterogênea, passaram a ser pautadas pelos debates entre as várias tendências historiográficas e pedagógicas que surgiam nos meios acadêmicos do país desde os anos finais da ditadura militar⁴². Essas discussões emergiram e ganharam força no contexto de discussão da nova carta constitucional que deveria determinar os destinos da democracia traduzida pela Nova República.

⁴¹ RIBEIRO, 2018a, p. 26.

⁴² Cf. FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.; STEPHANOU, Maria. Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, p.15-38, 1998.

Essas novas abordagens historiográficas presentes no universo dos historiadores brasileiros no final dos anos 1970 em diante têm conduzido à diferentes contestações da chamada (rotulada) “história tradicional”. Suas vertentes historiográficas de apoio (positivismo, estruturalismo, marxismo ortodoxo e historicismo), constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, nesse momento, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como uma seriação de acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e sequência de etapas que cumpriam uma trajetória histórica, foi acusada como redutora da capacidade do professor e do aluno, como sujeitos comuns, de sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como uma verdade, um produto pronto e acabado.⁴³

Para entender as questões que cercavam a teoria e a prática no ensino de história, novas formas de ensino para aprimorar as maneiras de ensinar se faziam necessárias. As orientações que constam por exemplo na LDB, de 1996, e nos PCN, a partir de 1997, buscariam promover habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes no âmbito escolar, propondo aos professores de História a preocupação de oferecerem um ensino que possibilitasse o acesso a um conjunto de conhecimentos que se esperava que contribuísse para formar cidadãos críticos e participativos.

Ao mesmo tempo em que o trabalho do professor é visado pelas políticas oficiais, pois precisa se pautar pelas orientações da LDB, dos PCN e da atual BNCC, visto que há a necessidade de garantir aos estudantes, de maneira sincrônica, o acesso a um conjunto de conhecimentos previamente definidos, por outro lado sabe-se que existem ritmos diferentes de aprendizagem. Para tanto, novas experiências de ensino têm sido apresentadas com vistas a buscar a efetivação da meta da universalização de uma escola laica, pública e democrática.

De acordo com Flavia Caimi, essa nova percepção do ensino-aprendizagem da História abandonaria os princípios norteadores da escola tradicional, centrados na aquisição cumulativa de informações, exemplificada pela

[...] ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como

⁴³ RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*, n. 10, v. 5, abr./jun.2004. p. 9.

pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais.⁴⁴

Esses documentos, forjados a partir do contexto do Estado democrático de direito, traduzida pela Constituição de 1988, insistiam na formação histórica pautada pela égide da crítica, reflexão e participação efetiva. Segundo Circe Bittencourt, na introdução dos referidos textos oficiais, destaca essa pauta era reiterada, com a ênfase em que

O ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.⁴⁵

A BNCC, apesar de todos os litígios e enfrentamentos de que foi objeto – em especial o documento de História, atualmente apresenta uma manutenção dos conteúdos característicos do ensino de história, uma história que segue a premissa de uma evolução da civilização ocidental, uma história do mundo, das Américas e do Brasil, articulando de maneira geral os conteúdos a objetivos pautados nas competências e habilidades gerais que o ensino deve propor⁴⁶.

Cabe a partir da BNCC, em uma leitura crítica e propositiva, visualizar não apenas os conteúdos ensinados, mas sim articular a uma competência geral, articulada a uma habilidade específica. Nestas características é importante compreender a participação efetiva dos diferentes sujeitos desse processo: alunos e professores.

Diante destas reflexões, cabe destaque o que propõe o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que lecionei no momento que ingressei neste mestrado, que em sua filosofia parte do princípio que:

Educar Partindo do Princípio: Prática – Teoria – prática, em busca de uma construção de uma sociedade, justa, igualitária, vivenciadora de valores e conhecimento socialmente úteis, almejando o desenvolvimento integral do ser humano, sujeito de contextos sociais e capazes de transformar o ambiente em que vivem. A escola como agente formadora, deve educar pelo exemplo e assumir o compromisso para combater o individualismo, o consumismo, a competição egoísta,

⁴⁴ CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul./dez. 2006. p. 20.

⁴⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 11-27. p. 19.

⁴⁶ Cf. CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista Lhiste*, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016.; MORENO, op. cit.

o falso conceito de liberdade e outros contra valores que prejudicam a formação das crianças e dos jovens. A valorização do aprender a aprender, o estímulo às relações de sociabilidade o respeito à diversidade, o desenvolvimento a uma postura crítico-reflexiva diante da realidade, a prática da lealdade, do respeito mútuo da honestidade, humanidade, da justiça, da verdade, da igualdade, da autenticidade, da integridade e da coerência nos relacionamentos humanos são princípios e valores que devem integrar a nossa proposta pedagógica. (PPP, 2016, p. 7).

Dentro destas questões é visível que atuar na educação é almejar o desenvolvimento integral do aluno e principalmente que o ensino possa transformar o ambiente em que vivem. A educação precisa articular de forma dialógica a teoria e a prática no ensino de História. O aluno é instigado a ser capaz de compreender o “processo histórico” brasileiro, em sua concepção política, socioeconômica, de desenvolvimento tecnológico e fundamentalmente administrativo, para que possam propor e transformar seja combatendo as divergências sociais ou a própria realidade escolar.

Segundo Circe Bittencourt, as transformações na educação passam pela mudança na própria escola, a prática deve ser repensada para que atendamos as realidades contemporâneas e, nesse sentido, a valorização do professor é necessária. Nesse aspecto, a autora comprehende que existem caminhos para uma educação transformadora, onde o professor tem um papel muito importante, diante de uma realidade em que as velhas certezas morais estão em colapso, e o papel do professor já ultrapassam suas atribuições. Em sua leitura, enfatiza que

Na sociedade brasileira contemporânea novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpra funções da família e outras instituições sociais; que responda a necessidade de afeto dos alunos; que resolvam o problema da violência, da droga da indisciplina; que prepare melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciência e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade; que restarem a importância dos conhecimentos e a perda de credibilidade nas certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parcimônia; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos. Em que pesem o tamanho dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente as atendam. Espera-se, pois, que coletivamente, apontem caminhos para o enfrentamento destas exigências.⁴⁷

⁴⁷ BITTENCOURT, 2008, p. 16.

O que fica evidente é que muito se espera do professor, que deve superar as demandas de cunho social e acadêmico e preparar para a vida. Estas expectativas só podem ser alcançadas com a participação coletiva, e neste sentido se amplia a importância da escola como instituição que deve contribuir para a formação de um indivíduo, que conte com a formação da cidadania, valores éticos e favoreça o entendimento técnico-científico.

Para atender as perspectivas do que é atribuído ao papel do professor e fundamentalmente da escola, pois sabe-se que a educação é diferente em cada contexto social, Paulo Freire aponta inúmeras exigências a que o professor precisa se pautar ao exercitar sua função.

Entre outras, Paulo Freire destaca que a necessidade de respeitar os saberes dos educandos atende a ideia de que ao estarem socialmente inseridos em seus contextos sociais também possuem conhecimentos prévios; diante da realidade em que leciono, no mínimo, entendimento sobre violência, corrupção, desigualdade, entre outros, ou de caráter ambiental com respeito a nascentes ou poluição. De acordo com educador pernambucano:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?⁴⁸

Para compor estas expectativas, o papel do professor corresponde em uma ressignificação constante diante do fato de adequar métodos de ensino ao contexto social inserido e se comunicando de acordo com a realidade. A escola recebe e se apropria de um conhecimento científico externo e o que varia no papel da educação são os métodos de ensino aplicado a cada contexto e principalmente a linguagem.

Nesta relação do professor com as diferentes realidades socioeconômicas também cabe entender a escola como produtora de conhecimento científico através das disciplinas escolares. As disciplinas são pensadas em duas perspectivas, a primeira a considera como “transposição didática” e a outra considera como disciplina sendo

⁴⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 32.

constituída de uma história própria em diferentes contextos que inferem significativamente na sua construção.

De acordo com Circe Bittencourt, “a figura do professor aparece então como um intermediário no processo de reprodução, cujo o grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar”⁴⁹.

Ao pensar na escola com sua cultura escolar e a sua relação com as disciplinas, é importante entender a escola não apenas como replicadora, mas como produtora de saberes. Nessa condição, cabe relacionar a estrutura das diretrizes educacionais do Brasil, em que a possibilidade de atender as características sociais de cada região, permite a construção de um currículo flexível, organizado e ministrado pelos professores em suas disciplinas. Sendo assim, é necessário pensar nas disciplinas escolares como partes autônomas em sua construção, como conhecimento se relaciona a um instrumento de poder em diferentes setores da sociedade. Conforme Circe Bittencourt,

O estudo das disciplinas escolares tem se mostrado necessário para compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade as críticas à “transposição didática” não se restringem, portanto, ao estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais.⁵⁰

Estas duas formas de conceber as disciplinas escolares devem ser respeitadas e percebo que no Brasil as orientações oficiais (LDB, PCN e BNCC) contemplam as duas características e permitem autonomia ao professor para participar do processo ensino-aprendizagem de acordo com a realidade que está inserido. Para Renilson Rosa Ribeiro,

Nos discursos curriculares se evidencia a preocupação imediata de se passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma centrada na aprendizagem dos alunos. Isso significa, em outras palavras, pensar uma educação histórica que lhes possibilite realizar leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias a partir do seu cotidiano. Os desejos e questionamentos dos alunos seriam o ponto de partida e não de chegada da produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula.⁵¹

⁴⁹ Ibidem, p. 37.

⁵⁰ Ibidem, p. 38.

⁵¹ RIBEIRO, 2018b, p. 23.

Como papel da escola, sendo ela representação de inúmeras variáveis, de intencionalidade política ou meramente científica, como replicadora ou construtora, tal instituição segue com objetivos históricos latentes. Para a Bittencourt,

A escola, é importante destacar, integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles contribuindo para os diferentes processos econômicos e políticos, como o desenvolvimento industrial, comercial e tecnológico, a formação de uma sociedade consumista, de políticas democráticas ou não.⁵²

A representação da escola como instituição, carrega objetivos característicos de diferentes momentos na história do Brasil, representa interesses sociais ou meramente políticos e nacionais. Circe Bittencourt continua explicando sua percepção dos diferentes objetivos da escola no Brasil em sua história:

Compreendem-se assim alguns dos objetivos gerais aos quais a escola teve de atender em determinados momentos históricos, como a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a expansão da alfabetização pelos diferentes setores sociais ou a formação de um espírito nacionalista patriótico. Tais objetivos estão, evidentemente, inseridos em cada uma das disciplinas e justificam a permanência delas nos currículos. A finalidade das disciplinas escolares faz parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha o papel de fornecedora de conteúdos de instrução, que obedecem a objetivos constitucionais definidos mais amplos. Dessa forma, as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade.⁵³

Sobre isso, é importante destacar que na prática há certo distanciamento entre o saber acadêmico, aquele que se aprende nas universidades, e o saber escolar que é a troca de conhecimentos que transita no espaço escolar, nas salas de aula e em outros ambientes. Com relação ao saber acadêmico e escolar, Bittencourt destaca a importância de compreender essas diferenças:

Uma das diferenças importantes diz respeito a seus objetivos, que evidentemente não são os mesmos. A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que

⁵² BITTENCOURT, 2008, p. 42.

⁵³ Ibidem, loc. cit.

necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive.⁵⁴

A escola como instrutora e fornecedora de conteúdo é citada aqui com objetivos diferentes em construção como instituição de ensino na história brasileira. Neste sentido, cabe ressaltar a metamorfose que se submetem as disciplinas que se encontram em uma outra distinção a que compõe o processo histórico escolar, ponderando a diferença do que se refere como saberes acadêmicos e escolares⁵⁵.

As diferenças centrais sobre a questão do saber acadêmico é que ele não necessita de adaptação pelo professor quando será ministrado a adultos. Nesta perspectiva, ressalta-se dentro das disciplinas escolares o distanciamento entre a pesquisa acadêmica e o ensino na educação básica. Outra característica para pensar o ensino, que se transpõe entre a escola e as disciplinas, é a figura do professor. Como agente nesta relação, a ele está atribuído o fardo de responder aos diferentes anseios, de um lado as características institucionais a que representa e de outro as realidades sociais que presencia.

De acordo com a autora, referencial para essa pesquisa, é fundamental entender o poder de atuação do professor no processo de relacionar o ensino acadêmico ao ensino “cidadão”, caracterizado na composição das disciplinas:

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nesta direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre currículo real, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se prática nas salas de aula. O professor é quem transforma o saber a ser ensinado a saber aprendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se neste cotidiano e nas relações entre professores e alunos.⁵⁶

O professor é o agente que acompanha o processo de transformação da escola, do currículo e das disciplinas na história e cabe a ele também transformar-se, acompanhado aos objetivos atribuídos às instituições escolares e aos interesses sociais e políticos no qual está inserido.

⁵⁴ BITTENCOURT, 2008, p. 47.

⁵⁵ Cf. CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

⁵⁶ BITTENCOURT, 2008, p. 50.

Na mesma direção, Selva Guimarães Fonseca tece as seguintes considerações acerca das interações entre os diferentes espaços de produção do saber histórico:

[...] é na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse sentido, as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquiridos na formação universitária. Ora, o que o professor de história ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de sua especialidade. [...] No caso do professor de história, as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois o objeto do ensino de história é constituído de tradições, ideias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas.⁵⁷

Neste caminho a própria definição de escola que queremos, presente como filosofia no *Projeto Político Pedagógica* da escola que lecionei durante a construção deste trabalho, cita que:

No momento, entende-se que a escola caracteriza-se como espaço público que ofereça uma construção e vivência de um currículum com ideias e práticas éticas, justa, respeito e de construção de cidadania; buscando uma formação integral do aluno(a). Um Curriculum deve proporcionar um conhecimento holístico da vivência em sociedade, os conflitos gerados a partir da diversidadeposta diante do aluno(a) em todo o tempo.⁵⁸

Buscar uma prática pedagógica que corresponda aos anseios de como melhorar a educação é uma jornada que se desenvolve na história da educação no Brasil. sendo assim, vejo a distinção entre conteúdos científicos e metodologia pedagógica possível de alinhamento.

Como uma das formas de atender a esta “ampla” responsabilidade que o professor tem como agente na educação, a BNCC de 2018 enfatiza seu compromisso com o ensino integral.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral [...]. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade

⁵⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003. p. 71.

⁵⁸ PPP, 2016, p. 12.

desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.⁵⁹

A integralidade do ensino tem como referência as multiplicidades que compõem o ser humano, seja em sua relação com a sociedade, família e escola, isso relacionado ao seu desenvolvimento como pessoa. A perspectiva da educação atualmente é de atender a muitas nuances sociais e neste sentido a responsabilidade da educação é muito grande e complexa.

No Brasil, a matriz norteadora da educação é dimensionada pela Constituição Federal de 1988, além de diretrizes como LDB de 1996 que serve como referência para as diferentes realidades a que o Brasil se constitui socialmente.

Cada estado da federação pode se organizar educacionalmente de acordo com sua realidade e é neste aspecto amplo que a nova BNCC serve como integradora de competências e habilidades gerais a serem desenvolvidas de acordo com as séries/ano durante a educação da criança, jovens e adultos. De acordo com o texto da própria BNCC, a escola é uma ponte deste processo:

Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. [...] Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.⁶⁰

Com a percepção da complexidade das questões socioculturais do Brasil, mesmo com as diretrizes nacionais como a LDB, e a realidade atual com forte aplicação

⁵⁹ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 14.

⁶⁰ Idem, p. 14-15.

tecnológica, efervescência política e grande apelo pelo que se ensina dentro das escolas, a BNCC serve como apoio e normativa passível de consulta para todos aqueles que atuam na educação, pois busca alinhar as competências organizadas diante de cada série/ano. Como competência a BNCC entende que

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).⁶¹

Esta definição de competência é proposta para que organize a educação nas disposições curriculares para atender efetivamente um ensino integral do aluno. Ao considerar competências e diretrizes como comum em realidades diversas, a BNCC visa buscar uma aproximação nacional em uma base curricular que possa atender as multiplicidades, seja nas disparidades socioeconômicas ou questões socioemocionais. O ensino em sua integralidade, tendo como base a LDB de 1996, traça habilidades e competências previstas para cada etapa da educação, seja na Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio.

1.3. Por que precisamos falar ainda de currículos de História?

A partir da década de 1990, conforme já destacado, ocorre uma renovação curricular no Brasil, que acompanha principalmente o modelo europeu e que tem como garantia para a renovação a Constituição de 1988.

A característica desta reformulação curricular diz respeito a nova organização social contemporânea de grande acesso a tecnologias e predomínio do capitalismo como estruturante das relações de trabalho. De acordo com Circe Bittencourt, “À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do ‘conhecimento’. Para esse modelo capitalista criou-se uma ‘sociedade do conhecimento’”⁶².

⁶¹ BRASIL, 2018, p. 8.

⁶² BITTENCOURT, 2008, p. 102.

Diante das diferentes realidades sociais existentes em nosso país, as reformulações curriculares pautaram-se em dar prerrogativa às camadas populares, buscando permitir uma formação política, tendo um maior investimento governamental e construindo currículos flexíveis para poder atender as diferentes realidades nacionais.

As reformulações trazem agora a relação ensino-aprendizagem. Diferente de quando só se refletia sobre o ensino com métodos de leitura e trabalhos em grupo, na relação ensinar-aprender faz parte da vida educacional a troca de conhecimento e vivências, pois representam a bagagem cultural e acadêmica a se desenvolver percorrendo a educação. Nesse aspecto, escola como instituição receptora das inúmeras diferenças sociais deveria se adequar para permitir a construção de um ensino-aprendizagem significativo.

A grande novidade com respeito as reformulações era entender que com o currículo científico, as habilidades e competências deveriam ser alcançadas no processo de ensino-aprendizagem. Em relação à escola como instituição responsável por acolher universalmente os jovens brasileiros, Circe Bittencourt pondera que

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtém informações de maneira sistemática pelas disciplinas escolares, mas também a instituição que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. Esse conjunto de saberes são “conteúdos escolares”, que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados.⁶³

É importante perceber que estes “conteúdos escolares” citados são apropriados pelos estudantes em seus diferentes níveis da educação com a articulação de métodos em relação aos conteúdos além do auxílio das tecnologias e mídias presentes no mundo contemporâneo.

O uso das tecnologias e mídias deveria ser avaliado em seus benefícios e riscos, ou seja, o uso de jogos, filmes, reportagens pelo professor deve ser percebido como parte de uma cultura da imagem, que fascina o jovem e faz parte da sociedade contemporânea. A questão posta era que como professor não poderia deixar a cultura letrada abandonada, avaliando e entendendo os materiais produzidos a partir das tecnologias como parte de uma cultura de massas. De acordo com Renilson Rosa Ribeiro,

⁶³ BITTENCOURT, 2008, p. 106.

Os desafios do mundo globalizado, sem fronteiras fixas, interligado pelas novas tecnologias de comunicação e informação, a presença da agenda social, multicultural e ambiental na busca da cidadania plena e universal, e as demandas de melhoria da qualidade das políticas públicas de educação apontam para a urgência da superação da visão e do papel tradicionais da escola e do ensino de História.⁶⁴

Para Circe Bittencourt, a compreensão sobre os usos de métodos tecnológicos dentro desta reformulação dos currículos passaria pela seguinte advertência:

Portanto os métodos no processo de renovação curricular, devem-se ater a essa série de problemas trazidos do mundo tecnológico, com o entendimento de que tais tecnologias não são “inimigas”, mas também não são produtos que possam ser utilizados sem uma crítica profunda do que transmitem, das formas individualistas de comunicação e de lazer que estabelecem, do fortalecimento do ideário de uma submissão irrestrita no domínio da máquina como instrumento educativo que promovem. O uso de computadores, programas televisivos, filmes, jogos de videogame corresponde a uma nova realidade da vida moderna com a qual a crianças e jovens tem total identificação, e tais suportes merecem atenção redobrada e métodos rigorosos que formulem práticas de uso não alienado.⁶⁵

Ao pensar a educação no mundo contemporâneo emergem questões delicadas como: O que se deve ensinar em História diante do seu papel formador ou no mínimo instigador para reflexões sobre o ser humano no processo histórico? Como discutir as diferenças sociais ou os descasos de um mundo extremamente competitivo em que a informação pode estar ao alcance de todos?

Neste sentido, as reformulações têm características gerais sobre o que se considera importante para pensar um “currículo flexível” às distintas realidades do Brasil. No mínimo se considera uma maior autonomia profissional do professor que iria mediar a realidade que se encontra, perceber a bagagem cultural que o grupo a que está inserido carrega, para, em seguida, poder organizar conteúdos e métodos mais próximos da realidade do aluno, contribuindo de maneira mais efetiva ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante deste cenário, Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca fazem uma ponderação sobre a bagagem cultural dos alunos que adentram os portões escolares:

⁶⁴ RIBEIRO, 2018b, p. 51.

⁶⁵ BITTENCOURT, 2008, p. 110.

A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos [...].⁶⁶

A grande questão nesta nova reformulação curricular é perceber o estudante como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, e incluir já nos anos iniciais do Ensino Fundamental o ensino de História. Segundo Janice Theodoro,

[...] estamos assistindo, na sociedade moderna, à crise dos modelos: a crise do modelo de Estado, do emprego, da família, enfim, a crise do homem moderno. Diante de tantos desafios o nosso papel, enquanto educadores, é auxiliar os jovens a compreender melhor esse mundo repleto de tantas variáveis [...].⁶⁷

Para o Ensino Médio, que hoje se apresenta como o “Novo”, os objetivos não seriam mais um ensino com uma tendência profissionalizante, mas sim uma educação formativa que busque preparar o aluno para o exercício da cidadania e o mundo trabalho. Ao pensar numa escola e disciplinas articuladas por competências e habilidades, vislumbra-se outro entendimento do que seria a educação desses jovens:

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias do método e de conteúdos que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social produtiva [...] Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais [...]. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social.⁶⁸

O PCN do Ensino Médio, lançado em 1999, traz em sua configuração as divisões por áreas de conhecimento. Assim, a História é um componente da área de

⁶⁶ SILVA; FONSECA, 2007, p. 63-64.

⁶⁷ THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, p. 49-56, 2003. p. 50-51.

⁶⁸ KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, v. 28, n. 2, p.3-11, 2000. p. 8.

Ciências Humanas e suas Tecnologias, composta também pela Geografia, Filosofia e Sociologia. De acordo com Alice Casimiro Lopes,

O documento dos parâmetros, entretanto, é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial.⁶⁹

O ensino de História tem em sua construção como disciplina objetivos bem “nobres”, sendo uma estratégia para auxiliar na formação de uma identidade nacional e que se caracteriza também como uma formação cidadã, neste sentido a definição de cidadania também pode ser pensado como um cidadão político. Segundo Marcelo Magalhães, os PCN articulam cidadania com a questão da democracia como regime político. A cidadania plena, no discurso curricular, só é viável em uma sociedade democrática com indivíduos que tenham consciência efetiva dos seus direitos civis, sociais e políticos. Além disso, agrega “os direitos sociais e os direitos humanos”⁷⁰.

De acordo com Circe Bittencourt, existe uma intrínseca relação entre a formação de um cidadão político como um cidadão crítico, ela afirma que:

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da história tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente ao cidadão político. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a história deve contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, termo vago mas indicativo da importância política da disciplina.⁷¹

A educação nesta ótica de reformulações, a partir da década de 1990, com a LDB e os novos modelos de currículos pelos PCN e o atual BNCC, trazem objetivos para o ensino de história um pouco confusos. Como alinhar um modelo de ensino que fuja ou

⁶⁹ LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. p. 387.

⁷⁰ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Faperj, 2003. p. 177. – Cf. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006.

⁷¹ BITTENCOURT, 2008, p. 121.

aprimore o dito tradicional que de certa forma é enciclopédico, às novas realidades como propostas relacionadas a eixos formadores é uma das alternativas, pensar o ensino de história a partir de um tema como por exemplo “agricultura” ou “corrupção” norteariam o ensino de história durante o ano⁷².

É claro que existe um ensino tradicional e que diante da impossibilidade de se ensinar “toda a história da humanidade”, temos a distinção entre história temática e a história ensinada por eixos temáticos.

Apesar de valorizar a proposta de se trabalhar com a história temática partindo das questões do cotidiano do aluno presente nos novos currículos, Kátia Abud pondera que

[...]sua ligação com o cotidiano e com a vivência do aluno tem gerado algumas condutas que levam ao presenteísmo. Assim, a (re)construção do passado histórico deixa de existir. A História então se limita, então, à História Imediata ou a história do tempo presente. Seu ponto de fundamentação é o cotidiano, isto é, o cotidiano da História se limita a sistematizar o conhecimento que o aluno constrói com sua própria vivência. Privilegiar a História Imediata, mesmo que a sua preocupação seja com as classes oprimidas, nega a elas o direito à História e consagra a História factual, das elites, como se os oprimidos não tivessem passado. A recusa pura e simples da História da s elites elimina a possibilidade da existência de um passado no qual os dominados tivessem um lugar.⁷³

A história temática é produzida em centros acadêmicos com recortes temporais e bibliografias específicas. Em sala os eixos temáticos seriam uma das tentativas de ensinar história mais próximo da realidade social do aluno, além de também existirem eixos transversais que prezam por uma interdisciplinaridade pouco praticada na educação. Os eixos transversais correspondem a ensinar sobre meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo, estes que devem se alinhar entre as disciplinas escolares. Essas experiências apontam para relevância de debates sobre questões socialmente sensíveis como

[...] a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar a diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção de

⁷² Cf. SCHMIDT, 2015.

⁷³ ABUD, Kátia. “Temporalidade e didática da História”, In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas, SP: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999. p. 33.

significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania.⁷⁴

A partir destas características e novas formas de pensar a educação, tem sido também implementado modelos de escola de tempo integral que, com uma carga horária e matéria diversificadas, tentam alinhar a interdisciplinaridade e formar um aluno mais presente dentro de uma filosofia que será trabalhada como proposta deste trabalho – o seja, dentro de uma pedagogia de projetos.

Dentro desta perspectiva, podemos entender o período pós-LDB de 1996 como a fase da emergência dos discursos do protagonismo juvenil, que vem acompanhada de uma discussão sobre projetos e programas de participação social tendo como personagens centrais os adolescentes em contexto escolar. Desde então,

As sociedades enfrentam, hoje, o desafio de oferecer às gerações jovens, princípios éticos de convivência e ideais humanos que possam ser compartilhados por pessoas com diferentes antecedentes e formações. Uma representação convincente da democracia parece ser o caminho para o desenvolvimento de identidades autônomas, prontas para adaptar-se e responder a rápidas mudanças sociais, culturais e econômicas. “Tal representação enfatiza a liberdade e a interdependência, a tolerância e o respeito mútuo, a iniciativa e a competência para o trabalho construtivo e cooperativo.⁷⁵

A partir dessa preocupação com os atores sociais – no caso os jovens, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) oferecem interfaces com a noção de protagonismo juvenil por meio da abordagem do paradigma do desenvolvimento humano:

[...] a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social.⁷⁶

Nas DCNEM, a expressão “protagonismo juvenil” não aparece nem uma vez no texto, nem mesmo nos documentos do Conselho Nacional de Educação que

⁷⁴ PCN, Introdução, 1997, p. 35.

⁷⁵ SOUSA, Vilma de. *Juventude, solidariedade e voluntariado*. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. p. 25.

⁷⁶ DCNEM, 1998, p. 59.

acompanham as diretrizes, contudo, constituem um meio legal e fundamental para a difusão dessa proposta no ensino médio. De acordo com Thais Gama da Silva, as DCNEM assim como os PCN e outros documentos correlatos

[...] propõem pensar criticamente o ensino. Juntamente com as abordagens do processo de ensino e aprendizagem e o vínculo pedagógico associado às práticas sociais como forma de romper com o relativismo cultural e a supremacia das práticas sociais hegemônicas, os termos “protagonismo”, “solidariedade”, “autonomia” e “participação social” não estão presentes na redação do documento, embora a concepção de protagonismo incorporado aos demais termos citados se faça presente de forma implícita no decorrer do documento.⁷⁷

A referência ao protagonismo juvenil ganha intensidade e destaque nas abordagens entorno por exemplo dos debates da BNCC e também da escola em tempo integral, como as “Escolas Plenas” em Mato Grosso.

No próximo capítulo, faremos uma análise do lugar dos estudantes – jovens – nas narrativas sobre a luta pelo direito à educação e a agenda do ensino de História.

⁷⁷ SILVA, 2009, p. 48-49.

CAPÍTULO II

OS ESTUDANTES NO BRASIL: UMA RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1. Para pensar o movimento estudantil no Brasil

Para pensar em um movimento estudantil no Brasil temos que percorrer um longo caminho na história. A sociedade brasileira é reflexo de transformações políticas e econômicas, seja na Colônia com forte influência portuguesa, ou no Império de grande influência inglesa.

A ampliação da educação vai permitir o crescimento do número de estudantes e consequentemente maior participação social e organização. Todavia, relacionar os estudantes dos períodos colonial e imperial com o surgimento de um movimento estudantil unificado a partir da organização da União Nacional dos Estudantes (UNE), na era republicana, é no mínimo um exercício delicado, visto que as características sociais, valores e pensamentos predominantes no contexto anterior às transformações políticas/econômicas do século XX nos coloca diante de outro perfil de jovens.

No contexto brasileiro, o desenvolvimento de uma educação “universal” ocorre de maneira tardia, com forte influência das universidades estrangeiras como as de Portugal, Inglaterra e França na cultura acadêmica que irá se desenvolver no Brasil principalmente no período imperial.

É importante ter a compreensão que a educação no Brasil cresce paulatinamente assim como sua população, e que tivemos por muito tempo no Brasil a cultura da escravidão, “substituída” aos poucos pela força de trabalho imigrante nas últimas décadas do Império. Diante destas abreviações podemos perceber que a participação de moços em sociedades secretas e clubes, jovens militares ou civis em ações de protesto, luta e manifestações é algo que se faz presente em diferentes momentos na história do Brasil, da Colônia, Império e República.

A realidade brasileira se distingue de outras ao redor do mundo em diversos aspectos e buscar uma identificação estudantil em um território continental nos períodos coloniais e imperiais é inexistente, mas é possível observar fagulhas de atuação destes jovens tão diferentes dos “jovens” de nosso século.

As organizações de estudantes sempre foram fragmentadas e com objetivos específicos aos seus contextos, seja ao apoio a grandes acontecimentos como revoltas ou proclamações como da independência e república ou em clubes abolicionistas ou de letrados. Este aspecto evidencia as diferenças e a desarticulação dos estudantes que só tomaram forma de movimento estudantil com a formação da UNE no século XX.

No processo histórico-social brasileiro a presença de moços em frente de luta é citada já em 1710 com a invasão francesa ao Rio de Janeiro, um contexto colonial característico do século XVIII, tendo o Brasil uma educação condicionada pela Igreja Católica. De acordo com Arthur Poerner,

O que se seguiu, segundo a descrição de Bilac, foi, mais ou menos, o seguinte: “... viram (os franceses), defendendo o caminho, uma multidão de moços que os esperava a pé firme. Não havia uma farda nas suas fileiras. Todas as fardas estavam ainda no campo do Rosário cercando o governador (Francisco de Castro Moraes), que hesitava e vacilava, sem se resolver a cortar o passo aos invasores. Os que guardavam a Rua Direita eram todos moços. Quantos? Quatrocentos ou quinhentos, se tanto. Desiguais, nas armas, como no vestuário, tinham-se reunido à pressa, ao acaso. Cada um apanhava a primeira arma que encontrava à mão. Eram quase todos estudantes... E antes que Duclerc desse o sinal de ataque, já eles o atacavam, de surpresa, arrojando-se irrefletidamente. Possuíam apenas uma ou outra espingarda. Por isso mesmo, apressaram o ataque, que se fez à arma branca, com uma bravura a que os impelia o desespero. Os franceses mal puderam resistir ao primeiro choque” (Olavo Bilac. *Contos pátrios*, p. 117-125).⁷⁸

No período colonial brasileiro, na sociedade escravocrata e de educação religiosa a educação era acessível apenas a filhos da elite. As transformações políticas do Brasil, na busca pela independência, tiveram a participação de jovens oriundos de uma educação europeia, com os ideais de mudanças advindas dos modelos políticos monárquicos europeus. As ideias iluministas de Montesquieu e Rousseau, direitos fundamentais que hoje são naturalizados pelo menos no discurso, como o princípio de igualdade e liberdade, acompanharam esses jovens filhos das oligarquias brasileiras que

⁷⁸ POERNER, Arthur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. 5. ed. ilustrada, rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Booklink, 2004. p. 54.

estudavam na Europa ao voltar para o Brasil, e estiveram presentes no objetivo de conquistar a liberdade, a independência, e, já nos últimos anos do Império, também influenciaram moços estudantes a buscar o fim da escravidão.

Almejar a independência da nação, tirar o Brasil do posto de colônia e a vontade de acompanhar os modelos europeus, constituem uma revolução nas ideias trazidas por filhos da aristocracia ao Brasil. “Os estudantes é que trouxeram da Europa as ideias de Voltaire, Rousseau e Montesquieu, e a eles coube propagá-las, através de suas sociedades e clubes secretos”⁷⁹.

A presença de moços estudantes no período colonial também se relaciona à própria Conjuração Mineira, contexto histórico que contou com a inspiração de moços que em suas sociedades secretas conspiravam por mudanças, em um período ao final do século XVIII, momento de grandes transformações políticas na Europa, especialmente na França com sua revolução. Para Arthur Poerner,

O papel precursor que os estudantes desempenharam na Conjuração Mineira, como fontes revolucionárias de inspiração e esclarecimento – hoje, diríamos de agitação e politização –, se assemelha bastante, nesse ponto, à posição do movimento estudantil na sociedade, respeitadas as devidas proporções. Naquela época, eram estudantes que atuavam isoladamente ou, no máximo, em pequenos grupos, como na associação secreta fundada pelos que estudavam na Universidade de Coimbra. Não havia a intensidade e a organização que o movimento só adquiriria no século 20, a ponto de muita gente lhe atribuir, erroneamente, um caráter classista, chegando a falar de “classe estudantil”. O sentido de emancipação nacional da participação estudantil era, então, incomparavelmente, menos complexo, na mesma proporção em que o contexto colonialista da época era simples diante da complexidade do neocolonialista.⁸⁰

As inspirações revolucionárias em um período colonial, os objetivos e a identificação de jovens para uma revolução neste contexto é revelador de que as mudanças estavam ocorrendo e o Brasil almejava uma maior liberdade comercial e política, a independência era um fato imprescindível, a luta por alcançá-la representava uma identificação nacional, mesmo com inexpressiva intensidade.

Ao início do Império brasileiro, com a independência, os anos iniciais com política de Pedro I e as Regências, passando por dificuldades econômicas e a maioria de Pedro II, a conspiração estudantil em sociedades secretas do período colonial é

⁷⁹ POERNER, 2004, p. 60.

⁸⁰ Ibidem, p. 58

substituída por maiores participações nas letras e poesia, a expressão pela arte adquire uma maior notoriedade.

Na fase regencial (1831-1840), há indícios de participação individual de estudantes, embora sem maior destaque, na Revolução Farroupilha (1835-1845), no Rio Grande do Sul, e na Sabinada (1837-1838), na Bahia, cuja Faculdade de Medicina – criada, em 1832, juntamente com a do Rio de Janeiro – esteve representada no movimento através do seu corpo docente, pelo professor Francisco Sabino Vieira, o próprio chefe da revolta, e através do discente, em meio ao qual se afigura mais expressiva a atuação do acadêmico Antônio José Alves. A solução política que a decretação da maioridade do imperador Pedro II representou, em 1840, para a turbulência rebelde das quatro regências, se sucedeu, por igual, uma fase de calmaria estudantil, que favoreceu a dedicação à literatura e propiciou maior brilho ao romantismo literário, mediante o aparecimento de vultos do porte do poeta lírico Álvares de Azevedo. Este, seguido de perto por Bernardo Guimarães, José de Alencar e José Bonifácio, o “Moço” – todos, então, na Faculdade de Direito de São Paulo –, representa o maior expoente de um movimento de poesia jovem bastante influenciado por uma entidade estudantil, a Sociedade Epicurea.⁸¹

Em uma sociedade desigual e escravista teremos o início de uma luta representada por jovens universitários. Com a formação da sociedade secreta 2 de julho fundada em 1852, que se apresenta como símbolo na luta contra a escravidão, os acadêmicos de medicina na Bahia tomam frente em uma luta que duraria mais 36 anos. Arthur Poerner cita que:

E o desengajamento político não era, afinal, tão completo assim, pois foi em 1852 que um grupo de acadêmicos da Faculdade de Medicina da Bahia fundou a primeira associação estudantil destinada a alforriar escravos, a Sociedade Dois de Julho, da qual faziam parte, entre outros, César Zama, Almeida Couto, Jerônimo Sodré Pereira e Virgílio Damásio, este, posteriormente, um dos principais chefes do movimento republicano na Bahia, Estado do qual foi aclamado primeiro governador quando lá declarou instaurado o novo regime, em 1889.⁸²

As aspirações desses jovens na perspectiva política são pouco aparentes durante os períodos colonial e imperial, mas muito significativas para perceber fagulhas de participação de estudantes em relação a sociedade, um expoente de crítica ao modelo político/social vigente.

⁸¹ POERNER, 2004, p. 62.

⁸² Ibidem, p. 64.

É importante perceber o tipo de estudante em cada momento no Brasil, pois a realidade colonial é fundamentalmente uma educação pelas instituições religiosas, no Império ocorre o aumento de instituições de ensino e o Brasil já independente, ocorrerá uma preocupação por uma identidade cultural, e deste modo os estudantes terão uma atuação expressiva nas letras e nas artes.

Para o ensino de história, disciplina incorporada ao modelo educacional imperial no Colégio Pedro II, em 1837, coube estar a serviço da manutenção imperial como maneira de legitimar a política recém-inaugurada com a Independência do Brasil. Mathias pondera sobre a organização do ensino de história no império brasileiro e de sua transformação junto a sociedade. De acordo com Carlos Leonardo Mathias,

Naturalmente, uma nação não se “constrói” nem se “legitima” caso o mesmo não seja feito com seus líderes, seus patronos e heróis. Elza Nadai chamou atenção para o fato de que, no Brasil, o ensino de história nasceu sob a égide da elaboração dos agentes responsáveis por formar a nação, arquitetando um passado habilitado a homogeneizar e unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. Pelo curso natural do destino, caberia à elite conduzir os rumos da nação em processo de validação (Nadai, 1988, p. 24-25).³ No contexto em questão, dada a relação entre Estado e Igreja, a empresa de se instaurar nos indivíduos uma moral e uma civilidade redundava em uma moral de cunho religioso – católico, para que bem se entenda. Exemplo disso assenta-se no fato de que as discussões sobre a definição e a organização dos currículos de história incluíam “história sagrada” e “história patrícia” (Bittencourt, 2008, p. 60-62; Fonseca, 2003b, p. 42-49).⁸³

A esta organização do currículo para o ensino de história cabe perceber que seus objetivos caminhavam em um ordenamento social com forte moral religiosa, ao estudante cabia seguir o ordenamento das estruturas, a educação representava uma elite que caminharia com as rédeas da política.

O fim da escravidão brasileira veio acompanhado da Proclamação da República. Com o aumento de instituições de ensino e universidades, a juventude característica do fim do Império não se compara com a juventude em nossos dias, mas uma força militar assume grande protagonismo e os jovens cadetes irão mobilizar-se frente República brasileira.

⁸³ MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011. p. 42.

Com a extinção da escravatura, porém, a fidalguia do campo deixou de ser o viveiro ou afluente quase que exclusivo das academias. Abolidos com as novas instituições políticas e sociais os privilégios de títulos, e firmada a igualdade de raças, as classes médias tornaram-se um poderoso elemento na constituição do corpo discente das faculdades. Desaparecia, desse modo, a primitiva figura do estudante abastado, de boas mesadas, apenas estudante, para surgir essa outra, que ainda hoje predomina no cenário acadêmico: a do estudante que alia às atividades escolares o exercício de uma profissão.⁸⁴

Nos anos finais do século XIX ocorre uma nova estruturação partindo da educação, o número crescente de escolas que agora representam oportunidades para o exercício profissional, uma nova configuração social ao pensar o fim de muitos privilégios do período imperial, além do rompimento entre o Estado e a Igreja.

Mas, para além de uma grande conquista, a República recém proclamada demonstra em números econômicos os prejuízos que vieram. Pouco se sabia dos altos custos da organização da política nos primeiros anos republicanos e uma nova atmosfera estava a se desenhar na história do Brasil, das estruturas de exportação de matéria-prima e compra de manufaturados ao direito de voto.

A este momento de transformação do Brasil, a educação vem a se configurar com um novo elemento, atender a uma nova sociedade que advém de direitos comuns, ao findar a escravidão e os movimentos migratórios, o ensino de história atende a objetivos políticos com grande apelo nacionalista, de acordo com Mathias:

Em fins do século, com o recrudescimento dos debates abolicionistas e o nascer dos movimentos imigratórios, a história a ser ensinada deveria incentivar valores direcionados à preservação da ordem e à obediência à hierarquia, de sorte que a nação estivesse apta a galgar tranquilamente rumo ao progresso. Nesse ínterim, à história caberia a incumbência de situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Uma vez que a nação havia sido erigida por grandes homens, restava a cargo de seus descendentes o “fardo” de conduzir o país em direção ao progresso. Com o fortalecimento do espírito nacional, engendrou-se o necessário espaço para a “invenção das tradições” brasileiras. A história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite. Tematicamente, instruía-se acerca da descoberta do Brasil e do processo de independência do mesmo. O Estado era o monárquico, base da integridade territorial e fruto de uma grande nação (Bittencourt, 2008, p. 60-79)⁸⁵

⁸⁴ POERNER, 2004, p. 70.

⁸⁵ MATHIAS, 2011, p. 42.

Diante de objetivos velados a construir uma nação brasileira, a educação e o ensino de história fomentam o nacionalismo, na relação com o civismo e ao fato de almejar uma grande nação rumo ao progresso, podemos perceber o apelo de jovens cadetes diante das transformações políticas ao tempo de Floriano Peixoto

Ao final do século XIX, estudantes militares representam as aspirações de reivindicações das classes operárias e camponesas; os cadetes militares, com o empolgante apoio a Floriano Peixoto, no início da nossa república exprimem os anseios uma classe média ascendente; e uma luta estudantil da juventude militar acabam por contagiar a sociedade civil, ao inverso do que ocorre ao anos anteriores a proclamação da república.

No tempo de Floriano, os cadetes se rebelavam, de modo quase fanático, a favor do presidente, que procurava relevar-lhes as punições co-minadas em códigos militares, ainda que por vias às vezes indiretas, através de anistias votadas, às pressas, no Congresso. É, sem dúvida, muito mais fácil se rebelar a favor do governo. Daí os êxitos alcançados pelos cadetes, que chegaram mesmo a depor o presidente do Ceará, general José Clarindo de Queiroz, adversário de Floriano, depois de bombardear o palácio do governo. Ao contrário do que ocorreu às vésperas da Abolição e da Proclamação da República, era, agora, o entusiasmo da mocidade militar que contagia a civil.⁸⁶

A participação estudantil no século XIX se finda com uma carta dos estudantes de Direito da Bahia, em que repudiam as atrocidades ocorridas em Canudos. Tal carta de repúdio serve como referência para percebermos um perfil diferente de estudantes, visto que a sociedade republicana advém de um acesso maior de estudantes no ensino, seja secundarista e universitário.

Sobre a organização do ensino no Brasil no seu período Imperial, a organização da história do Brasil está em consonância com os interesses imperiais a forte influência francesa com a escola metódica, neste paralelo é construído um apêndice sobre a história do Brasil pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Segundo Mathias,

Influenciado por Ranke e pela escola metódica francesa, e sob o auspício do imperador d. Pedro II, Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB, escreveu na década de 1850 a sua História geral do Brasil, tendo como orientação geral o texto do alemão Karl von Martius intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*, de 1847.

⁸⁶ POERNER, 2004, p. 74.

Lançava-se, então, o texto fundador da identidade brasileira e dos rumos a serem seguidos pela nação. A influência desse tipo de história – datada e contextualizada – fez-se presente até o alvorecer da década de 1930. Até esse momento, o IHGB detinha grande autoridade nos ditames a serem seguidos no ensino de história no Brasil e seria o único centro de estudos históricos no país (Reis, 2000, p. 21-51).⁸⁷

O ensino de história permanece como atrelado aos interesses nacionais, figurar os líderes brasileiros junto a moral religiosa o caminho para o progresso, nesta característica pelos objetivos da História em seu currículo organizado pelo IHGB, podemos atribuir forte influência ao movimento estudantil de cunho nacionalista que irá se transformar com as reformas até a década de 1930.

2.2. Estudantes na Primeira República brasileira

Durante a Primeira República (1889-1930), com a estrutura econômica brasileira ligada ao capital exterior, têm destaque as lutas militares conhecidas como tenentismo e a própria coluna Prestes. Esse período também é conhecido como República Velha.

Um elemento importante sobre a política que se organiza na primeira República, o destaque para a manutenção de uma elite forjada nos moldes monárquicos, a constituição permite o acesso a cidadania apenas a uma elite e paulatinamente veremos a abertura para as camadas sociais menos favorecidas, neste momento político brasileiro temos uma organização política bem oligárquica.

Em 1898, assumiu o governo Campos Sales, que instaurou a chamada “política dos governadores”, instrumento de consolidação das oligarquias, do latifúndio e do imperialismo, e fator de influência no prosseguimento da estagnação estudantil até o governo de Epitácio Pessoa, quando se globaliza o declínio da participação política dos nossos estudantes, militares e civis, peculiarmente após a adesão da Escola Militar de Realengo à Revolta do Forte de Copacabana, em 1922, derradeiro estertor da rebeldia dos cadetes.⁸⁸

Na Primeira República, esse modelo político de algum modo cerceia a participação estudantil. Na recém instaurada República, os moços representam as elites e, na busca de representação e formação de lideranças, jovens apoiam as manifestações

⁸⁷ MATHIAS, 2011, p. 43.

⁸⁸ POERNER, 2004, p. 77.

populares como a Revolta da Vacina e iniciam lutas como as que ocorrem ainda hoje relacionadas com o transporte público, a exemplo da luta contra o aumento no valor dos bilhetes promovido pela *Light*, empresa estrangeira que atuava no transporte público em São Paulo:

O poderio da *Light* e a qualidade dos serviços por ela prestados ainda ensejariam muitos outros protestos populares – dos quais, em geral, os estudantes sempre participaram –, como em janeiro e abril de 1959, no Rio e em São Paulo. Era a rotina da luta contra o “polvo”. Uma luta que não envolvia organização nem pontos culminantes, provocada, nas ruas, por fagulhas acidentais, desprendidas do atrito contínuo entre as necessidades diárias de um povo e a ineficiência crônica, aliada aos lucros extorsivos, de uma empresa estrangeira.⁸⁹

O que ocorre na primeira república é uma reestruturação de valores, pautada no crescimento populacional impulsionado no século XX pela presença imigratória, provocando o aumento das instituições de ensino e consequentemente do número de estudantes. Diante de uma nova estruturação social onde a participação em um movimento estudantil ainda não é possível, a sociedade acompanha as inserções tecnológicas, as artes e a possibilidade de uma nova política.

A participação militar na política do Brasil é presente e ativa na história. A partir da Guerra do Paraguai o exército ganha maior notoriedade e adquire privilégios. Já no início do século XX, uma distinção entre códigos civis e militares caracterizam duas categorias de brasileiros, uma classe militar acompanha privilégios também ao início de nossa república.

A campanha civilista de Rui Barbosa, personagem que hoje tem seu busto em bronze no senado federal, se manifesta frente a nova participação militar para presidência com Hermes da Fonseca em 1910. Sua campanha contagia a participação de estudantes, que promovem uma passeata para o enterro do chefe da brigada militar, uma manifestação pacífica que de algum modo fere a hierarquia militar. O desfecho dessa passeata se dá com a repressão militar e morte de dois estudantes, o que para a história é tido como um símbolo que marca a mudança de ações para com os estudantes e um maior respeito as aspirações estudantis. Os mártires desse episódio colocam os estudantes também como força representativa para mudanças. No dia seguinte após o ocorrido, a sociedade repudia

⁸⁹ POERNER, 2004, p. 79.

a ação truculenta dos militares que também passam a buscar mudança em algumas práticas:

Na mesma página, sob o título *Ordens civilizadoras*, o jornal noticia que “do comando da Força Policial emanaram as seguintes ordens: Fica expressamente proibido, sob pena de rigorosa punição, às praças desta força usarem do seu sabre para bater em cidadãos nos casos de conflitos ou de prisões, sob nenhum pretexto, ainda mesmo ordem ou aquiescência de qualquer autoridade, salvo na emergência de defesa própria, para salvar a vida, o que justificaria essa transgressão...”. A propósito, comentava o *Correio da Manhã*: “... Aí fica a notícia dessas ordens, que absolutamente obedecem a um critério bem diferente daquele que até agora presidia a disciplina da Força Policial...”⁹⁰

Essa primavera de sangue, ocorrida em 16 de setembro de 1910, trouxe os primeiros mártires estudantis, um protesto pacífico cujas consequências representam a mobilização da sociedade frente ao ocorrido. Com influência da imprensa, as diferentes manifestações de repúdio, como o feriado para o velório, são significativas para percebermos as fagulhas de mobilização que os estudantes representam.

Neste momento existe uma forte influência de movimentos que tem base na educação, a ideia de consciência nacional passa pela escola e muitos movimentos ocorrem isoladamente no Brasil, mas apontam o percurso do que se tornará um movimento estudantil nacional, neste aspecto Katia Abud apresenta uma característica desta ideia:

Já em 1915, Alberto Torres indicava a formação de uma consciência nacional como uma das tarefas mais urgentes a ser realizada pelos intelectuais³. A ideia do desenvolvimento do sentimento de identidade nacional espalhou-se pela sociedade brasileira por meio da formação de associações, como a Liga de Defesa Nacional, dirigida por Olavo Bilac, de literatura e de publicações como a *Revista do Brasil*, além de fundamentar movimentos políticos como o tenentismo e culturais, como o modernismo. As ideias sobre a formação da consciência nacional que vicejavam no período entendiam que esta necessariamente deveria passar pela consciência das elites.⁹¹

Diante do fato, as repercussões políticas foram expressas por Rui Barbosa, que alinhou os assassinatos à sua Campanha Civilista, numa espécie de “moral da fábula”, com uma disposição em situar que a honra militar não deve ser diferente da civil. Elencando a Constituição para reafirmar não poder existir privilégios de classe ou castas,

⁹⁰ POERNER, 2004, p. 82.

⁹¹ ABUD, 1998, p. 103.

argumenta que as fardas não estariam isentas da crítica e responsabilização perante os cidadãos.

As manifestações estudantis de solidariedade e em homenagem aos acadêmicos Araújo Guimarães e Ribeiro Junqueira compeliram o governo da União e a Prefeitura a decretarem feriado escolar para que todos pudessem participar. A Ordem Terceira de São Francisco de Paula, graciosamente, pôs à disposição dos estudantes, para homenagens, “o seu suntuoso templo e ofereceu a cera que se deve gastar... O Centro Musical, sob a direção do maestro Francisco Braga, organizou uma grande orquestra de 80 professores e 50 cantores... Às 2 horas da tarde, haverá uma imponente romaria ao túmulo dos estudantes assassinados. O préstimo partirá, em bondes especiais, ... do Largo da Carioca. Para essa romaria são convidadas todas as classes sociais. O presidente da República, assim como os seus ministros, far-se-ão representar na romaria ao túmulo dos dois inditos moços. À noite, às 8 horas, haverá uma sessão cívica, falando os acadêmicos Figueira de Almeida e Maurício de Lacerda” (Correio da Manhã, 22 out.1909).⁹²

Estas divergências na política e nos valores sobre a representatividade civil e militar foram de certa forma adormecidas quando o mundo se viu diante da Primeira Guerra Mundial. Dentro dessa realidade de guerra ocorre o alvorecer de um pretencioso nacionalismo, que será fortemente instigado por Olavo Bilac.

Esta participação dos estudantes na Primeira República, principalmente ante a primeira guerra mundial é reflexo de uma crescente urbanização no Brasil, o transporte público e a morte dos estudantes são somadas a ideia nacionalista fomentada pela educação, a sociedade civil que busca democraticamente maior participação política, com as campanhas civilistas e com a crescente estudantil, representam aos anseios educacionais no período.

2.3. Estudantes entre a Era Vargas e a Ditadura Militar: unidade como reflexo do ensino

A partir da Era Vargas, com a presença de intervenções nos Estados com o rígido controle exercido por Vargas, o movimento constitucionalista ou a guerra paulista apresentam a participação de estudantes que, não preocupados com os interesses oligárquicos, observam na luta por uma constituição a chave para garantir mudanças políticas e sociais para o Brasil.

⁹² POERNER, 2004, p. 85.

A sigla MMDC percorreu a história, em referência a quatro estudantes tidos como os mártires de uma luta pela constituição: “Os estudantes, por seu turno, não deram mostras de se incomodar com a imagem reacionária que o movimento logo teria, de um levante da velha oligarquia paulista ante a perda de poder para Vargas, a despeito das justas reivindicações constitucionalistas”⁹³.

Os estudantes Euclides Miraguaia, Mário Martins, Dráusio Marcondes e Antônio Américo de Camargo tornaram-se mártires em uma guerra em São Paulo de grande interesse político. Neste aspecto também serviram como fagulha para manifestações em outros Estados.

A militarização da juventude há de ter influído, sem dúvida, para a violência da investida que culminou com a morte dos estudantes, cujos funerais se transformaram em novas e cada vez mais intensas manifestações de civismo regionalista. Esse civismo irradiante e abrangente constituiu o clima de estufa para a criação do organismo paramilitar, cuja sigla eternizaria o sacrifício supremo dos quatro estudantes – MMDC –, bem como para o contágio de parcelas da mocidade acadêmica de Estados como o Rio Grande do Sul e Minas Gerais, do mesmo modo que o Rio, onde os universitários fizeram uma passeata em homenagem aos colegas assassinados na Rua Barão de Itapetininga.⁹⁴

Na Bahia, a passeata de repúdio aos acontecimentos em São Paulo sofreu forte repressão. Em 22 de agosto de 1932, a manifestação reuniu mais de dois mil estudantes na Bahia que, acuados pela polícia, se refugiaram na faculdade de medicina e no terreiro. Os locais foram invadidos e 512 manifestantes foram presos.

Ao fato de São Paulo pegar em armas, o forte apelo social para o desfecho da Guerra Paulista pode ser entendido como um reflexo das aspirações empreendida pelas elites no âmbito educacional, é notada a forte influência regional paulistana ao executivo Federal, Katia Abud avalia a influência da política educacional na seguinte perspectiva:

A reforma no ensino era também parte do projeto político da elite paulistana. Nos primeiros anos da República desenvolveu-se com força a ideia de uma “nação paulista”. Os políticos de São Paulo ocupavam altos escalões do governo federal e o Estado pretendia, a todo custo, manter a hegemonia na Federação, valorizando entre outros aspectos, suas próprias tradições. Entre os instrumentos para manutenção do

⁹³ POERNER, 2004, p. 103.

⁹⁴ Ibidem, p. 106.

poder, concebeu a formação dos novos quadros políticos nos recém-criados Ginásio do Estado.⁹⁵

Neste aspecto a influência sobre as diretrizes educacionais e consequentemente as elites presentes no campo universitário, podemos perceber a perspectiva de atuação dos estudantes em São Paulo seja em assumir as pretensões oligárquicas frente ao governo Vargas, ou em atuar em uma ampliação constitucional.

As inquietações e mudanças ocorridas no Brasil a partir da Era Vargas trazem à tona em São Paulo uma organização estudantil que foi fundada no século XIX, uma confraria da Faculdade de Direito de São Paulo conhecida como a Bucha, organizada a partir da ideia de uma confraria alemã, a Burschenschaften.

A Bucha surge como entidade não oficializada, mas como unidade de estudantes em São Paulo, caracteriza-se como irmandade. Entre os seus objetivos estava influenciar a política no Brasil, seus ritos de iniciação e seus cargos tiveram presentes alguns dos presidentes do Brasil na Primeira República e também representantes importantes no Império. No seu caráter de irmandade e ao pensar que no Brasil existiam poucos centros universitários, como organização de estudantes a Bucha teve na sua história grande representação.

A conclusão é reforçada pelos seguintes elementos: 1) o caráter maçônico da relação bucheira, não limitada pelos parâmetros da vida universitária; 2) a importância, na formação dos quadros dirigentes brasileiros, da Faculdade de Direito de São Paulo, onde estudaram quase todos os presidentes da República Velha: Prudente de Moraes, Campos Sales, Afonso Pena, Rodrigues Alves, Venceslau Brás, Artur Bernardes e Washington Luís, para não falar das eminentes pardas do sistema, como Júlio de Mesquita, cuja influência sobre os destinos da nação não pode ser medida em função dos cargos públicos que tenham ou não ocupado; 3) a informação de que teriam sido bucheiros “quase todos os presidentes do Centro Acadêmico XI de Agosto”, bem como “os padres Diogo Antônio Feijó, Antônio Maia de Moura e Amaral Gurgel, na Regência, todos os Vergueiros, no Império, e Francisco Glicério, na República”, e, “ainda hoje, muitos dos líderes que chefiam a política brasileira” (Melo Filho, ib.).⁹⁶

Até o fim da Era Vargas a unidade do movimento estudantil ainda não se faz presente. Grupos secretos como a Bucha e outros não tão secretos como a Juventude

⁹⁵ ABUD, 1993, p. 165.

⁹⁶ POERNER, 2004, p. 113.

Comunista e a Juventude Integralista compõem a participação dos estudantes neste período de grandes turbulências, além da Frente Democrática da Mocidade.

A atuação desses grupos, que em um pequeno período expressam a participação estudantil antes da busca de uma unidade, irá ficar para trás, o caráter de descentralização do movimento estudantil com a criação da UNE. O que podemos entender como parte do processo desarticulado dos estudantes está também vinculado a não uniformidade do ensino, a educação será suporte para a manutenção do estado que poderá utilizar as organizações, sejam civis ou militares, sindicatos ou a própria escola como suporte para o poder.

As reformas na educação a partir de 1930, pode ter colocado frente ao ensino de história uma perspectiva de atuação em favor do Estado, o caráter político da disciplina como formador de uma consciência crítica frente ao desenvolvimento nacional será a base para o que atualmente se busca com a formação para cidadania. Katia Abud enfatiza o caráter ideológico do período getulista frente aos objetivos da disciplina de história neste período, ao salientar que:

O fato que primeiramente salta à vista, é a compreensão de História como conhecimento produzido e como disciplina escolar. A História é concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola função pragmática e utilitária, na medida que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil. Ao atribuir este caráter utilitário ao ensino de História. O legislador deu à disciplina o ponto de ligação com o corpo ideológico do movimento getulista, cujo discurso ia na direção da implantação de reformas para separar os arcaísmos da sociedade brasileira e para implementar a modernização do país, introduzindo-o, finalmente, no século XX, ao promover seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, porém, reconhecia que havia problemas a serem solucionados para se alcançar tal desenvolvimento. O conhecimento de uma determinada História poderia ser um precioso auxiliar para solução de tais problemas.⁹⁷

Não cabe ao ensino de História a capacidade de união dos estudantes ao nível universitário, cabe contribuir no ensino secundário a visão de sociedade como parte de muitos elementos, no Brasil a diversidade se congrega, e as desigualdades perpetuam. Neste sentido cada momento histórico os estudantes refletem as atribuições da sociedade quanto do estado, o ensino de história se faz presente na formação do cidadão brasileiro e com objetivo difuso ao atender o estado, controle, e contribuir para o desenvolvimento

⁹⁷ ABUD, 1993, p. 166.

social nacional, teremos nesta fase de transformação educacional no ensino de história um elemento político/social a contribuir com o ensino no Brasil. Um novo modelo de ensino de história!

A questão fundamental a pensar a unidade do movimento estudantil tem características no pensamento de nação, fagulhas de inter-relações migratórias nacionais e internacionais, a crescente urbana e desenvolvimento tecnológico atrelado ao consumo, como também a organização educacional garantida para federação o ensino superior.

A relação dos estudantes com o ministério da educação se converge tanto na apropriação do movimento estudantil pelo Estado, quanto as classes trabalhadoras que se formam na década de 1940, e as problemáticas de transitoriedade e regionalidade do movimento estudantil irá acabar.

Todas as iniciativas estudantis antes da UNE apresentavam uma característica não integradora e regionalista, transitavam em momentos de euforia por mudanças como a independência, abolição da escravidão, república, voto secreto, sejam em clubes secretos ou não secretos, além de se organizarem em meio a acirramentos políticos no período.

A falta de unidade estudantil pode ser caracterizada antes do período Vargas como sintoma de uma sociedade também regionalizada que, com as campanhas nacionalistas e a necessidade de pensar o Brasil de maneira unificada, trouxe a possibilidade do surgimento da União Nacional dos Estudantes, a UNE.

As organizações universitárias anteriores a agosto de 1937 pecavam, todas, pela transitoriedade, visando apenas a problemas específicos e determinados, em função de cuja duração nasciam e morriam. Assim foi, como vimos, com o clube secreto dos estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra e o problema da libertação do jugo português; com a Sociedade Dois de Julho e a alforria de escravos; com a Libertadora, dos cadetes, e a Campanha Abolicionista; com os clubes republicanos acadêmicos e a campanha antimonarquista; com os “batalhões escolares” e o nacionalismo de Floriano; com a Frente Democrática da Mocidade e a malograda campanha presidencial de José Américo. O segundo grande vício das organizações anteriores à UNE era a regionalidade, favorecida pelo isolamento entre os estados, contra o qual se mostraram infrutíferos os esforços da Federação de Estudantes Brasileiros, ela própria dominada pelo mesmo defeito, assim como a Sociedade Filomática paulista e o Centro de Acadêmicos carioca, que a precederam, ou a Liga Acadêmica de São Paulo e a Liga Paulista Pró-Constituinte, que a sucederam.⁹⁸

⁹⁸ POERNER, 2004, p. 120.

Esta característica descentralizada dos estudantes pode ser relacionada a estrutura educacional desenvolvida até o período Vargas, a educação a partir de 1930 congrega a transformações muito sérias, como exemplo a prerrogativa curricular que passa a ser definida pelo estado com a organização do Ministério da Educação. Neste sentido, Carlos Leonardo Mathias afirma que

Malgrado a década de 1920 ter sido pautada por discussões acerca da educação brasileira com sobrelevada atuação da Associação Brasileira de Educação, foi somente no decênio seguinte que quaisquer alterações de maior monta foram registradas. Uma vez levada a cabo a Revolução de 1930, Getúlio Vargas instaurou no final daquele mesmo ano o Ministério da Educação e Saúde, nomeando Francisco Campos para o cargo de ministro. Por intermédio da reforma educacional promovida por Francisco Campos, o ano de 1931 marcou o fim da hegemonia do Colégio D. Pedro II à frente do ensino no Brasil. A título de exemplo, o D. Pedro II perdeu a prerrogativa de ser o único colégio habilitado a emitir o certificado de conclusão do curso secundário – vale notar que ao longo da Primeira República (1890-1930) o ensino secundário contava com forte atuação da Igreja Católica através de seus colégios de cunho religioso. De igual maneira, o ministro da educação passou a ser quem estabelecia os currículos e os métodos de ensino, retirando essa atribuição das escolas secundárias (Dallabrida, 2009, p. 186; Bittencourt, 2005, p. 31-32).⁹⁹

A esta questão curricular e aos métodos de ensino que se transformam temos o nascimento do movimento estudantil, ao alinhar-se ao estado, teremos na legalidade o escopo para pensar na ampliação democrática pela educação, os estudantes buscam articular-se e vão buscar uma política de valorização da educação.

O nascimento da UNE ocorreu no *I Congresso Nacional dos Estudantes* na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, em 11 de agosto de 1937, data que é considerada o marco de fundação da entidade. A organização, no entanto, foi reconhecida apenas no *II Congresso Nacional* ocorrido no ano seguinte e de maneira oficial apenas em 11 de fevereiro de 1942.

A UNE se organiza a partir da Casa do Estudante do Brasil, entidade que concedia presidência vitalícia e que possuía uma característica elitista, gozava de fundos permitidos a organizações estudantis oficializadas alinhadas ao governo, e por todos esses aspectos não se valia de representatividade. A Casa do Estudante do Brasil, entidade que burocraticamente articula uma organicidade em termos de estatutos e afiliações, torna-se

⁹⁹ MATHIAS, 2011, p. 43.

a primeira sede da UNE, pois, pela sua estruturação permite a organização da União Nacional dos Estudantes.

O rompimento da UNE com a Casa do Estudante a partir do *II Congresso Nacional*, em 1938, expõe a perspectiva progressista da entidade que se coloca como a de maior representatividade dentro do movimento estudantil. Após o primeiro encontro dos estudantes em 1937, a participação política é estrategicamente adormecida, e a estruturação de um estatuto e alinhamento com o Governo Federal representa uma saída para a busca de uma unidade nacional.

Para o segundo congresso foram convocadas várias associações estudantis do Brasil, e tendo uma prerrogativa em não tratar de política enfatizando a necessidade de se conhecerem para melhor trabalhar, se organizam em prol de uma pauta extensa, como cita Arthur Poerner:

- 1) Situação Cultural: a) Função da universidade; b) Orientação universitária; c) Formação e orientação profissional e técnica; d) Bolsas de estudo e viagens de intercâmbio universitário; e) Cooperação intelectual dos estudantes – nacional e internacional – e influência do intercâmbio cultural e artístico na unidade do pensamento universitário; f) Bibliotecas; g) Formação de um teatro de estudantes; h) Difusão da cultura – problema do livro e publicações; i) Ensino rural; j) Problema do ensino livre; 2) Situação Econômica: a) Problema das taxas e matrículas; b) Subvenção do Estado; c) Problemas da habitação – cidades universitárias; d) Casas de estudante e casas de interno; e) Problemas da alimentação; f) Birô de empregos; g) Estágio remunerado; h) Racionalização do trabalho intelectual; i) Assistência médica, dentária e judiciária; 3) Saúde: a) Higiene escolar; b) Educação física; c) Colônia de férias; 4) Mulher estudante: a) A mulher estudante frente ao problema do trabalho e em face das organizações profissionais; b) A mulher estudante frente ao problema do lar; c) As associações femininas como membros de estudo e defesa de interesses peculiares à mulher; 5) Esporte universitário: a) Propaganda; b) Esporte como meio de intercâmbio universitário; c) Definição do atleta universitário; d) Jogos universitários brasileiros; e) 6) União Nacional dos Estudantes.¹⁰⁰

As pautas acompanhavam o momento de estruturar uma política para a educação, no sentido de ampliar as oportunidades técnicas-científicas. Sendo assim, nesse primeiro momento os estudantes se colocam alinhados ao Governo Federal e buscam agir na legalidade, aderindo à política do Estado Novo na estruturação da educação que era pouco assistida pelo Estado até então.

¹⁰⁰ POERNER, 2004, p. 127.

Naquele momento em que o Brasil tinha uma taxa de analfabetismo de mais de 50% da população, questões como o ensino em zonas rurais, os incentivos de créditos as áreas rurais e a luta pela redução do analfabetismo estavam entre as principais bandeiras.

Com poucos recursos, a diretoria da UNE passa a coordenar o movimento estudantil no Brasil, com o status de entidade maior e com a afiliação de 112 outras entidades colegiadas pelo Brasil, buscando o alinhamento com o Ministério da Educação, iniciando uma representação nacional, sempre deferindo apoio a reivindicações em problemas envoltos na esfera educacional.

Diante da organização de uma entidade representativa superior, o aumento do número de faculdades e um constante crescimento no número de estudantes, muitos outros centros integradores se organizaram, como o Conselho de Presidentes de Centros Acadêmicos de São Paulo, e em Porto Alegre a Federação dos Estudantes Universitários. Na ocasião do *III Conselho Nacional de Estudantes*, em agosto de 1939, já contavam com entidades do Pará e Amazonas.

Das resoluções do *III Conselho Nacional de Estudantes*, alguns direitos de incentivo a promoção da cultura que hoje são populares entre os estudantes são concedidos, como carteirinha para descontos em eventos culturais. Como entidade representativa, pode-se pleitear verbas e buscar também alinhamento internacional, neste sentido a UNE inicia uma forte caminhada de representação e luta estudantil.

Em julho de 1940, com o *IV Conselho Nacional dos Estudantes*, é eleita uma nova diretoria, com a presença de 135 associações estudantis, e desta diretoria teremos alguns representantes importantes para história do Brasil. Sobre sua relevância na área cultural e política, esta era composta por:

O 4º Conselho fundou o Teatro da UNE e reformou os estatutos da entidade, distinguindo as associações estudantis em representativas, culturais, esportivas, femininas e assistenciais. E na terceira das nove plenárias na Associação Brasileira de Imprensa (ABI), elegeu, por 248 votos contra quatro, a nova diretoria, cuja composição era a seguinte: presidente – Luís Pinheiro Paes Leme, do Diretório Acadêmico da FND e futuro vereador no então Distrito Federal; 1º vice-presidente – Ulysses Silveira Guimarães, do Centro Acadêmico XI de Agosto posteriormente presidente da Câmara dos Deputados, do MDB (Movimento Democrático Brasileiro) e da Constituinte de 1988; 2º vice-presidente – Bolívar de Freitas, da Universidade de Minas Gerais; 3º vice-presidente – Clóvis Ferro Costa, do Diretório Acadêmico da Faculdade de Direito do Pará, e, muitos anos depois, deputado federal com mandato cassado e direitos políticos suspensos, por dez anos, pelo

marechal Castelo Branco; secretário-geral – Antônio Franca (novamente reeleito), do Diretório Central dos Estudantes da Universidade do Brasil; secretário de Relações Internacionais – Luís Aranha Maciel, da União dos Estudantes do Rio Grande do Sul; e tesoureiro-Justiniano J. Silva, presidente do Diretório Acadêmico da FND.¹⁰¹

Essa gestão tem como característica a representatividade como instituição autônoma. Mesmo estando vinculada ao governo federal o papel de consolidar o movimento estudantil, a partir desse momento busca articulação internacional, característica essa que marca a primeira fase da entidade, que dura de 1937 até 1942, entre a fundação, instalação e consolidação da UNE. A partir daí a instituição pode galgar, como movimento representativo dos estudantes, bandeiras na luta contra políticas que não atendam a interesses nacionais e sociais, aspecto que estará presente na nova fase do movimento estudantil.

A UNE é um movimento que carrega as divergências de uma sociedade em transformação e que pode se colocar como prerrogativa de ação de uma nova classe, os estudantes. Por meio dela, essa categoria pode exercitar a representatividade a partir de uma articulação nacional. Nas palavras de Matheus Lima e Dioge Konrad, que apresentam uma análise sobre a obra de João Roberto Martins, *Movimento Estudantil e Ditadura Militar – 1964-1968*:

Para entender os estudantes, João Roberto Martins Filho se apropria da conceituação de categoria social de Nicos Poulantzas. Para Poulantzas, uma categoria social estaria ligada às origens de classe de seus membros (adscrição de classe), ou seja, não está nem à margem das classes, nem se confunde com elas, o que não significa submissão político ideológica. Existe, na categoria social, uma espécie de autonomia relativa, resultado da sua vinculação com os aparelhos de Estado. Nesse sentido, para analisarmos o movimento estudantil, teríamos de nos referir à origem de classe dos estudantes, mas também considerarmos as vinculações desses com o Estado através da escola e, portanto, a sua autonomia relativa.¹⁰²

Mesmo esta apropriação tendo como referência o período militar da década de 1960, podemos perceber a formação de uma classe estudantil e propriamente

¹⁰¹ POERNER, 2004, p. 141.

¹⁰² LIMA, Mateus da Fonseca Capssa; KONRAD, Dioge Alceno. Estudantes, trabalho e classes sociais. *Revista Latino-Americana de História*, v. 1, n. 3, p. 525-535, 2012. p. 531.

universitária se construindo junto as transformações econômicas do mundo e fundamentalmente a escola como fator de destaque e capaz de dar cidadania.

O movimento estudantil que se organiza nesse momento carrega traços de uma classe média que gozava de privilégios sociais, visto que estes representavam, na década de 1940, cerca de 40% dos alfabetizados no Brasil. Os estudantes daquele período seriam uma nova força social, pois com o aumento das instituições de ensino e maior participação estudantil, nas décadas seguintes muitos políticos são formados a partir da organização e consolidação desse movimento.

2.4. A UNE “combatente”

O que me disponho a tratar como combatente se refere a um dos objetivos deste trabalho, a presença de lideranças e representação, a partir de um movimento estudantil consolidado no início da década de 1940, no momento de grandes transformações tecnológicas, ideológicas, conflitos mundiais, que de algum despertam muitas lideranças no cenário político brasileiro para as décadas seguintes.

Com a consolidação do movimento estudantil, a UNE e seus afiliados pelo Brasil podem então lutar como categoria. A organização e alinhamento dos estudantes compõem uma nova força que permite exercer a liderança, representatividade em uma sociedade pós Estado Novo que só se elegem e votam os letrados.

A concepção de cidadania no período getulista é para membros presentes das classes dominantes, a igualdade que estava descrita como direito constitucional de fato não se exercia, as escolas médias eram alcançadas apenas pela elite, e cabia ao proletariado crescente se alfabetizar para o mercado¹⁰³.

Com a realidade política e social de um Brasil em transformação e as disputas internacionais fomentando uma guerra a vir, podemos perceber que a educação na década de 1930 fomenta um desenvolvimento aos atrasos políticos, econômicos e sociais das décadas anteriores. Nesta característica o movimento estudantil que vem a se formar tem ao seu lado o Estado e as definições de progresso, e democracia próxima ao liberalismo.

Ao tempo em que a educação será suporte para o estado para superar o atraso com o caminhar para o progresso a partir desenvolvimento econômico, o ensino de história fomenta o nacionalismo e auxilia na formação para a cidadania, as metodologias

¹⁰³ ABUD, 1993, p. 167.

repercudem para um ensino de história que oriente ao desenvolvimento liberal, nesta característica Katia Abud complementa o alcance da cidadania aos objetivos do ensino do ensino de história com respeito ao método de ensino referente ao período citado como:

Mas, as “Instruções Metodológicas” traziam suas próprias contradições. Ao mesmo tempo que enfatizavam os direitos políticos das camadas privilegiadas, lembavam aos professores que dessem pouca importância ao “estudo das questões referentes às divergências diplomáticas e à história militar” (HOLLANDA, 1957, p.18). Sugeriam ainda, que a causalidade econômica deveria ser contemplada, pois se considerava que através do estudo da História o aluno perceberia que as organizações econômicas se contraporiam determinadas ordens jurídicas e que das diferenciações econômicas das sociedades decorriam o complexo das organizações jurídicas (Família, Classes, Corporações Profissionais, Estado, Igreja). Mais ainda, seriam as transformações econômicas que tornariam necessárias as transformações políticas. (HOLLANDA, 1957, p.18).¹⁰⁴

A política e economia está cada vez mais presente na compreensão social, mas também existe uma vertente antidemocrática como alternativa às incertezas de uma democracia eficiente.

Os estudantes no Brasil se posicionam e se divergem, os modelos ideológicos totalitários e democráticos estão em disputa, as ideologias totalitaristas e a força democrática contagia o mundo naquele período, e que teremos neste acirramento de posições uma das primeiras lutas como movimento estudantil, vale ressaltar, além da luta contra eixo, resistência ao Estado Novo.

Após se consolidar a UNE busca um alinhamento internacional e será combatente em prol de uma sociedade contra o nazifascismo. Neste sentido, alguns representantes desta fase de consolidação da UNE entraram para história por participarem de grandes transformações políticas e sociais no Brasil, como exemplo o presidente da constituinte de 1988 Ulisses Guimarães, “O pai da Constituição cidadã”.

Nessa nova fase, a UNE passa a ser sediada no DCE da Universidade do Brasil. A partir desta simbiose UNE-DCE ocorreram as primeiras mobilizações, estas em apoio aos Aliados durante a Segunda Guerra Mundial, um incentivo estudantil para que ocorresse uma definição do governo brasileiro a que lado lutar. Vale ressaltar que o governo brasileiro, ainda em neutralidade, tinha grande simpatia aos países do Eixo e que as embaixadas da Itália, Japão e Alemanha atuavam recebendo estudantes brasileiros.

¹⁰⁴ ABUD, 1993, p. 167.

Além disso, a forte imigração para o Brasil pós-abolição da escravidão trouxe muitas pessoas destes países citados.

Diante das disputas e afiliações políticas, os estudantes podem ter compreendido os objetivos apresentados anteriormente sobre a educação e o ensino de História, a lógica liberal para o progresso somadas a uma mudança econômica e forte influência de um modelo de desenvolvimento econômico dos países aliados seriam também referência.

Como combate a influência cultural dos representantes do Eixo, foram criadas em algumas instituições de ensino centros de difusão da cultura americana. Todas as mobilizações trouxeram o acirramento de lados, favorecendo a grande mobilização estudantil como entidade. Neste cenário de incerteza, ocorre um combate interno dos estudantes em favor dos Aliados na guerra, conforme observa Arthur Poerner:

A mobilização se ampliou do âmbito interno das escolas superiores para as ruas e praças públicas, à medida que o Brasil começou a sofrer o torpedeamento dos seus navios e as afrontas aos brios nacionais. Antes disso, porém, comissões estudantis já haviam percorrido as redações dos maiores jornais do país para expressar solidariedade à causa aliada, o que funcionou como freio junto à imprensa simpatizante do Eixo. Que o movimento estudantil produziu efeitos ponderáveis sobre a opinião pública nacional, não há sombra de dúvida, tanto que os nazistas e fascistas sustentavam, na época, que as atividades dos estudantes não passavam de manifestações de “baderneiros” e “jovens irresponsáveis”.¹⁰⁵

Com força, a UNE já adquiria notoriedade e já causava preocupação. O divisor de águas sobre a posição que o governo deveria tomar, a respeito de qual lado seguir na guerra, veio com a primeira grande passeata que mobilizou mais de 2 mil estudantes no Rio de Janeiro. Mesmo sendo tachada como subversiva e com ameaça da polícia, essa mobilização representa o primeiro grande combate do movimento estudantil.

Para Arthur Poerner:

Os estudantes assumiam a posição de vanguardistas das manifestações de rua e dos movimentos de massa antifascistas, estimulando o crescimento da corrente partidária dos Aliados, que se irradiava, e consequência, da UNE e demais entidades estudantis, bem como da Sociedade dos Amigos da América e da Liga de Defesa Nacional, para todo o país. Isso se refletia no âmbito governamental, com o fortalecimento popular da linha de Osvaldo Aranha, que já tivera, inclusive, um incidente com o general Dutra, líder da corrente

¹⁰⁵ POERNER, 2004, p. 147.

militarista. O torpedeamento de navios brasileiros, nas costas do Nordeste, por submarinos alemães, fez a balança pender ainda mais para a corrente democrática, acirrando a campanha contra as potências do Eixo, através de manifestações populares em todo o país. A partir daí, o protesto e clamor públicos, bem como a mobilização comandada pelos estudantes, modificaram as posições que persistiam favoráveis ao Eixo, não só em círculos militares, como na imprensa e outros setores, surgindo, por essa época, as imputações de colaboracionismo a figuras destacadas da Ação Integralista Brasileira. Aos estudantes cabe, portanto, o mérito de terem deflagrado, corajosamente, as lutas contra as forças nazifascistas no país, denunciando-as, publicamente, e conseguindo contê-las com o seu clamor. E as manifestações, como a passeata de 4 de julho, imobilizaram, de fato, as tramas dos simpatizantes do Eixo.¹⁰⁶

Todo o clamor social para guerra deve-se a algumas circunstâncias, primeiro a crescente urbanização e propagação de uma real transformação política brasileira partindo dos moldes democráticos em virtude das necessárias transformações econômicas ditadas pelo progresso, segundo o alcance de uma participação da sociedade como parte de um novo modelo de país, o Brasil estava no limiar do totalitarismo e dependente das democracias neoliberais.

Neste híbrido político ditado pela neutralidade do Brasil na guerra, os estudantes fomentam as manifestações contra o nazifascismo, e ao patriotismo estudantil antes e pós-guerra podemos referenciar aos objetivos do ensino de história neste período com seu currículo enfatizando a identidade nacional:

As listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaborados pelas instituições educacionais durante o período em que Vargas governou, traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da "democracia racial", que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira.¹⁰⁷

Diante deste precedente que é a guerra, o modelo curricular tanto da educação como parte do desenvolvimento nacional e o ensino de história como disciplina

¹⁰⁶ POERNER, 2004, p. 149.

¹⁰⁷ ABUD, 1998, p. 2.

responsável pela compreensão política e administrativa da sociedade, temos o movimento estudantil assumindo as representações que lhe permitem se formar.

Como movimento estudantil a UNE, junto do DCE e a CBDE, articulados e em um momento de patriotismo e civismo puderam dar notoriedade aos estudantes, que após a declaração de guerra contra o Eixo invadem o prédio do Clube Germânia e a transformam em sede, um novo quartel general (QG) para os estudantes.

Toda esta movimentação ocorre também junto ao *V Conselho Nacional dos Estudantes*, em 1943, a mais acirrada disputa pela diretoria até então, estando presentes no conselho até representantes do governo.

O governo busca se alinhar a esta nova força estudantil para promover o nacionalismo, campanhas em prol da guerra e apoio com campanhas pela doação de sangue, incentivo a atuação de enfermeiras e dinheiro para doar aviões ao exército são algumas das ações realizadas pelo movimento estudantil.

Mesmo com este alinhamento e sabendo da força do movimento estudantil, o governo logo busca um caminho para desarticular e submeter as entidades, com o decreto que criaria a Juventude Brasileira em paralelo a UNE, e com sede no mesmo prédio do clube Germânia.

Nesta tentativa clara de intervenção ou controle, o governo tenta desarticular a UNE como movimento estudantil, ou no mínimo trazer representantes favoráveis ao governo como mais uma força para o movimento estudantil. As aspirações do Estado Novo logo seriam expostas e a medida adotada pelo presidente da UNE, Hélio de Almeida, foi a renúncia.

A partir de 1943, o movimento estudantil já consolidado se viu diante de um embate pro/contra getulista. Em São Paulo, tal situação emerge nas divergências da Faculdade de Direito em dar honras ao presidente Vargas. Já buscando a simpatia dos estudantes, Vargas concede inúmeros benefícios como bolsas de estudo para o exterior, regulamentação do esporte universitário e oficialização da UNE.

As divergências políticas em torno dos estudantes fazem parte da estrutura democrática, mas cabe aqui citar a presença de códigos de ética que se fazem presente na esfera do movimento estudantil naquele período, e diante do linchamento do presidente da CBDE, Talarico, conforme Arthur Poerner:

Dia seguinte, o delegado da Ordem Política e Social, major Olinto França, instaurou inquérito policial para averiguar o “linchamento”,

intimando o presidente da CBDU a revelar, em depoimento, os nomes dos participantes da rixa. Como Talarico se recusasse a fazê-lo, o inquérito, sem prisões, flagrantes ou acusados, se esborrou no mutismo da vítima, muito embora os contendores não se tivessem reconciliado, continuando, ao contrário, a brigar. Acontece que delação ou denúncia eram atos banidos nas lutas universitárias, rejeitados por um código ético que tornava as disputas estudantis indecifráveis aos olhos das autoridades.¹⁰⁸

A relação entre o movimento estudantil e a ditadura de Vargas permaneceu em trégua até 1945, momento final da Segunda Guerra e que ocorrerão manifestações em prol da anistia de exilados, e também pedindo a saída de Vargas. As manifestações ganham repressão do governo, acarretando na morte de um estudante. O primeiro-secretário da União dos Estudantes de Pernambuco, é atingido com uma bala na testa e morre em pleno palanque, encerrando a trégua entre governo e estudantes.

Após a anistia e depois a consequente queda do Estado Novo, o movimento estudantil se encontra em uma nova fase em que seus alinhamentos políticos e sociais ganham de um lado apoio dos movimentos de esquerda e também de liberais que já aguardavam a saída de Vargas.

Esta fase pós Estado Novo teve grande participação de movimentos de esquerda. A Guerra Fria se instala no mundo e a UNE atravessou um momento de forte influência e participação do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Diante da redemocratização e transformações políticas e econômicas no mundo, esta nova fase em que o movimento estudantil se encontrou repercutiu as incertezas sociais e políticas da Guerra Fria, onde o imperialismo americano teve grande atuação no Brasil como em toda a América.

Dirigida por socialistas de 1947 a 1950, a UNE se destacou na luta pela defesa do patrimônio territorial e econômico do Brasil, empolgando a juventude, a partir do início dessa fase, com a campanha pela criação da Petrobrás e pela proteção das riquezas minerais. Isso ocorreu depois que atravessara, em 1946, um período assistencialista, gerado pela restauração democrática, quando o movimento estudantil, que se havia estruturado na luta contra o Eixo e contra o Estado Novo, sofreu uma perda de conteúdo político, por terem sido eliminados os objetivos imediatos da luta. Os estudantes levaram algum tempo para compreender que as novas etapas à sua frente se colocariam não mais no plano jurídico-institucional, mas no da realidade socioeconômica do país.¹⁰⁹

¹⁰⁸ POERNER, 2004, p. 159.

¹⁰⁹ Ibidem, p. 164.

Este novo momento foi marcado pelo “progresso”, o capital estrangeiro estava presente, e as lutas sociais com embates de cunho ideológico formaram antagonismos, muito referente ao momento internacional de influências Russa e Americana.

A polarização entre o socialismo, direita e progressistas fizeram parte das disputas de chapas de direção da UNE, mas vale ressaltar que naquele período de domínio socialista de 1945 até 1950 uma das grandes lutas do movimento esteve ligada a criação e manutenção do ensino superior público e do nacionalismo, uma luta que garante ao estatuto da UNE o combate ao “entreguismo”.

Nesta característica a educação do período se dispõe em uma nova articulação social e democrática, os modelos de ensino pós-segunda guerra mundial partem para uma nova ótica sobre a sociedade e as relações de classe e domínio, nesta indicação o ensino de história carrega algumas novas perspectivas que podem auxiliar a reverter o culto aos grandes líderes e ao aspecto patriótico como grande dever, cabe sim exaltar a nação mas através de uma nova ótica. De acordo com Carlos Leonardo Mathias:

Consoante Jaime Pinsky, até a década de 1940, a história não “criava contradições muito profundas na cabeça dos alunos” (Pinsky, 1988, p. 17), pois somente a partir de fins dessa década e início da outra foi que a classe popular começou a ter acesso ao estudo – tal fenômeno esteve em diapasão com o contexto industrial brasileiro, que passou a demandar uma mão de obra alfabetizada e técnica hábil a dar continuidade ao desenvolvimento econômico e ao progresso do país. Ao término da década de 1950 e alvorecer da seguinte, arborescia uma mudança de perspectiva proveniente de exigências de operários, estudantes e classe média. Reivindicava-se um ensino de história que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. O cidadão político deveria aliar conhecimentos da história política aos da história econômica como base para melhor compreensão do grau do desenvolvimento capitalista brasileiro. Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Karl Marx foram alguns dos autores que entraram na ordem do dia. Todavia, o Golpe de 1964 supriu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos, somando ao violento cunho alienador (Pinsky, 1988, p. 17-18; Bittencourt, 2008, p. 82-83).¹¹⁰

Diferentes setores sociais são representados pelo movimento estudantil como reflexo de uma sociedade múltipla, os estudantes manifestavam divergências e posições

¹¹⁰ MATHIAS, 2011, p. 44.

políticas diferentes, e situando como uma classe média que inicia sua participação na estrutura política do Brasil, na consideração de Matheus da Fonseca Lima, mestrando da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A diversidade de posições políticas entre os estudantes, portanto, se deve a dois fatores: primeiro por ser uma categoria social cujos membros têm origens de classe diferenciadas; segundo porque, no contexto estudado, a maioria dos estudantes é oriunda da classe média, cuja posição é historicamente ambígua.

Diante dos alinhamentos e diferentes posicionamentos a UNE representa a democracia, como exercício político na busca de se organizar como agente para transformar ou no mínimo contribuir para melhoria da sociedade, vivendo suas ambiguidades e contradições de pensamento.

A UNE teve em Paulo Egydio o momento de domínio da direita, entre 1950 e 1956, além do alinhamento ou infiltração norte-americana no Brasil com uma estudante americana enviada pelo departamento de estado norte-americano.

Paulo Egydio utilizou a UNE para levar à presidência da entidade, no congresso realizado em São Paulo, em julho de 1950, Olavo Jardim Campos, de Minas Gerais. Mas, quem mandou mesmo na UNE, em 1951, foi a estudante norte-americana Helen Rogers, enviada pelo Departamento de Estado, repartição cujo apoio fora solicitado por Paulo Egydio, que, como todos os líderes estudantis direitistas, viajava, frequentemente, em busca de instruções, para os Estados Unidos. A ascensão direitista na UNE coincidiu assim, como, aliás, era de esperar, com o início da infiltração norte-americana no movimento estudantil brasileiro.¹¹¹

O período “direitista” da UNE também é marcado pela volta de Getúlio ao poder, além de aliciamento de lideranças estudantis pelo governo e influência norte-americana no movimento estudantil. Diante das turbulências em transformar um movimento estudantil desarticulado do final dos anos 1930 em uma instituição forte, articulada e presente nas transformações políticas/sociais do Brasil, já nos anos 1950, cabe constatar que em vinte anos de atuação mobilizadora, influente junto ao governo e sociedade, a UNE e demais agremiações estudantis tiveram de conviver com a “Nova Ordem Mundial” ideológica, que busca o desenvolvimento industrial e de consumo, ligado a um alinhamento político no mundo.

Com a entrada de Juscelino Kubitschek na presidência, na década de 1950 o Brasil viveu uma fase de grande desenvolvimento econômico. E para o movimento

¹¹¹ POERNER, 2004, p. 167.

estudantil uma fase de redemocratização, momento em que a UNE é palco de disputas políticas e ideológicas, mas vive o alvorecer democrático.

2.5. Resistências e lutas

Como movimento estudantil as entidades agora podem se articular em favor de causas sociais, artísticas, esportivas e fundamentalmente políticas. O crescimento populacional somado ao aumento de instituições secundaristas e universitárias coloca os estudantes como mais um instrumento de luta, que se organiza para defender a sociedade contra o aumento das tarifas dos bondes no Distrito Federal por meio de uma greve que recebe até o apoio de sindicatos de operários às causas defendidas pelos estudantes.

Essas manifestações de cunho social trazem preocupação do governo norte-americano, que busca um alinhamento com o Brasil na luta contra o comunismo, este que não é acatado pela UNE. De acordo com Arthur Poerner:

Daí em diante, isto é, de 1956 até a década de 70, os órgãos de repressão e propaganda brasileiros e norte-americanos resolvem – talvez, por causa do fracasso de Glória May – avocar a si o problema da infiltração ideológica dos Estados Unidos no meio estudantil, encarregando-se de fazê-lo sob as formas mais sutis, quando possível, e através dos cassetetes cedidos pela Usaid, na maioria dos casos.¹¹²

As questões ideológicas se fizeram presentes nos discursos, mas a prática é consolidada na influência do capital estrangeiro nas diretrizes de uma nação. No Brasil, ao final da década de 1950, a resistência estudantil se deu em lutar contra o “entreguismo”. Nesse aspecto, a UNE encabeça campanhas contra a empresa americana American Can e contra o investimento da Petrobras no altiplano Boliviano que beneficiaria a empresa Gulf, além de conseguirem influenciar a instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a Shell e a Esso.

No início da década de 1960 a sociedade está em uma ebulação social, visto a forte presença policial-militar, e de certa forma uma maior radicalização do movimento estudantil, que observa o forte alinhamento internacional do Brasil com o capitalismo e busca no *1º Seminário Nacional de Reforma Universitária* uma tentativa de rever as práticas estruturantes do desenvolvimento a partir do ensino, seja na universitária quanto na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional.

¹¹² POERNER, 2004, p. 170.

Na Bahia ocorre uma intervenção a pedido do presidente da república e de lá também surge uma carta com críticas e soluções para o ensino superior. O que cabe aqui é perceber a posição em que o movimento estudantil se coloca frente à política mundial caracterizada pela Guerra Fria. Conforme cita Arthur Poerner:

A Declaração da Bahia é um documento de fase de transição. Os estudantes dão um novo salto, no afã de conceituar e, a partir daí, planejar a sua ação. O texto, além disso, atesta a emergência da nova corrente radical no movimento estudantil, que define revolução como “a posição consciente de todo um povo, no sentido da mudança de uma estrutura sócio-política ultrapassada e injusta, para outra que seja um passo a mais no sentido da eliminação da injustiça, das desigualdades, das explorações, das competições”, e entende que, “em nossos dias, trata-se menos de optar entre o socialismo e o capitalismo do que escolher uma forma de socialismo que possibilite a realização do homem e da humanidade”.¹¹³

A carta da Bahia não é a única que se expressa como forma de resistência. No Paraná os estudantes também se manifestam e além de dar apoio às reformas de base da educação, incluem a universidade como parte da reforma. Na carta do Paraná, é inovadora a manifestação da vontade dos estudantes de que a sociedade lute por uma reforma universitária que nunca tiveram acesso.

Além das lutas estudantis vinculadas ao caráter econômico e de influência estrangeira, internamente de maneira ideológica a UNE tem um forte alinhamento como uma juventude contra as desigualdades e domínio da lógica capitalista, e assumindo o papel de resistência na luta contra o capitalismo. Como representantes da categoria estudantil, buscam internamente nas instituições de ensino superior uma maior participação nas decisões institucionais.

A partir de 1960 a luta contra o comunismo teve o movimento estudantil como um alvo. Os estudantes mobilizaram uma greve geral em 1962 por não terem conseguido que as universidades mudassem seus estatutos para garantir a participação estudantil em decisões institucionais, uma das formas de pressionar sobre uma reforma universitária que não tem sinais de que fosse ocorrer. A greve teve a participação de 23 universidades federais, 14 universidades particulares e 3 universidades estaduais, além de diversas manifestações isoladas e da ocupação do Ministério da Educação no Rio de Janeiro¹¹⁴.

¹¹³ POERNER, 2004, p. 175.

¹¹⁴ Cf. POERNET, 2004.

Diante da postura da UNE com sua capacidade de mobilização no movimento estudantil e como forma de organização de vanguarda social, seja nas mobilizações contra o aumento de tarifas ou no enfrentamento de empresas estrangeiras, tal visibilidade alcançada chama a atenção das forças de repressão anticomunistas, levando ao ataque a tiros promovido pelo Movimento Anticomunismo (MAC), forças policiais e exército contra o 25º Conselho Nacional.

No 26º Conselho, José Serra, que atualmente ocupa o cargo de senador, é eleito presidente da UNE, em um momento de muita turbulência política. Sendo um período pouco anterior ao golpe de 1964, existe uma forte politização do movimento estudantil, uma tomada de consciência com respeito a ser uma força a atuar no cenário nacional. É um período em que o movimento enfrenta muitas divergências com respeito a que ações tomar com relação à queda de João Goulart, visto que alguns estudantes defendem a resistência armada enquanto outros apoiam a organização de manifestações pela legalidade de Jango. Esse é um contexto em que os estudantes buscam uma maior aproximação da sociedade, não mais em discurso, mas em ação. Segundo Arthur Poerner,

Os estudantes tomavam consciência da realidade nacional e se aproximavam do povo, ao participar, por exemplo, com destaque, da campanha nacional de alfabetização de adultos, conforme o método do professor pernambucano Paulo Freire. E a UNE canalizava energias para a participação, em massa, nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças no campo, levadas a efeito pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais do Ministério da Saúde, sob a lúcida orientação do ministro Wilson Fadul. Tais campanhas propiciavam contatos mais estreitos entre os universitários e as populações rurais – o estudante via, afinal, o camponês de que tanto falava e ouvia falar nos comícios –, sobretudo nos Estados do Rio e de Pernambuco, sendo que, neste último, o governo inovador e progressista de Miguel Arraes favorecia, ao máximo, a integração estudantil-campesina. Enquanto isso, nos centros urbanos, o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE levava às favelas e subúrbios um teatro de esclarecimento, protesto e denúncia no qual a juventude dessa cobria nova trincheira e que se propagaria, alguns anos depois, em São Paulo, nas propostas do Arena e do Oficina, em espetáculos como Rei da vela e Roda viva, de José Celso Martinez Correia, e Arena conta Zumbi, de Augusto Boal, e no Rio, em montagens como Opinião e Liberdade, liberdade, do Grupo Opinião, em que se destacaram, entre outros, Ferreira Gullar, João das Neves, Oduvaldo Vianna Filho e Armando Costa – os três últimos, expoentes do CPC.¹¹⁵

¹¹⁵ POERNER, 2004, p. 183.

A partir de 1960 a resistência estudantil teve um forte viés cultural. A luta pelo Centro Popular de Cultura (CPC) tem lugar de protagonismo e presença no movimento estudantil, que buscou alinhamento a compositores como Nelson Cavaquinho, Cartola entre outros.

A busca por sensibilizar a sociedade a partir da cultura teve seus méritos. Como expoente de resistência, Ferreira Gullar expressa este novo movimento cultural em um artigo no Correio da Manhã intitulado Vanguarda e atualidade em que cita que os estudantes trazem os germes do novo teatro político brasileiro, novo cinema político e nova música popular de protesto¹¹⁶.

A visibilidade dessas bandeiras levantadas pelo movimento soma-se à participação dos estudantes como porta-vozes de Jango, no comício que expõe a assinatura de um decreto de desapropriação de terras não aproveitadas próximas a eixos rodoviários, ferroviários, açudes públicos, características de uma reforma agrária e o outro relacionado a refinarias particulares em que fortaleceria o monopólio Estatal, rendendo para o governo e para os estudantes o rótulo de “perigo vermelho”.

Nesse momento, a propaganda anticomunista, a economia inflacionada e os órgãos estrangeiros acusando Goulart de pernicioso, impulsiona os governos de Minas Gerais, São Paulo, Guanabara, Paraná e Rio Grande do Sul a declarar estado de rebeldia contra o Governo Federal, formando o cenário para o golpe militar em 1964.

Os estudantes em protesto buscam resistir, seja em passeatas ou com armas. No Rio de Janeiro, tanques chegam na Cinelândia para dispersar os estudantes que manifestavam ante ao golpe. Sem sucesso, o presidente da UNE José Serra busca asilo no Chile fugindo da repressão policial-militar que se volta contra as lideranças estudantis. Após o golpe, uns dos primeiros decretos no governo militar, expresso pela Lei N. 4464/1964, a Lei Suplicy de Lacerda, apelidada pelos estudantes de Lei da Mordaça, tem como alvo a desapropriação da sede da UNE e sua extinção.

2.6. Intervenção militar: educação e ensino de história combatidos junto ao movimento estudantil

O que se pode pensar sobre a década de 1960 figura o imaginário social atualmente comprometido pela simples categorização de subversão socialista, por

¹¹⁶ Cf. POERNER, 2004.

considerar que os resultados políticos de algumas nações que implementaram modelos políticos chancelados pelo “socialismo”, como a Rússia, China ou Cuba, e muito atualmente a Venezuela, carrega a referência crítica de um período onde lutar pela ampliação da participação estudantil e por melhores condições de ensino ou por direitos como a liberdade de expressão o colocava como suspeito.

O período da Guerra Fria, e fundamentalmente os acirramentos provocados por uma busca tecnológica polarizada entre EUA e URSS, a corrida armamentista e espacial projetam no imaginário a ideia de um possível fim do mundo, um histeria que permite no Brasil a intervenção de universidades e o rígido controle de movimentos sociais como o estudantil.

O fechamento da UNE, e sua substituição pelo DNE – Diretório Nacional dos Estudantes e nos estados as Uniões Estaduais dos Estudantes (UEE), substituídas pelas Diretórios Estaduais (DEE), colocam novamente o movimento estudantil sobre a chancela do Estado Federal, estas afiliações de organização estudantil estariam estritamente ligados ao Ministério da Educação e aos conselhos estaduais de Educação.

Este ato arbitrário foi possível pela Lei Suplicy de Lacerda aprovada pelo Congresso Nacional em 9 de novembro de 1964, o pacote de medidas para o controle efetivo das instituições ocorreu junto a bipolarização do Congresso Nacional com a extinção de partidos políticos. De acordo com Arthur Poerner,

A repressão geral seria ampliada, pouco depois do aniquilamento da Universidade de Brasília, com a edição do Ato Institucional nº 2, de 27 de dezembro de 1965, que extinguiu os 13 partidos políticos. Quanto à repressão particular contra os estudantes, o governo Castelo Branco fora mais apressado, ao especificá-la, estruturá-la e institucionalizá-la com a Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda. A lei visou, especialmente, à extinção do movimento estudantil. Para acabar com a participação política, a lei procurou destruir a autonomia e a representatividade do movimento, deformando as suas entidades em todos os escalões, ao transformá-las em meros apêndices do Ministério da Educação, dele dependentes quanto a verbas e orientação.¹¹⁷

Sem efetivar críticas a arbitrariedade política neste período, cabe aqui uma análise da questão citada sobre o aniquilamento da Universidade de Brasília (UNB), que nos vale para entender a história de forma a evitar cometer os mesmos erros atualmente. A perseguição de professores na intervenção da UNB demonstra a repressão institucional

¹¹⁷ POERNER, 2004, p. 212.

na política neste período, o “caça às bruxas” Macarthista também se faz presente no Brasil. A análise neste fato atribui uma desconstrução com prejuízos refletidos na subordinação pedagógica e ideológica ao ensino de 1º e 2º graus. A autonomia da produção científica da Historiografia desenvolvida nas universidades não será totalmente afetada. De acordo com Renilson Rosa Ribeiro,

Embora não rejeite as repercussões negativas das perseguições aos intelectuais realizadas pelo governo militar, Lapa observou que a produção ideológica do regime militar não conseguiu marcar o conhecimento histórico. Essa produção ideológica, de forma preferencial, orientou-se para os caminhos do ensino de 1º e 2º graus, com alguma interferência no ensino superior, inclusive criando para tanto novas disciplinas: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudo dos Problemas Brasileiros. Além disso, destaca o autor a relevância dos cursos da Escola Superior de Guerra como formuladora do discurso ideológico a ser absorvido pela sociedade.

Em análise sobre as linhas gerais desse discurso, Lapa afirmou que “*o entendimento e a dissecação do processo histórico brasileiro são realizados – em suas estratégias e projeções – através de antigas e superadas utilizações de teses como a do caráter nacional brasileiro, do homem cordial e quejando*”.

Ao criar tais dispositivos de difusão ideológica, não parecia necessário ao regime militar interferir diretamente na produção do conhecimento histórico nas universidades, à não ser em casos de intelectuais e estudantes que se opusessem declaradamente ao governo estabelecido. Nesse sentido, o autor evidenciou que a violência sobre a universidade, com as cassações, aposentadorias compulsórias e perseguições, afetaram sobremaneira a produção em torno de alguns temas políticos e sociais mais diretamente visados pela repressão.¹¹⁸

A desarticulação do movimento estudantil está também atrelada as reformulações curriculares ao ensino de história e nos formatos da educação, tendo como premissa as intenções do regime militar. Ao que é afirmado por Carlos Leonardo Mathias sobre o ensino de História, cabe aqui ressaltar:

De acordo com Marc Ferro, “controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias” (Ferro, 1983, p. 11). Para tanto, o Estado necessita controlar os meios de ensino e de divulgação da história a ser acastelada. Retendo o controle sobre esses meios, “cada vez mais eles /o Estado autoritário/ entregam a cada um e a todos um passado uniforme. E surge a revolta entre aqueles cuja história é proibida” (Ferro, 1983, p. 11). Se, em cada país, há uma matriz prevalecente da história que marca a consciência coletiva de cada sociedade, então a história que se ensina faculta distinguir a

¹¹⁸ RIBEIRO, 2004, p. 5.

identidade de uma dada sociedade (Ferro, 1983, p. 12-14). Em sociedades traumatizadas por rupturas abruptas ou violentos atos de guerra, os vitoriosos apressam-se em reescrever a história “oficial” do ocorrido a fim de legitimar suas ações e melhor ordenar a sociedade, intentando suprimir revoltas e contestações. Largos são os exemplos.¹¹⁹

Os interesses mundiais colocam o Brasil a uma reorganização institucional, o exército e seu total controle dos serviços públicos em uma posição ultranacionalista, e que logo foi distribuída a cargo de privatizações nos anos 1980 e 1990. As concessões para a existência da forte liberdade de imprensa, também carregam a subjugação da comunicação como suporte para as estruturas de influência e controle político-democrático na década de 1990.

O que está em jogo no período militar é a efetivação de uma estruturação educacional moldada por uma política Norte Americana, as críticas a esta aproximação são inúmeras.

Um detalhe significativo é o de que, com o golpe militar, o teórico da “filosofia educacional” norte-americana na América Latina assumiu, cumulativamente, a responsabilidade direta de supremo teórico e prático do sistema educacional brasileiro. Ele dispunha, afinal, de um país-cobaia para seus experimentos, dos quais resultou o Acordo MEC-Usaid de planejamento do ensino superior. Para executá-lo, criou-se um grupo integrado por cinco técnicos americanos e cinco brasileiros (estes trabalhando em regime de tempo integral), constituindo a Epes (Equipe de Planejamento do Ensino Superior). Não obstante a igualdade quantitativa entre brasileiros e norte-americanos – o que já era absurdo –, diversos fatores inferiorizavam o grupo nacional: os americanos é que tinham o dinheiro, a orientação dos trabalhos e os volumes requintadamente encadernados em que os brasileiros se deviam basear. A estes, rebaixados por essas circunstâncias e pela diferença de ordenados, cabia obedecer, já que o seu governo, ao assinar o acordo, confessara, automaticamente, incompetência para planejar a educação no Brasil. O último ministro da Educação de Castelo Branco, Moniz de Aragão, acentuou ao máximo essa incompetência, ao afirmar que “ou aceitamos a cooperação ou fazemos de conta que podemos fazer o planejamento, quando não podemos” (Jornal do Brasil, Rio, 7 maio 1967, p. 22).¹²⁰

A submissão, organização e planejamento de uma política educacional que combata as estruturas “ideológicas” de um socialismo atuante são confusas no Brasil, direitos fundamentais garantidos em 1988 em nossa última constituição são amplamente desrespeitados no período militar, os descasos com grupos sociais e repressão a

¹¹⁹ MATHIAS, 2011, p.44.

¹²⁰ POERNER, 2004, p. 219.

manifestações populares instigam uma oposição social, seja ao exílio de artistas e lideranças estudantis ou como alternativa o enfrentamento ao governo militar com armas.

Neste aspecto a construção de uma educação e ensino de história que atendesse aos apelos de um combate ao socialismo pode ser evidenciado nas palavras de Carlos Leonardo Mathias na referência de como o exército pensava a segurança nacional. Desse modo, as antigas atribuições ao ensino de história estariam de volta aos currículos:

As metas para o ensino de história no posterior ao ano de 1964 estavam amplamente vincadas pelo ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico, dois dos principais pilares de sustentação da doutrina de governo dos militares. Com as reformas educacionais de 1968 – ano da decretação do Ato Institucional número 5 – e de 1971,⁷ o ensino de história é efetivamente voltado para atender aos interesses do Estado ditatorial. A história historicizante ressurge ativamente, reforça-se a perspectiva do ensino centrado nos capítulos da história europeia, da linearidade cronológica de ocorrência políticas – biografia nacional retratada no descobrimento do Brasil, no processo de independência, na abolição da escravidão, na proclamação da república e na revolução de 1930 – e do emprego dos acontecimentos factuais e das bibliografias dos grandes personagens. A título de exemplificação, a sacralização de Tiradentes – herói, mártir e atormentado por seus algozes – foi ainda mais empregada nos livros didáticos ao longo da década de 1960 (Fonseca, 2003a, p. 15-16; Fonseca, 2001, p. 91-92; Vesentini, 1982). Ao aluno caberia localizar e interpretar fatos de acordo com a orientação do Estado e acriticamente. A história, feita por poucos e para poucos, além de suprimir o indivíduo do cenário nacional, justificava tal exclusão na medida em que se revelava incapaz de levar o sujeito a sentir-se cidadão e lutar por seus direitos sociais e políticos. A ordem social difundida pela disciplina seria aquela sem conflitos e signo do progresso (Fonseca, 2003a, p. 90; Fonseca, 2003b, p. 56-58).¹²¹

O combate ao movimento estudantil passa a ser feito na raiz, a educação básica e o ensino de história serão alvo de reformulações, e a sociedade almejada pelo regime optaria pela ampliação educacional, e fortalecimento do controle democrático. Os estudantes assim como todos que se contrapusessem ao regime serão combatidos.

Sobre este período turbulento na história brasileira as décadas de 1960 e 1970 congregam uma grande produção bibliográfica sobre o movimento estudantil. A autora Maria Ribeiro do Valle pondera sobre as violências cometidas principalmente pela polícia militar no Brasil sobre as manifestações estudantis e quanto a radicalização deste movimento em 1968, com episódios como a morte de Edson Luís em (28/3/68), gera indignação e revolta social. A imprensa atua como interlocutora para opinião pública, a

¹²¹ MATHIAS, 2011, p. 45.

Sexta-Feira Sangrenta (em 21/6/68) e a Passeata dos Cem Mil (em 26/6/68) e a guerra da Maria Antônia (em 02/10/68) somadas ao congresso de Ibiúna, o 30º *Congresso da UNE* que tem início em 11/10/68 são analisados e descritos pela autora, no artigo *As Representações da Violência nos Episódios Estudantis em 1968*.

A autora avalia estes episódios ponderando sobre as articulações do movimento estudantil e o Estado organizado pelo exército brasileiro, os descasos e violências não serão apagados da história. O que nos cabe é poder reavaliar as posições assumidas pelos jovens frente a injustiças, como vanguarda para buscar novamente a possibilidade democrática ampla no Brasil. Maria Ribeiro do Valle cita que

No desenrolar dos acontecimentos de 68, o “diálogo é a violência”. Seus atores centrais – a imprensa, o governo e o Movimento Estudantil – se posicionam por meio da dinâmica do combate entre a “violência revolucionária” e a “violência da ditadura”. Os estudantes como “vanguarda provisória” fazem renascer, “nas ruas”, o sonho da revolução (VAN DER WEID, 1968, p. 22). A inusitada presença da população em suas manifestações, no início, parece confirmar a disposição das “massas” para concretizá-lo. No entanto, a grande imprensa passará a condenar enfaticamente a subversão e a população estará ausente nos seus últimos embates. No confronto com a ditadura, o movimento de protesto acaba sendo relegado ao isolamento social.¹²²

Não é o foco neste trabalho ponderar sobre as nuances da participação dos estudantes como categoria de luta armada, dialogar sobre ideologia ou a participação americana na política educacional brasileira. O que cabe aqui é dar foco na participação política dos estudantes na história do Brasil, relacionado as transformações sociais e educacionais com as alterações de objetivos políticos atribuídos ao ensino de História.

Os estudantes lutam por melhorias educacionais, querem se fazer ouvir nas decisões políticas institucionais, são representantes na luta por opor-se a desigualdades sociais e na busca por uma sociedade amplamente democrática como é atualmente.

A educação é bandeira de luta estudantil, a busca por manter uma educação pública e de qualidade corresponde a melhor formação cultural de uma sociedade, os estudantes atuantes aos momentos de truculência carregam a força de opor-se a injustiças, e como marco simbólico do movimento estudantil no período militar, a Passeata dos Cem Mil mostra a força de mobilização possível ao crescente aumento populacional e educacional no Brasil.

¹²² VALLE, Maria Ribeiro do. As representações da violência nos episódios estudantis de 1968. *Revista Mediações*, v. 13, p. 34-53, 2008. p. 52.

Com a morte de Edson Luís é deflagrada novamente uma manifestação que acende os holofotes nas repressões flagradas a estudantes. Arthur Poerner apresenta uma crítica apontando a violência no Brasil em sua história e relaciona a desigualdade social com a propriedade privada apresentando números do próprio governo Costa e Silva. Nesse sentido,

Mesmo encarada com absoluta isenção política, de Edson Luís constituiu um marco na história brasileira contemporânea, pois o impacto do acontecimento despertou forças de oposição e protesto até então adormecidas. Pessoas e setores que se mantinham apáticos de súbito se mobilizaram num esforço coletivo que, em última instância, visava – embora de maneira às vezes inconsciente – a deter um processo de violência que se chocava com o humanismo do povo brasileiro. Não pretendo dizer, com isso, que a história do país seja destituída de violência, como tentava provar a historiografia adotada nos currículos oficiais. Ao contrário, o nosso passado está impregnado de violência e heroísmo, da mesma forma que a realidade presente. A violência de quase quatro séculos de escravidão persiste no latifúndio: as propriedades com mais de mil e até 100 mil hectares ocupavam 81,3% de todo o território nacional e pertenciam a 12,6% dos proprietários de imóveis rurais, enquanto os minifúndios (extensões entre 10 e 100 hectares) ocupavam 18,7% da área e eram distribuídos por 87,4% dos que possuíam títulos de propriedade rural (os dados foram divulgados pelo próprio governo Costa e Silva, através do IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – em setembro de 1968)*. E havia violência na venda de 1.600 mil quilômetros quadrados de terras – isto é, a quinta parte do território nacional – a estrangeiros, segundo estimativa feita pelo ministro da Justiça de Costa e Silva, sr. Gama e Silva, no mesmo dia em que Edson Luís era assassinado. Existe violência, ademais, no analfabetismo, na fome endêmica, no desemprego, na crescente redução do valor real de salários já tão baixos e assim por diante. A violência contra os direitos fundamentais do homem caracteriza as arcaicas estruturas sociais que no Brasil permanecem “sagradas e intocáveis”.¹²³

Esta relação da propriedade privada com a violência, as ponderações de Arthur Poerner sobre o analfabetismo e aos direitos fundamentais são a expressão de violência mais notórias na história do Brasil.

Outra questão importante sobre a Passeata dos Cem Mil está além de perceber o mártir que se transforma Edson Luís. Em 1968 ocorre a maior mostra do movimento estudantil somada a diferentes grupos da sociedade. Cabe ter como entendimento deste trabalho a mobilização de uma juventude universitária que é inexpressivamente pequena comparada com a população do período. A representação estudantil universitária é

¹²³ POERNER, 2004, p. 269.

apontada por Arthur Poerner com uma crítica a interesses individuais de uma classe que luta por ampliação das oportunidades no ensino. De acordo com o autor, sobre o número de universitários no Brasil no período do regime militar:

Representando, como vimos, 0,2% da população, os universitários poderiam aguardar, tranquilos e bem-comportados, o momento em que seriam chamados a comandar as legiões de párias analfabetos. Se recusavam tal futuro, é porque eram idealistas e não se conformavam com estatísticas oficiais como as que transcrevemos a seguir: 1) em cada 1.000 crianças brasileiras, apenas 517 (cerca de 52%) obtinham matrícula na primeira série primária e somente 40 logravam terminar o curso elementar. Dessas, só 27 se matriculavam, em 1968, no curso ginásial, e apenas 11,5 concluíam esse primeiro ciclo secundário. Das 11,5 apenas 5,5 terminavam o segundo e somente 2,3 conseguiam ingressar num curso superior, o que não significava que o concluirísem; 2) enquanto isso, as verbas orçamentárias consignadas à educação continuavam a decrescer, já sendo, à época, as mais baixas das Américas, inferiores até mesmo às do Haiti: 11% em 1965, 9,7% em 1966, 8,7% em 1967, 7,4% em 1968 e apenas 7% em 1969.¹²⁴

Ante a luta armada ou apenas rebeldia de jovens que buscam uma “revolução”, estes números devem ser observados para que possamos perceber a educação da sociedade naquele momento histórico. As críticas a se fazer à repressão militar que logo se amplia após a Passeata dos Cem Mil no Rio de Janeiro, representada pelo Ato Institucional n. 5, o AI-5, devem ser descrito ao que também representa o movimento estudantil, uma porcentagem de 0,2% da população são no mínimo ultrajante para podermos minimizar as desigualdades. Os estudantes sabem que devem lutar por ampliação dos modelos educacionais, e que hoje temos que fomentar a crítica e a busca por fazer valer direitos garantidos.

Ao tempo da Passeata dos Cem Mil, que carrega o ímpeto da sociedade diante das diversas ações truculentas empreendidas a estudantes, professores, sindicatos, de modo geral a toda sociedade organizada, o regime militar prezou pelo desmantelamento das organizações sociais, e, com o advento do AI-5, o controle militar se estende a toda organização política e social no Brasil. Arthur Poerner apresenta os poderes atribuídos ao AI-5, citando que:

[...] considerando, entre outras coisas, que “atos nitidamente subversivos, oriundos dos mais distintos setores políticos e culturais, comprovam que os instrumentos jurídicos que a Revolução vitoriosa outorgou à Nação para sua defesa, desenvolvimento e bem-estar de seu

¹²⁴ POERNER, 2004, p. 272.

povo estão servindo de meios para combatê-la e destruí-la”, o presidente da República Federativa do Brasil, “ouvido o Conselho de Segurança Nacional”, decidiu, entre outras providências, adotar as seguintes: 1) Fechar o Congresso Nacional, bem como inúmeras assembleias legislativas e câmaras de vereadores; 2) Transferir ao Poder Executivo as principais funções ainda conservadas pelo Legislativo; 3) Decretar a intervenção federal em muitas cidades; 4) Voltar a intensificar os decretos de suspensão de direitos políticos de oposicionistas pelo prazo de dez anos (até mesmo Carlos Lacerda, um dos líderes civis do golpe de 1964, foi atingido) e de cassação de mandatos eletivos federais, estaduais e municipais (o que significou novo expurgo no Congresso); 5) Impedir a apreciação dos atos de punição pelo Poder Judiciário (houve um ato destes ainda em 1968, alcançando 13 pessoas, e 28 em 1969, atingindo 662); 6) Suspender as garantias constitucionais vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos funcionários públicos; e 7) Suspender a aplicação do habeas corpus “nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social, e a economia popular”.¹²⁵

Com esta ação o Brasil estaria a cargo dos militares que podem efetivamente controlar a política, a justiça e a sociedade. A Ditadura se coloca efetivamente em ação no país. A muitos dos estudantes que buscaram abrigo em um congresso clandestino em Ibiúna, no interior de São Paulo, restou a prisão no 30º *Congresso da UNE*, cerca de 920 congressistas no total.

O que cabe avaliar é que com o AI-5 o movimento estudantil não tem possibilidade de atuação. Porém, os estudantes não cruzarão os braços e se organizarão de diferentes modos, irão compor a resistência ante a falta de democracia em nossa sociedade, seja com organizações revolucionárias em guerrilhas ou artisticamente denunciando as arbitrariedades do regime.

Nas condições de controle que a sociedade se encontrava, findar a participação de estudantes com o AI-5 não corresponderia à história do que atuaram os estudantes em diferentes períodos no Brasil. Nesse contexto, a participação estudantil é colocada na clandestinidade e de maneira isolada muitos grupos articulam-se a denunciar o regime militar.

Não havia mais condições mínimas para a sobrevivência do movimento estudantil, embora nunca tenham deixado de pipocar tentativas e ações isoladas, como os protestos contra a presença no Brasil de Nelson Rockefeller, em 1969; os atos pelo transcurso do segundo aniversário da morte de Edson Luís, em 1970; as denúncias de prisões por diretórios e centros acadêmicos do Rio e de São Paulo, em 1972; as manifestações contra a prisão, tortura e assassinato pela Oban, em São Paulo, do

¹²⁵ POERNER, 2004, p. 275.

estudante de Geologia Alexandre Vannucchi Leme, que culminaram com missa celebrada pelo cardeal-arcebispo D. Paulo Evaristo Arns na Catedral da Sé, com participação de quatro mil pessoas, em 1973; a criação de um Comitê de Defesa dos Presos Políticos, na USP, em 1974; as greves em vários Estados, sobretudo na Bahia e em São Paulo, com destaque para a deflagrada na USP, em outubro, após o assassinato, no DOI-Codi paulista (ex-Oban), do professor e jornalista Vladimir Herzog, em 1975; a fundação do DCE-Livre Alexandre Vannucchi Leme, na USP; a realização do 1º e do 2º Encontro Nacional de Estudantes (ENE), em São Paulo, e a campanha nacional pelo voto nulo, em 1976.¹²⁶

A participação de estudantes com a capacidade de mobilização que serve de instrumento para dar visibilidade a causas sociais de fundamentação política seráposta em ação novamente próximo ao final do regime militar, os estudantes somados a igreja católica formaram o maior expoente de resistência as arbitrariedades do período militar, e com a tomada das ruas novamente já em 30 de março de 1977, em São Paulo, estado que tinha como governador um antigo participante da diretoria da UNE, Paulo Egydio.

Com a volta as ruas e a tentativa de repressão da passeata por Paulo Egydio, a partir de São Paulo segue as ruas do Brasil afora, uma série de manifestações que vão minando as forças do regime miliar. De acordo com Arthur Poerner:

Em abril, os protestos e greves haviam alcançado a PUC de São Paulo e do Rio, a Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade de Brasília, a Universidade do Vale dos Sinos, a Federal e a PUC do Rio Grande do Sul; até setembro, eles atingiram Campinas, Ribeirão Preto, São Carlos, Limeira, Jundiaí, Sorocaba, Santos, Bauru, Curitiba, Londrina, Florianópolis, Juiz de Fora, Viçosa (MG), Goiânia, Pelotas, Salvador, Aracaju, Maceió, Recife, Natal, Fortaleza, Teresina, Belém e Manaus.¹²⁷

Esta volta às ruas representa a mobilização dos estudantes, mas como movimento articulado é reorganizado a UNE em Salvador, no 31º *Congresso*, o da reconstrução, marcado pela heterogeneidade de posições políticas e partidárias, estas que vão disputar a diretoria da UNE nos anos seguintes.

Revogado o AI-5, os estudantes podem retomar a unidade do movimento estudantil. Em 1979, em Salvador, teremos a discussão sobre o estatuto e eleição de nova diretoria. É importante aqui respaldar os princípios para a organização dos estudantes,

¹²⁶ POERNER, 2004, p. 279.

¹²⁷ POERNER, 2004, p. 282.

estes que traçam na história uma participação política e social e que sempre teve como prerrogativa lutar por não permitir desigualdades e injustiças e sempre em prol da melhoria da educação no Brasil. Arthur Poerner destaca sobre este congresso a aprovação do seu estatuto:

Na discussão em torno do estatuto, não houve maiores controvérsias: foi aprovada proposta do DCE da PUC do Rio, com o respaldo da UEE paulista, estabelecendo quatro instâncias deliberativas: o Congresso Nacional de Estudantes, o Conselho de Entidades de Base, o Conselho de Entidades Livres (DCEs e UEEs) e a diretoria da UNE. Foi igualmente tranquila a aprovação da Carta de Princípios, segundo a qual a UNE, instituição “livre e independente”, é a “entidade máxima” dos estudantes brasileiros, por cujos direitos e interesses “deve pugnar”, o sétimo e último artigo do documento chegou a gerar alguma polêmica, mas também acabou aceito: “A UNE deve lutar contra toda forma de opressão e exploração, prestando irrestrita solidariedade à luta dos trabalhadores de todo o mundo.”¹²⁸

A partir da redemocratização, ao findar do regime militar, a UNE é representativa de um novo modelo de sociedade. A Constituição de 1988 nos traz garantias fundamentais para seguir em um país livre das injustiças. Nesse contexto, a UNE será palco de disputas democráticas e de interesses políticos partidários nas décadas de 1980, 1990 e no século XXI.

A UNE como entidade máxima representativa dos estudantes volta à legalidade. O aumento populacional e educacional no Brasil coloca em cena a força de uma nova categoria, a dos estudantes secundaristas que estarão presentes nos movimentos de protestos no Brasil.

Além das *Diretas Já*, movimento dos caras pintadas ou simplesmente em manifestações como em Cuiabá, capital de Mato Grosso sobre o passe livre, a representação secundarista também estará presente nas instituições de ensino do Brasil. Com a organização de grêmios estudantis, a educação vem a se transformar junto com o novo modelo de sociedade que tem em sua constituição cidadã direitos plenos para compor um país mais justo e igualitário; A grande busca por mudanças em nosso país também passa pela participação estudantil, temos a possibilidade de galgar melhorias em nossa sociedade e a isso se espera a ampla participação dos estudantes.

¹²⁸ POERNER, 2004, p. 289.

Com a redemocratização teremos um novo momento para história do Brasil, somada à Constituição de 1988, a educação acompanha uma enxurrada de reformas curriculares. De acordo com Renilson Rosa Ribeiro:

No processo de democratização dos anos 1980, como foi observado, os conhecimentos escolares tanto teóricos quanto metodológicos passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares de governos e secretarias de educação dos Estados e municípios brasileiros. Simultaneamente, as mudanças do perfil da clientela composta por diversos grupos sociais que estavam vivendo um profundo processo de migração para áreas urbanas (como os principais centros urbanos do país – São Paulo e Rio de Janeiro), entre regiões (do Nordeste para o Sudeste e Sul), e entre Estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também impuseram transformações no sistema educacional até então vigente.¹²⁹

É diante da redemocratização que temos também uma nova perspectiva para a educação, os modelos tradicionais de ensino estão sendo superados, os debates frente ao ensino de história também estão redimensionando o ensino. De acordo com Mathias inaugurava-se o “tempo de repensar”, a disciplina estaria agora em função do estado democrático¹³⁰.

É, portanto, a partir da redemocratização que o caráter crítico do ensino de história se converge em objetivo. Nessa circunstância, a partir de 1988, a cidadania é posta a toda sociedade, com a educação e ensino de história apresentando-se como caminho para esse fim.

Os modelos educacionais atingem uniformidade com a LDB, DCNEM, PCN e a atual BNCC. Atualmente o movimento estudantil se organiza em todas as instâncias, com garantias de representação, espera-se dos estudantes exerçam o que por muito tempo foi impedido e posto a luta dentro da sociedade brasileira, a democracia em sua totalidade.

No capítulo seguinte, após as considerações acerca das reformas curriculares de História e o lugar dos jovens na narrativa sobre as lutas pelo direito à educação, será apresentada dentro do contexto de atuação do docente em uma escola de tempo integral de Ensino Médio a proposta de Disciplina Eletiva sobre protagonismo juvenil e ação política.

¹²⁹ RIBEIRO, 2004, p. 11.

¹³⁰ MATHIAS, 2011, p. 45.

CAPÍTULO III

A ESCOLA PLENA: O PROJETO DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL E A DISCIPLINA ELETIVA EM HISTÓRIA

3.1. A Escola Plena e o ensino em tempo integral em Mato Grosso

Muito se discute sobre a realidade educacional no Brasil e existem inúmeras propostas de ensino que buscam dar maior significado à educação. Neste sentido, como forma de atender as diferenças, evasão escolar, efetivar o desenvolvimento da cidadania e preparar os alunos para o mundo do trabalho, é desenvolvido desde 2016 em Mato Grosso o projeto das escolas em tempo integral, chamadas de “Escolas Plenas”.

O modelo de escola em tempo integral no Mato Grosso veio a ser possível a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que buscou repensar as práticas pedagógicas e redimensionar o tempo e os espaços escolares, buscando melhorar a educação e as oportunidades de aprendizagem.

A Escola Estadual Professor Antônio Epaminondas adota a partir de 2016 de forma pioneira o modelo de escola em tempo integral, ao seguir a iniciativa de organizar um inovador modelo pedagógico já existente em outros estados como Pernambuco. A característica da clientela estudantil da unidade escolar nesse contexto era oriunda do próprio bairro Lixeira, onde se situa a escola, na região central em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. No aspecto socioeconômico, apresentava majoritariamente famílias de classe baixa. A questão da evasão escolar, da violência e do uso de drogas era uma realidade presente na comunidade, situação que passa por mudança desde a adoção do Projeto Escola Plena.

Atualmente a questão socioeconômica é bem diversa, existem alunos de diferentes regiões de Cuiabá, majoritariamente os alunos acompanham suas séries/anos

característicos para sua idade, praticamente inexiste drogas e violência, e ocorre uma grande relação com os pais dos alunos através das mídias sociais como o *WhatsApp*.

Por ser um modelo de escola em tempo integral ocorreu uma grande baixa nas matrículas dos alunos que praticamente quase extinguiu as ações na escola, além de que não se pode ofertar outro período de matrículas o que também minimizou o número de alunos.

O corpo docente para as Escolas Plenas é construído a partir de uma seleção feita pelo órgão formador da SEDUC-MT, o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), onde os interessados são avaliados por meio da execução de uma aula expositiva. Sendo assim, o projeto tem como característica a seleção e manutenção de um bom quadro de professores, com habilidades em alguns casos que vão além de sua formação inicial.

Em 2017, o ensino em tempo integral foi implantado pelo governo do Estado de Mato Grosso em outras escolas de diversos municípios, e mais quatro unidades da capital também adotam esse modelo pedagógico que corresponde a um ensino inovador, pois garante como metodologia um incremento de matérias diversificadas que podem aprimorar as metodologias para transposição didática, contribuindo para uma formação cidadã em sua integralidade.

A definição de integralidade é pensada em duas formas, o tempo integral e as competências individuais, valores sócio emocionais que correspondem a soma de um currículo desenvolvido com qualidade, a vivências pautadas nos pilares educacionais e desenvolvidas com a base diversificada das escolas em tempo integral. De acordo o Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral Escola Plena:

Com bases nessas perspectivas de formação integral do ser humano, propomos a Educação Integral em Tempo Integral de qualidade, inclusiva que possa garantir aos meninos e meninas do Estado de Mato Grosso o mesmo ponto de partida para a vida em sociedade e como uma potencialidade na formação do ser humano, com bases nas aprendizagens dos conteúdos curriculares tidos como tradicionais (base nacional comum), e também nas perspectivas de uma formação do desenvolvimento humano com temáticas inovadoras e modernas.¹³¹

Para atender a esta formação integral proposta pelo Projeto Escola Plena o currículo incorpora uma base diversificada, atendendo as diretrizes atuais como a LDB,

¹³¹MATO GROSSO, 2019, p. 9.

com o currículo diversificado estruturado por eixos como trabalho, cultura e conhecimento, partindo de princípios educativos como o de uma educação interdimensional, os quatro pilares da educação já apresentados na introdução, o protagonismo e pedagogia da presença.

Neste aspecto, a ação do professor atribuído tanto em disciplinas da base diversificada quanto da base comum deve atentar-se aos princípios educativos citados e deve dar suporte para as vivências e aprendizados. De acordo com o projeto, os objetivos deste currículo diversificado presa por

O modelo pedagógico das Escolas Plenas preza por uma construção de autonomia aos estudantes para construção de seus Projetos de Vida, as práticas pedagógicas devem ter uma visão diretamente ligada aos aspectos que os estudantes enfrentam e enfrentarão no seu dia a dia.¹³²

O foco das escolas em tempo integral, com suas temáticas inovadoras, é colocar no currículo a oferta de disciplinas como Projeto de Vida, que deve ser trabalhada nas escolas para que o aluno construa planos de curto, médio e longo prazo, ou seja, no modelo de currículo as disciplinas da base diversificada devem auxiliar os alunos na direção de elaborar a executar seus projetos de vida.

O Projeto de Vida para os 1º e 2º anos, assim como o Pós-Médio para o 3º ano, correspondem a parte fundamental da estrutura das metodologias da escola em tempo integral. Estas disciplinas devem permitir que o aluno planeje e construa, a partir da escola, estratégias para integrar-se ao mundo do trabalho e que também desenvolva habilidades próprias que signifiquem algo para sua vida.

É a partir desta disciplina que se deve “empoderar” os alunos com a possibilidade de construir e conquistar qualquer sonho, ao tempo que o projeto de vida é uma metodologia, também se caracteriza como disciplina em que o professor atribuído deve formular com os alunos um projeto de vida que deve ser articulado com ações nas demais disciplinas do currículo e que também deve ser socializada a todos os demais profissionais da escola. Como metodologia, de acordo com o projeto pedagógico, define-se:

Enquanto metodologia, ele busca articular as ações de todos os profissionais da Escola para incentivar, orientar e desenvolver o Projeto de cada Estudante. Desde a entrada na escola até a sua saída, em todos

¹³² MATO GROSSO, 2019, p. 11.

os momentos, os estudantes deverão pensar em seu Projeto de Vida. Eles devem aprender a conhecer a si mesmos, desenvolver ações coletivas e colaborativas, traçando um caminho para chegar ao mundo do trabalho ao qual tanto almeja futuramente.¹³³

Como fundamento pedagógico, a disciplina de Projeto de Vida articula-se às *Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso* (OC), nos eixos estruturantes, conhecimento, trabalho e cultura, tendo o professor atribuído a esta disciplina o papel de desenvolver as aulas com base nestas características.

Além da OC de Mato Grosso, a escola precisa articular o Projeto de Vida conforme os princípios educativos da Escola Plena: o protagonismo, os quatro pilares da educação, educação interdimensional e pedagogia da presença. Para isso, o professor deve trabalhar na disciplina Projeto de Vida juntamente com os estudantes os princípios educativos que permitirão desenvolver duas competências específicas: a cognitiva e a sócio emocional. De acordo com a proposta pedagógica das escolas em tempo integral,

As competências cognitivas a serem trabalhadas podem ser sintetizadas em: realizar a sistematização de informações de vários contextos (social, cultural, econômico, dentre outros) e elaborar o seu projeto de vida, compreender as situações problemas cotidianos e organizar possibilidades de resoluções, dentre outras. [...] Já as competências sócias emocionais podem ser destacadas: determinação, autocuidado, autodidatismo, iniciativa, curiosidade, integridade, cooperação, negociação, comunicação, liderança, coletividade, otimismo, autonomia, respeito, autoconfiança, solidariedade, criatividade, colaboração, dentre outras.¹³⁴

Diante destas características sobre a disciplina Projeto de Vida, espera-se que o professor tenha um perfil específico e que assim consiga relacionar os saberes dos alunos com seus sonhos para que melhor se desenvolva o ensino-aprendizagem na escola. Conforme destaca o documento, espera-se do professor de Projeto de Vida seja:

[...] dinâmico, acolhedor, escutador, dedicado, diretor nas ações, observador e atencioso, promotor de diálogo horizontal, conselheiro, inspirador e articular tudo isso aos eixos estruturantes das OC e aos Princípios Educativos da Escola Plena. [...] Desta forma, cabe a Unidade escolar fazer bem a escolha deste professor, pois ele terá nas mãos um grande desafio de orientar e acompanhar o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes.¹³⁵

¹³³ MATO GROSSO, 2019, p. 28.

¹³⁴ MATO GROSSO, 2019, p. 30.

¹³⁵ MATO GROSSO, 2019, p. 29-30.

Considerando-se as características atribuídas à disciplina Projeto de Vida e os princípios a que se pautam, para que a metodologia da escola se desenvolva efetivamente espera-se que o aluno atue de maneira a desenvolver o seu protagonismo.

O protagonismo juvenil, que corresponde ao ponto central desde trabalho, é pensado como suporte ao exercício da cidadania, partindo dos quatro pilares da educação em que o aluno deve aprender a ser, conviver, fazer e conhecer. Também é considerado como a base para o modelo pedagógico das Escolas Plenas em Mato Grosso e como suporte articulado à educação. Sobre isso, o documento cita que:

Em se tratando de protagonismo na educação, consideraremos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1999), tendo a compreensão desse currículo como instrumento para a cidadania e sem perder de vista as quatro premissas apontadas pela UNESCO para a educação na sociedade contemporânea, também conhecidas como os quatro pilares da educação: APRENDER A CONHECER; APRENDER A FAZER; APRENDER A CONVIVER; APRENDER A SER.¹³⁶

É importante perceber que sem a ideia de protagonismo, seria impensado o modelo de Escola Plena, pois este é o conceito que corresponde como suporte para construção do projeto de vida dos estudantes. Cabe novamente ressaltar que o protagonismo pode contribuir para uma formação mais autônoma, solidária e competente, e que neste aspecto a CEM pondera que as Escolas Plenas devem:

[...] oportunizar espaços de debates, adotar novas posturas pedagógicas onde os estudantes sejam responsáveis pelas tomadas de decisões, isso refletirá tanto em seu cotidiano escolar como também em situações que envolvam o desenvolvimento de seu projeto de vida no decorrer de sua vida escolar e no pós Educação Básica.¹³⁷

Para que a proposta pedagógica se desenvolva com êxito, espera-se que o estudante assuma a responsabilidade não apenas de sua formação acadêmica, mas também de sua inserção e participação na sociedade. A Escola Plena deve disponibilizar aos estudantes formas de influenciarem ativamente na sociedade. Dessa maneira, a escola se transforma em um laboratório para que os estudantes vivenciem experiências tanto acadêmicas como de interação social.

¹³⁶ MATO GROSSO, 2019, p. 32.

¹³⁷ MATO GROSSO, 2019, p. 33.

Ao tempo em que se trabalha a disciplina de Projeto de Vida, empoderando os alunos na busca de um protagonismo, seja acadêmico ou no exercício da cidadania, a metodologia pedagógica da Escola Plena visa ser suporte para que o aluno se torne mais solidário e competente.

Para atender a estas expectativas, existem outras disciplinas que podem complementar para o pleno desenvolvimento integral de nossos estudantes e que fazem parte da estrutura curricular nas Escolas Plenas: as *Disciplinas Eletivas*. A partir de uma disciplina deste rol, pretendo articular saberes acadêmicos na área de história ao protagonismo e ao objetivo em contribuir para formar um estudante mais crítico e que viva plenamente o exercício da cidadania de forma atuante.

A Disciplina Eletiva deve ser pensada de modo a articular-se com o currículo interdisciplinar. A partir de um projeto, as Disciplinas Eletivas são apresentadas em um feirão onde os alunos da escola escolhem a qual desejam cursar. A disciplina se desenvolve no período de dois bimestres, com 40 horas/aula, e ao ano um total de 80 horas/aula, mesma carga horária disponibilizada para a disciplina de História.

A Eletiva deve ser trabalhada por todos os professores, não ficando apenas a cargo do professor atribuído, mas na prática o professor atribuído é quem realmente sistematiza o projeto, organiza as aulas, regendo a disciplina para atender aos objetivos específicos planejados.

As escolas em tempo integral dispõem também da disciplina de avaliação semanal, composta por uma carga horária de 2 horas semanais, em que os alunos fazem provas. Neste aspecto, são divididas as disciplinas que compõem a Base Comum semanalmente para elaborar uma prova aos estudantes. A disciplina de avaliação semanal corresponde na possibilidade de os alunos exercitarem provas semanalmente, uma disciplina ou duas por semana, dividindo em avaliações semanais e uma avaliação Bimestral. O objetivo central é o exercício em realizar provas, pensando nas avaliações externas, como a Prova Brasil realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ou o próprio ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que serve como instrumento de ingresso em universidades federais, estaduais e particulares pelo Brasil.

Fazem parte da proposta pedagógica das Escolas Plenas disciplinas como Estudo Aplicado, onde os professores da área de ciências da natureza possam aplicar conhecimentos específicos de maneira prática nestas aulas. Por fim a disciplina de Estudo Orientado, que tem por objetivo oportunizar aos estudantes aprenderem a estudar,

construir um plano de estudo que permita efetivar seus projetos de vida. Nesta disciplina são discutidas as diferentes formas de aprender e os alunos constroem seu modelo de estudo, que é acompanhado pelo professor atribuído.

Esta parte diversificada contempla de maneira inovadora a um modelo de ensino que busca permitir aos jovens o desenvolvimento de habilidades práticas, de estudo e avaliações, oportunizando a vivência na escola em tempo integral, contribuindo para que desenvolvam seus projetos de vida, com *solidariedade, autonomia e competência*.

Segue abaixo tabela explicativa sobre a divisão das disciplinas em áreas de conhecimento e cargas horárias específicas.

Componentes Curriculares			ANOS			
			11	22	33	
Base Nacional Comum	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	5	5	
		Educação Física	2	2	2	
		Arte	1	1	1	
		LEM (Inglês)	2	2	2	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	5	5	
		Química	3	3	3	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	3	3	3	
		Biologia	3	3	3	
		História	2	2	2	
Parte Diversificada	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	2	2	2	
		Filosofia	1	1	1	
		Sociologia	1	1	1	
		Total de Aulas Disciplinares:	30	30	30	
		Disciplinas Eletivas	2	2	2	
	Parte Diversificada	Práticas Experimentais	1	1	1	
		Estudo Orientado	3	3	3	
		Avaliação Semanal	2	2	2	
		Projeto de Vida	2	2	0	
		Preparação Pós Médio	0	0	2	
Total Parte flexível:			10	10	10	
Total de Carga Horária:			40	40	40	

3.2. Disciplina Eletiva: proposta para o ensino de História na Escola Média

Para pensar esta proposta de Disciplina Eletiva, observei por um ano as práticas desenvolvidas na escola em tempo integral localizada em Cuiabá capital do estado de Mato Grosso. A formação do professor ao ingressar na metodologia das Escolas Plenas é feita na prática. Assumi a docência na Escola Estadual Antônio Epaminondas com proposta inicial de construir uma assembleia de alunos, projeto que foi desenvolvido e submetido a qualificação pelo programa de pós-graduação – Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Ao perceber que a metodologia da Base diversificada das escolas plenas permitia que eu pudesse desenvolver meus objetivos iniciais em fomentar espaços de debate e agir em prol da escola e comunidade com ações coletivas, em que o estudante fosse ator participativo da escola ao propor soluções e buscar resolver problemas, assumi a responsabilidade de converter o projeto inicial de montar uma Assembleia com os alunos em fomentar o protagonismo na escola em tempo integral.

O tema da proposta é *Protagonismo em Ação*. A redundância presente no título é proposital, visto que não existe protagonismo sem ação. Pretendo assim dar ênfase ao termo protagonista para que os alunos percebam que sem ação dos estudantes inexiste a proposta das Escolas Plenas em Mato Grosso.

As áreas envolvidas na Disciplina Eletiva têm como objetivo dar suporte a compreensão de elementos históricos que fazem parte da sociedade brasileira, além de estimular a construção de textos, redações que fazem parte das avaliações externas como o ENEM.

Deste modo temos a integração das disciplinas História, Filosofia e Geografia a comporem esta Disciplina Eletiva. No entanto, a participação de disciplinas como Educação Física, Biologia, Artes, Português entre outras não está descartada, podendo estas atuar com seus respectivos professores de modo auxiliar os alunos em suas frentes de ação, que contemplam aos objetivos específicos da proposta.

É importante ter como consideração que a disciplina que proponho desenvolver está fundamentada dentro da área de ciências humanas e que corresponde a uma perspectiva do ensino de História e aos objetivos da Escola Plena.

É fato que a seleção de conteúdo, estratégias de ensino para a disciplina de história é tarefa difícil, muitas questões sobre o fato de ensinar são presentes no cotidiano de atuação do professor, Renilson Ribeiro apresenta algumas nuances no fato de ensinar,

como a carga horária, número de turmas, diversidade dos alunos, tempo, necessidade de ensino-aprendizagem dos alunos, orientações curriculares e recursos didáticos disponíveis¹³⁸.

Estas questões precisam ser analisadas como parte do processo de ensino-aprendizagem, e que deve por si corresponder as orientações nacionais para educação, no primeiro caso, os PCN e atualmente a BNCC.

Nesta característica de atender os parâmetros curriculares tendo como formação a disciplina de História, a Eletiva que apresento como *Protagonismo em Ação* deve no mínimo estar como intermédio para que contribua socialmente para a comunidade escolar e vida dos estudantes, com espaços para debates orientados na perspectiva de atuação dos mesmos e imbuídos na participação coletiva. De acordo com Renilson Rosa Ribeiro:

Conforme salienta o texto dos PCN, a sociedade brasileira atual exige que a noção de identidade se torne uma temática de dimensões abrangentes, uma vez que o país vivencia um extenso e complexo migratório responsável, nas últimas décadas, por desestruturar as formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse sentido, o ensino de História procura desempenhar um papel mais significativo na formação da cidadania, “envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais e com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (BRASIL, 1998, p. 32).¹³⁹

Em sua análise, tendo como referência o PCN, é visível que a cidadania é posta como ferramenta de transformação individual para com o grupo de convívio, a relação dos alunos com o coletivo está ao alcance das diretrizes que compreendem que a disciplina de História serve como instrumento.

A proposta de Eletiva deve contemplar as expectativas da crítica pela História e do protagonismo pela ação, fundamentados no tempo e espaço de uma escola em tempo integral e alicerçada em uma metodologia que contemple o currículo de História do Brasil, produção de textos para o aprimoramento visando as avaliações externas como o ENEM, aulas campo para um ensino-aprendizagem em outros espaços institucionais e o protagonismo na busca de desenvolver a cidadania que não se expressa apenas pelo voto, mas por também abranger a compreensão de que o meio ambiente, diversidade, cultura e participação política estão ao alcance dos cidadãos.

¹³⁸ RIBEIRO, 2018b, p. 79.

¹³⁹ RIBEIRO, 2018b, p. 91.

Objetivos

O objetivo é promover o protagonismo estudantil, para que os alunos pensem criticamente as estruturas administrativas de nossa sociedade desenvolvendo habilidades e competências voltadas para a compreensão política e social e que promovam ações colaborativas e de fiscalização no âmbito escolar e na comunidade, formando-os para o pleno exercício da cidadania.

A proposta carrega a possibilidade de convergir dentro do espaço escolar uma ação fundamentada em cinco aspectos. Nesse sentido, os objetivos específicos são:

1. Atender ao currículo de história com o objetivo de estimular a criticidade dos estudantes com respeito a história política/social do Brasil;
2. Fomentar o protagonismo com o exercício de cidadania ao responsabilizar os alunos participantes a entender a organização institucional da escola e atuarem como fiscais na prestação de contas da escola;
3. Promover o protagonismo ao propor aos alunos traçarem metas, fomentando ações de característica ambiental, esportivo e cultural, e que envolva a escola e comunidade;
4. Exercitar a produção escrita ao participarem do concurso de redação do Projeto Jovem Senador que também contribuirá para formação acadêmica e desenvolvimento crítico;
5. Participar de duas aulas campo, uma na Assembleia Legislativa de Mato Grosso e a outra no TCE – Tribunal de Contas do Estado, para que compreendam a prática legislativa e se responsabilizem como fiscais da sociedade ao que é público.

Conteúdos

Para alcançar os objetivos projetados, no sentido de atender também aos objetivos do ensino de História, da educação, as diretrizes curriculares nacionais e estaduais e fundamentalmente a Escola Plena de tempo integral, organizei as seguintes temáticas para serem abordadas.

A primeira aula teórica será em conjunto com a disciplina de Filosofia, objetivando trabalhar os conceitos de política e democracia que correspondem como suporte para compreender a democracia representativa no Brasil. O conteúdo está

relacionado ao ato de representar. Neste aspecto, podemos propor que representar se converge em ser protagonista pelo fato de terem que debater e pensar coletivamente a que ações podem desenvolver para construir ou melhorar o espaço escolar ou a comunidade.

A partir deste conteúdo, posso tratar a história do Brasil sobre a perspectiva do voto, abordando sobre o direito de votar e de representar em nossa história, dialogando sobre o voto censitário, direito de voto para as mulheres e o voto para os analfabetos. Tal conteúdo pode ser esclarecedor para os alunos perceberem a exclusão pelo voto no sentido de que a cidadania se exerce também através do voto. Nesse sentido, é importante ter em mente que a justiça não é uma coisa dada, naturalizada, mas é um campo de disputas, litígios e encenações.

Ainda neste campo de discussão pretendo ter como conteúdo a história do Brasil a partir de suas constituições. Com a divisão de grupos e pesquisa pela internet podemos debater sobre as principais características das constituições do Brasil até chegarmos em 1988 com a “Constituição Cidadã”.

Outro aspecto importante é perceber como ocorre o crescimento populacional no Brasil e neste sentido entender a “expansão” da democracia, mostrar em números com o auxílio da Geografia o crescimento vegetativo e econômico na história do Brasil.

Como conteúdo também vamos debater sobre a participação dos estudantes na história do Brasil, ter como referência a organização da UNE, mas com o objetivo de perceber a participação e ação dos estudantes como categoria e como formação de lideranças, na intenção de mobilizar a ação e tomada de decisão para que exerçam o protagonismo, e desenvolver a atividade de pesquisa sobre os movimentos estudantis no estado de Mato Grosso.

Após estes conteúdos serem trabalhados, os alunos terão em mãos a Constituição para ler os artigos no direito administrativo e constitucional como forma de pensar o futuro e atuar de maneira mais solidária e competente em nossa sociedade. Estes conteúdos são suporte para articular o protagonismo na escola e contribuição do ensino de história para o exercício da cidadania.

Segue o planejamento de conteúdos e habilidades gerais pensadas para a Disciplina Eletiva.

E.E. PROF. ANTÔNIO EPAMINONDAS - ESCOLA PLENA – 2019			
PLANOS DAS ELETIVAS			
PROFESSOR: Loami Albuquerque Gama Lopes			
ELETIVA: Protagonismo em ação.			C/H: 02 horas/aula
COMP.CURRICULARES: História, Filosofia e Geografia.			PERÍODO: INTEGRAL
HABILIDADES GERAIS	CONTEÚDO(S)	RECURSOS UTILIZADOS	LEITURA COMPLEMENTAR
	Política e democracia	Data Show e quadro	
	Representatividade e democracia representativa	Quadro	
	Crescimento vegetativo e PIB-produto interno bruto no Brasil republicano	Data Show e quadro	
	Voto no Brasil- 1824 à 2019	Quadro, Data Show e Laboratório de informática	
	Constituições do Brasil- 1824 à 1988	Laboratório de informática	
	Direito administrativo e constitucional	Quadro, Data Show e Laboratório de informática	
	História do movimento estudantil no Brasil	Quadro, Data Show e Laboratório de informática	

Para articular as habilidades e competências opto em fazer separada do quadro acima, tenho como referência a BNCC, que a presenta uma série de competências a serem articuladas no ensino médio as Ciências Humanas, cada competência congrega a uma quantidade de habilidades que se espera desenvolver na prática docente.

Para o conteúdo sobre política e democracia, representatividade e democracia representativa e crescimento vegetativo e Produto Interno Bruto (PIB) no Brasil republicano, procuro relacionar a competência 1 orientada na BNCC, como:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista

e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.¹⁴⁰

Esta competência está articulada a três conteúdos, e considero relevante pensar sobre as três habilidades descritas pela BNCC.

1. (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (BNCC, 2018);
2. (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos. (BNCC, 2018);
3. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (BNCC, 2018).

Dante dos conteúdos sobre o voto no Brasil de 1824 a 2019, como do conteúdo sobre as constituições de 1824 a 1988 é relacionado a competência 5 da BNCC que orienta à: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BNCC, 2018).

A esta competência e aos dois conteúdos sobre o voto e as constituições, relaciono as seguintes habilidades:

1. (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (BNCC. 2018);

¹⁴⁰ BNCC, 2018, p. 571.

2. (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (BNCC, 2018);
3. (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. (BNCC, 2018).

Diante dos conteúdos sobre a história movimento estudantil e do direito constitucional e administrativo relaciono a competência 6 da BNCC definida como: “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”¹⁴¹.

A esta competência é relacionada aos conteúdos sobre o movimento estudantil e os direitos tanto administrativo quanto constitucional as seguintes habilidades:

1. (EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (BNCC, 2018);
2. (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (BNCC, 2018);
3. (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia. (BNCC, 2018).

¹⁴¹ BNCC, 2018.

Metodologia

A prática em ser professor é constantementeposta a superar desafios, devo relacionar teoria e prática para colher resultados simples como estimular o protagonismo e assim formar cidadãos.

A Disciplina que vou desenvolver na escola que exerço a docência está dividida em quatro frentes, que pode possibilitar a participação dos estudantes e auxiliar no desenvolvimento integral.

Para atender o currículo no ensino de história pretendo trabalhar com aulas teóricas os conteúdos listados acima. Para oportunizar aprendizados fora da escola teremos duas aulas campo. Para atender as expectativas da Escola Plena e também aos objetivos do ensino de História teremos a oportunidade de propor e responsabilizarmos por projetos no espaço escolar, e como formação acadêmica os alunos irão produzir um texto para ao concurso *Jovem Senador*, ofertado pelo Congresso Nacional.

Todas as aulas que serão citadas aqui correspondem a duas horas aulas, e que serão exercidas nas terças feiras a partir de março de 2019 até julho de 2019.

Nas primeiras quatro aulas, que somarão 8 horas aula, pretendo trabalhar de maneira interdisciplinar com conceitos que abrangem tanto a Filosofia quanto a História, e participação da Geografia.

A primeira aula de duas horas será usada para apresentação dos objetivos da eletiva, avaliação da escola na parte estrutural, administrativa, quadro docente e pedagógico quanto aos desafios para melhoria da instituição e que estejam ao alcance dos alunos.

Neste primeiro momento os alunos estarão à prova do que consideram ruim ou bom na escola e o que podem fazer para melhorar as condições avaliadas. O objetivo é a tomada de consciência de que podem sugerir alternativas e traçarem juntos um plano de ação para melhorar ou manter algo em nossa escola.

Na segunda e a terceira aula serão trabalhados alguns dos conceitos que regem o significado da proposta de disciplina. Na questão teórica será trabalhado com os alunos de maneira interdisciplinar os conceitos de política e representatividade.

Serão quatro horas aulas divididas em uma hora aula sobre o significado da política e da democracia, trabalhada pelo professor de Filosofia. Estes conceitos servem pra pensar a segunda e terceira hora aula sobre as características da democracia brasileira

de 1824 até 2019, trazendo apontamentos sobre a participação dos brasileiros na escolha dos seus representantes. A última hora aula será proposta que os alunos produzam um texto tendo como tema a história da democracia no Brasil.

Este primeiro conjunto de temas e o conceito de política está descrito no dicionário político de Bobbio, que define política como um conceito que se organiza na sociedade da Grécia antiga para referir ao que é da cidade, da polis. Este termo passa por ressignificação e atualmente converge em uma concepção mais abrangente, passando a ser um “saber lidar” com as coisas da cidade e sociedade. Para Bobbio, política relaciona-se a poder, estruturado em uma ampla cadeia de forças, e a economia. Pensando questões ideológico/políticas de características ambientais e sociais, um conjunto poderes articulados estruturam a política.

A quarta aula terá como tema a história das constituições do Brasil, onde faremos uma pesquisa no laboratório de informática sobre os direitos garantidos nos períodos imperial e republicano tendo como ponto de partida a Constituição de 1824, do Império, e a Constituição de 1891, já na República. É importante que os alunos reconheçam a organização administrativa a partir das constituições e que percebam como se garante direitos, entender que existe uma ampliação gradual de direitos no Brasil.

Pretendo dividir em grupos os estudantes e que a partir da pesquisa possam expor os direitos em cada momento de reformulação constitucional, a avaliação será medida pela participação na exposição das pesquisas feitas.

A quinta aula será desenvolvida pelo professor de Geografia que utilizará gráficos e tabelas para demonstrar em números o crescimento demográfico brasileiro, PIB – Produto Interno Bruto e censos atuais sobre declaração de raça e religião. O objetivo desta aula é possibilitar a percepção do crescimento demográfico no Brasil articulada ao que já foi pesquisado sobre a ampliação de direitos a partir das constituições, visualizar em números a economia e a sociedade brasileira.

A sexta e a sétima aula terão como tema Direito Administrativo e Constitucional, e será debatido sobre as funções do Executivo, Legislativo e Judiciário para refletir sobre a divisão dos poderes com a separação política no congresso nacional. A aula ocorrerá em sala com o uso do Data Show, os alunos irão ler as cláusulas pétreas da nossa Constituição, e no campo do Direito Administrativo ler a divisão administrativa de nosso país, composta em Governo Federal, Estaduais, Municipais e o Distrito Federal. O objetivo central desta aula é entender que o direito está ao nosso alcance e que nos cabe buscar efetivá-lo. É importante que os alunos entendam que não existe “arranjos” ao que

é de Direito, embora as leis sejam frutos de conflitos, acordos, consensos e demandas – ou seja, de práticas políticas.

Para reforçar a compreensão mesmo que instrumental sobre o Direito, serão convidados um grupo de estudantes de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que desenvolvem um projeto chamado Direito na Escola, e que se deslocam para as unidades escolares explicando a importância em fazer exercer nossos direitos.

Na oitava aula os alunos deverão pesquisar a vida política dos parlamentares do estado de Mato Grosso, divididos em grupos, e compartilhar com os colegas as propostas de lei apresentadas pelos parlamentares em sua vida política. O objetivo desta aula está em que os alunos no mínimo conheçam nossos representantes do Legislativo, e que percebam a atuação política destes representantes. Tomar conhecimento sobre que está ao alcance, saber quais projetos de lei nossos representantes construíram ou estão votando, são questões que podem fomentar o exercício de cidadania de no mínimo repensar o voto.

A nona aula será em campo, uma visita a Assembleia Legislativa de Mato Grosso, por meio de um projeto da Casa de recepção a estudantes para que possam conhecer o espaço físico, atribuições e projetos sociais. O objetivo desta aula campo está em que os alunos realmente percebam a construção das leis, o papel parlamentar de fiscalizar as ações do governo, as ações da “casa cidadã” em aspectos sociais. Com a visita a Assembleia Legislativa (ALMT) os alunos construirão um relatório apresentado como decorreu a aula campo, citar o que percebeu de positivo e negativo no espaço e, além disso, precisam opinar se realmente a Assembleia Legislativa merece o nome de “casa cidadã”.

A décima aula será sobre a história do movimento estudantil no Brasil, o objetivo desta aula está em que os alunos possam perceber que existe uma história do Brasil com a participação estudantil, a percepção de que com o aumento da educação no nosso país, a universalização do ensino público obrigatório e de qualidade, a crescente da universidade pública, permite que os estudantes sejam reconhecidos como classe, representantes de um novo modelo de sociedade e que busca na ampliação dos direitos, lutar por uma sociedade mais igualitária e justa.

A décima primeira aula de duas horas será proposta uma pesquisa sobre as diferentes manifestações de estudantes nos últimos vinte anos no Brasil e também sobre as diferentes manifestações estudantis em Cuiabá e Mato Grosso. É importante ressaltar sobre o passe-livre no transporte público em nossa cidade como sendo o resultado de uma

grande mobilização estudantil. Nesta aula os alunos estarão frente a algumas iniciativas principalmente em Cuiabá, com respeito a luta contra o aumento das tarifas do transporte público, ocorrida em 2005, e estabelecer analogias e comparações com as “ocupações nas escolas” de 2015 de São Paulo, que defendiam que a reorganização do ensino proposta pelo Governo de São Paulo não dispunham de uma busca por melhores condições de ensino e aprendizagem, mas sim com o interesse de afetar mais de 350 mil pessoas entre estudantes professores e demais trabalhadores da educação por uma perspectiva de agrupar estudantes e enxugar os gastos com contratos de funcionários.

As ocupações duraram 42 dias e atingiram ao seu objetivo em impedir a reestruturação proposta pelo Governador de São Paulo Geraldo Alckmin. Nesta análise perceber a força do que é agir em prol da comunidade, com a soma de forças pode ser revelador para nossos estudantes.

A percepção de que a mobilização por causas sociais sempre esteve na vanguarda do movimento estudantil é fundamental para que exerçam em suas vidas uma maior participação nas decisões e ações que lhes são possíveis na escola e comunidade.

A partir das aulas doze e treze serão formados quatro grupos de alunos de maneira proporcional, e deverão pôr em prática o protagonismo pela representatividade. Neste sentido os alunos irão compor quatro frentes de ação, conforme programado a seguir, para apresentarem na culminância das Eletivas a toda comunidade escolar.

A primeira frente será de fiscais da instituição escolar, partindo da pesquisa sobre o funcionamento administrativo e econômico da escola. Esta frente definida como administrativa tem como objetivo central saber quanto de recurso a escola disponibiliza, qual é o gasto com energia. A tarefa do grupo será buscar estas informações para compartilhar com os demais alunos da escola, além de compreender os repasses econômicos, quais são as empresas parceiras na distribuição dos alimentos, gás, papel entre outros.

A segunda frente deverá construir um projeto de ação ambiental, congregando a participação de mais estudantes. Esta característica ambiental terá a perspectiva de que os alunos observem os descartes de óleo usado de nossa cozinha, pensar sobre o saneamento básico e produção energética, levando os alunos a pensar sobre o meio ambiente, para que construam um projeto de ação que envolva a comunidade escolar. Entender por exemplo o custo para a execução de um projeto de produção de energia solar desenvolvido no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), pode ser revelador.

A terceira frente terá como meta construir um projeto de ação esportivo que atenda a comunidade escolar. O objetivo é que os alunos envoltos em práticas esportivas atuem na elaboração e execução de um torneio esportivo, incluindo a inscrição, calendário, arbitragem, regulamento e premiações, uma atividade que geralmente tem grande participação estudantil, elaborada e executada por eles.

A quarta frente terá como meta desenvolver um projeto cultural para a escola, as atividades culturais nesta frente devem atender a música, poesia, dança, teatro, o objetivo é oportunizar um espaço para a apresentação dos talentos em nossa escola. Para executar esta proposta como as demais citadas, os estudantes deverão traçar metas, assumir responsabilidade, lidar com o próximo, buscar parcerias com outras instituições, de maneira geral irão ser protagonistas.

Estas quatro frentes foram pensadas a partir dos eixos formativos transversais, como trabalho, cultura e meio ambiente, além de levar em conta o fato de que as instituições educacionais sempre desenvolvem atividades nestas características e que geralmente ficam a cargo do professor grande parte da organização. No modelo da Escola Plena cabe oportunizar espaços para tomada de decisões e resoluções de conflitos, e que os alunos possam participar assumindo a responsabilidade de efetivar o protagonismo na escola.

Este protagonismo representativo é pensado a partir do que considera Bobbio em seu dicionário político, representar é decidir pelo outro, agir por um grupo. Nestas circunstâncias as atitudes e decisões dos alunos na escola devem se pautar em valores éticos atribuídos ao fato de poderem representar, atendendo aqui a um dos pilares da educação, o de aprender a fazer.

Para Norberto Bobbio, a representação alcança três níveis. No primeiro sentido, o de delegação, este que se vincularia na relação de embaixador; no segundo, o de confiança que tem por princípio atender o interesse dos representados; e em terceiro sentido, o de “espelho” ou representatividade sociológica, este que se aproximaria das relações profissionais, seriam organismos que por semelhanças de funções ou ações estariam ligados.

Efetivamente, a representação-espelho parece responder às exigências de ordem simbólica e psicológica, que, em certos níveis e em certas situações, podem assumir notável importância. Por exemplo, os grupos pouco integrados, marginais de um sistema político, terão necessidade não só de representantes que “zelem por seus

interesses”, mas ainda de representantes que, pelas suas características pessoais, neles se possam identificar e sentir-se “presentes” na organização política.

A ação de representar para os alunos, como uma forma de vivenciar o protagonismo e o exercício de cidadania, alcançaria o segundo e terceiro nível apontados por Bobbio, não de forma plena como agentes políticos eleitos formalmente com propostas e pensamentos ideológicos, mas na forma de cooperação com o grupo e afirmação de interesses para a comunidade escolar e com a formação de lideranças.

Representar se concretiza através da ação, adesão e participação. Desse modo, se configura o ser “protagonista” agir como ator principal em sua história de vida. Neste aspecto a cidadania é expressada ao fato de propor e agir em prol de alguma causa, uma tomada de decisão, no caso da Eletiva aqui proposta, nas frentes citadas.

A décima quarta aula será em campo com a visita ao Tribunal de Contas do Estado (TCE), órgão fiscalizador das contas no Estado de Mato Grosso, e que possui um projeto de sensibilização no âmbito escolar para que os alunos possam entender as funções do tribunal. Nesta aula campo de três horas os alunos conhecem o espaço e as suas atribuições, ocorre a sensibilização no fato de que todos podem ser fiscais.

A aula campo é facilitada pelo projeto TCE na escola, pois ao agendarmos uma data recebemos o ônibus na escola e a visita ao espaço é acompanhada de orientação sobre as funções do TCE e sensibilização dos estudantes com respeito as contas do Estado e função Ministério Público. Após a aula campo, o TCE pede uma devolutiva da escola na articulação dos estudantes, para que apresentem as contas ou relatório do que se propuseram a fiscalizar no espaço escolar. Com respeito ao grupo que se propor a desenvolver uma ação de fiscalização, esta aula campo será o caminho.

A partir da décima quinta aula os alunos irão ter conhecimento do projeto Jovem Senador, um concurso de redação de nível nacional que escolhe um representante de cada estado para que por um mês viva as atribuições de um jovem senador ao construir propostas de lei para serem votadas pelo Senado Federal.

Das aulas décima sexta em diante, até a vigésima aula somarão dez horas aula, em que os alunos irão pesquisar o tema ofertado pelo Senado Federal e construirão a redação para o concurso Jovem Senador, tempo que também será utilizado para a articulação e atuação nas frentes de ação citadas anteriormente.

No último encontro definido, como a culminância das Eletivas, os alunos irão apresentar os produtos de suas ações para toda comunidade escolar, assim como seu

significado, importância e relevância para a compreensão sobre as esferas administrativas tanto da escola como do Brasil.

Abaixo segue a descrição do cronograma com das datas e atividades a serem desenvolvidas no período de dois bimestres:

DESCRÍÇÃO DO CRONOGRAMA		
SEMANAS	ATIVIDADE	RESPONSÁVEL
1. 26/02	Ferirão das Eletivas	Loami/História
2. 12/03	Apresentação da Eletiva, objetivos a serem alcançados e avaliação do espaço escolar	Loami/História
3. 19/03	Aula sobre política, democracia	Loami/História e Ananda/Filosofia
4. 26/03	Aula sobre democracia representativa e representatividade, relacionando a história do Brasil com sua democracia a partir do voto entre 1824-2019	Loami/História
5. 02/04	História das constituições brasileiras, 1824 à 1988	Loami/História
6. 09/04	Crescimento Vegetativo, PIB, declaração de raça e religião na história do Brasil, em gráficos e tabelas	Loami/História e Juliette/Geografia
7. 16/04	Introdução sobre Direito Administrativo e Constitucional	Loami/História
8. 23/04	Aula de pesquisa sobre os deputados estaduais e vereadores eleitos, cargos e projetos apresentados durante a vida pública	Loami/História
9. 30/04	Aula campo para Assembleia Legislativa de Mato Grosso	Loami/História e Taislaine/Coordenadora da área de humanas
10. 07/05	História do movimento estudantil no Brasil	Loami/História
11. 14/05	Pesquisa sobre manifestações e movimentos com participação estudantil em Cuiabá, e Mato Grosso; e nos últimos 10 anos no Brasil	Loami/História
12. 21/05	Organização das frentes de ação, construir projetos de ação de fiscalização administrativa, projeto de caráter ambiental, cultural e esportivo	Loami/História
13. 28/05	Aula campo ao TCE – Tribunal de Contas do Estado	Loami/História e Taislaine/Coordenadora da área de humanas
14. 04/06	Análise do projeto Jovem Senador, e avaliação do Tema do concurso	Loami/História
15. 11/06	Estudo do tema do projeto e discussão das frentes de ação	Loami/História
16. 18/06	Estudo do tema do projeto e discussão das frentes de ação	Loami/História

17.	26/06	Estudo do tema do projeto e discussão das frentes de ação	Loami/História
18.	02/07	Produção da redação para o concurso Jovem Senador	Loami/História e auxílio da professora Priscila/Português
19.	09/07	Produção da redação para o concurso Jovem Senador	Loami/História e auxílio da professora Priscila/Português
20.	14/07	Culminância da Eletiva, apresentar os resultados das ações efetivadas no semestre	Alunos da Eletiva e auxílio do professor Loami/História
AVALIAÇÃO DA ELETIVA		Esta proposta de Eletiva irá avaliar a participação na tomada de decisões, a produção de textos e participação nos debates em sala.	

Os registros das atividades, ações e produtos desenvolvidos ao longo da disciplina serão disponibilizados em *blog* para fins de divulgação e compartilhamento com a comunidade.

Além de divulgar as ações em diferentes canais de comunicação, como *sites*, *Whatsapp*, *Facebook*, o fundamental é que, quando passarem pelas etapas de fundamentação teórica e as aulas expositivas, os estudantes deverão construir projetos nas quatro frentes apresentadas. As ideias e ações devem ser escritas para que percebam as possibilidades de captação de diferentes recursos disponíveis sejam por incentivos públicos ou privados.

Uma das atividades pensadas dentro da perspectiva ambiental, que está sendo construída, é a análise dos custos energéticos da escola e a busca por informações sobre a possibilidade de colocarmos placas fotovoltaicas de energia solar em uma cidade em que a radiação solar é bem significativa como Cuiabá.

As atividades devem compor as expectativas de ação e a construção de propostas para ação, possibilitando agirem dentro das instâncias e questões políticas e administrativas de organização nos espaços públicos de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar como professor para contribuir na formação de alunos mais responsáveis, e que possam transformar, viver o ambiente escolar, sonhar com uma sociedade sempre melhor, corresponde a minha perspectiva como educador.

A “crise moral” em que nossa sociedade se encontra, é visível ao avaliar que a partir da redemocratização do nosso país na década de 1980, e nossa “cultura social” construída com privilégios de uma minoria, uma contínua relação de “troca” é evidente, nosso processo democrático marcado por coligações partidárias e voto proporcional criam as estruturas de um jogo e políticas de alianças.

As coligações partidárias e as diferentes orientações políticas, as regionalizações e conflitos de interesses econômicos, uma heterogeneidade de ações e diretrizes políticas, que para a melhor governabilidade os acordos se parecem fazer necessários; dentro das cidades, nas comunidades, o amparo midiático e os financiamentos de campanha legais ou não, assim como o descaso social com a política, permite que as eleições sejam um momento de ganhar dinheiro e não um exercício de cidadania ou escolha de projetos para o país. Este ponto em nossa “cultura eleitoral” precisa ser no mínimo discutido no ensino de História.

As eleições de 2018 apontaram a mudanças ao olhar da sociedade quanto aos descasos relacionados à corrupção. A renovação conservadora do Congresso Nacional coloca a luz um momento de “temíveis” possibilidades de reforma. A educação sofre com ataques constantes e mais uma vez se coloca como fundamental para pensar as mudanças na sociedade.

O ensino de História como parte na vida dos alunos traz como fundamento não mais o ensino de uma memória, a história como disciplina representa-se em fomentar habilidades e competências para formar um cidadão competente e solidário, a escola assume tal responsabilidade e as diretrizes curriculares amparam propostas inovadoras.

Percebo que o agir de forma problematizada e historicizada é fundamental para a criação de novas práticas educativas. Neste sentido, procurei estabelecer como princípio que ao querer mudar algo, mude primeiro a você. A ação tem que ser tomada em prol da mudança, e neste aspecto busquei relacionar o protagonismo ao ato de representar, assumir responsabilidades e propor ações para transformar positivamente as pessoas, a relação do representar está associada a promoção da cidadania.

A preparação para o exercício da cidadania aparece em vários momentos da LDB e dos PCN, desde a educação básica, quando afirma que, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, quando determina que são objetivos da educação.

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das Artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...] IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Perceber, dentro dos PCN, que o sistema político deve ser compreendido de forma histórica. Neste aspecto explicar a administração pública com a divisão dos poderes, assembleias, concelhos, audiências públicas, instituição escolar, congresso nacional, é compreender um sistema político, que no mínimo os estudantes precisam saber que existe e como sujeitos deste. Cabe aqui retratar que a escola é o início de uma vida política, que representa a possibilidade de crescimento acadêmico e de construção de valores sociais. De maneira ética, os estudantes podem colaborar e desenvolver o senso de corresponsabilidade com o espaço público, o bem comum, o patrimônio coletivo.

A educação é uma alternativa para combater a estrutura de relações que privilegiam a corrupção das instituições. Uma conduta política e social já estruturada na “identidade” da sociedade brasileira por falta de ética, o “jeitinho” brasileiro é exercitado em diferentes ações ocorridas em nossa sociedade. A solidariedade é um valor fundamental para o mundo atual e a metodologia das escolas em tempo integral fomentam a construção de um aluno mais autônomo, solidário e competente.

O ensino de História parte como alternativa a solucionar problemas bem atuais, em sua história como disciplina percorre um caminho de servir a interesses políticos, tanto no Império, quanto nos anos republicanos, servindo a educação e ao país com objetivos difusos aos interesses coletivos.

Diante da redemocratização do Brasil, pós regime militar, os interesses nacionais estão em garantir a democracia social e neste aspecto a história ensinada deve atender a objetivos característicos ao momento político, que terá como garantia um currículo nacional, os PCN.

De acordo com Carlos Leonardo Mathias a redemocratização trouxe como objetivo para o ensino de História uma nova função social que tem como fundamento a análise crítica desta nova sociedade:

[...] tornar o recém cidadão capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. Esses eram, então, os novos objetivos da velha disciplina. A organização do ensino de história não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida. Incorporaram-se sujeitos e ações marginalizados pelas políticas educacionais.¹⁴²

Nesta expectativa, a cidadania é a fonte para este novo modelo de sociedade, nosso país necessita de que os jovens atuem para resolver problemas, os debates ideológicos atualmente não devem fundamentar a crítica, mas sim a perspectiva de discutir problemas do seu contexto social vivido.

O Brasil é amplo em território e pessoas, a educação carrega prerrogativa de dar relevância a seu contexto seja local e regional, e o ensino de História assume atualmente função de contribuir para cidadania auxiliando na construção de uma capacidade crítica dos estudantes.

Na sociedade atualmente temos a educação como reflexo de agentes como o Estado, família e sociedade. E o ensino de história é parte desta relação como integrante do Estado e ao tempo em que o ensinar história sindicava legitimar os modelos de política, atualmente com as mídias e estruturas de comunicação temos outro paradigma em relação da influência do ensino de História. Segundo Christian Laville,

Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com

¹⁴² MATHIAS, 2011, p. 46.

frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática.¹⁴³

A cidadania, um ensino crítico, as diferenças da sociedade, a educação como interlocutor em um tempo que existe a necessidade de convergir democraticamente, ensinar e avaliar para o desenvolvimento da sociedade, seja nas perspectivas científicas quanto suporte para uma vida profissional, modelos tradicionais de ensino a serem superados, práticas de ensino com métodos diversificados, tudo se converge para termos na educação um caminho pra a perpetuação de uma sociedade melhor.

Em um contexto de redução das aulas de História no Ensino Médio, a partir da reforma estabelecida a partir de 2016, as propostas de disciplinas Eletivas constituem um espaço de resistência para a abordagens de temáticas das humanidades e de sobrevida para os professores da disciplina.

Continuo uma jornada de ensino-aprendizagem, sempre buscando modelos de educação que possam formar nossos jovens aos desafios deste século. As transformações da sociedade passam pela escola e é nela com as crianças, adolescentes e jovens, que escolhi lutar junto por uma educação pública e de qualidade. *Porque na esperança está o ato de educar como condição de resistência sempre.*

¹⁴³ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999. p. 137.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 1992/ago. 1993.
- _____. Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.
- _____. “Temporalidade e didática da História”, In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas, SP: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memória de professores. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 110, p. 219-239, jan./mar. 2010.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica*. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 11-27.
- _____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 185-204.
- _____. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas*. São Paulo: Loyola. 1990.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. São Paulo: Editora UNB; Imprensa Oficial: 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / Lei n. 9.394/96)*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história (5^a e 8^a série)*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução (5^a e 8^a série). Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: temas transversais (5^a e 8^a série). Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução (1^a e 4^a série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista Lhiste*, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul./dez. 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

COELHO, José Teixeira. Cultura e cultura política dos jovens. *Revista Usp*, n. 32, p. 156-165, dez. 1996/fev. 1997.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Protagonismo juvenil*: O que é e como praticá-lo. 2008. Disponível em: <http://4pilares.net:text-cont/costa-protagonismo.htm>. Acessado em 17/3/2019.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 8. edição. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Prof. Dr. Antônio Epaminondas. Ensino médio em tempo integral. Cuiabá, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Didática e prática de ensino de história*: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Escola “Sem” Partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

GASparello, Arlette Medeiros. M. *Construtores de identidades*: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, v. 28, n. 2, p.3-11, 2000.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LIMA, Mateus da Fonseca Capssa; KONRAD, Dioge Alceno. Estudantes, trabalho e classes sociais. *Revista Latino-Americana de História*, v. 1, n. 3, p. 525-535, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p.507-524, abr./jun. 2017.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006.

_____. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Faperj, 2003. p. 168-184.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011.

MATO GROSSO. Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral. Escola Plena. Cuiabá: SEDUC-MT, 2019.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, v. 22, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2016.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

_____. Estudos Sociais no primeiro grau. *Em Aberto*, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

_____. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Orgs.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 27-46.

POERNER, Arthur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. 5. ed. ilustrada, rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

RIBEIRO, Renilson Rosa; DOURADO, Nileide Souza. História, cidadania e ensino de história para as crianças em tempos democráticos no Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, v. 80, p. 183-224, 2018.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Ensino de história, uma área de saber-fazer em movimento. *Revista Eletrônica Documento-Monumento*, v. 24, n. 1, p. 22-31, dez. 2018a.

_____. *Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2018b.

_____. O saber em discursos, projetos e leis: A História ensinada no Brasil entre o II pós-guerra e a ditadura militar, v. 4, n.2, p. 1734, 2003.

_____. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*, n. 10, v. 5, abr./jun.2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileira. *História Revista*, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

_____. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos*, v. 19, n. 1, p. 87-116, 2015.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Thais Gama da. *Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

SOUZA, Vilma de. *Juventude, solidariedade e voluntariado*. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, p.15-38, 1998.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, p. 49-56, 2003.

VALLE, Maria Ribeiro do. As representações da violência nos episódios estudantis de 1968. *Revista Mediações*, v. 13, p. 34-53, 2008.

_____. Movimento estudantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lígia Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.