



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
REDE PROFHISTÓRIA

**Aurélio de Menezes Bezerra**

**(RE)DEMOCRATIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DA REFORMA  
CURRICULAR EM TEMPOS DE ARRAES (1987-1990)**

**Crato  
2021**



**Aurélio de Menezes Bezerra**

**(RE)DEMOCRATIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DA REFORMA  
CURRICULAR EM TEMPOS DE ARRAES (1987-1990)**

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri - URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

**Orientador: Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz**

**Crato  
2021**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA  
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB 3/1000

Bezerra, Aurélio de Menezes.

B584r (Re)democratização e ensino de história: a experiência da reforma curricular em tempos de Arraes (1987-1990)/ Aurélio de Menezes Bezerra. – Crato-CE, 2021

99p.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri – URCA

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz

1. Ensino de história, 2. Redemocratização, 3. Reforma curricular, 4. Governo Arraes; I. Título.

CDD: 907



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR – SECITECE  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA  
CENTRO DE HUMANIDADES – CH  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA



## **ATA DE DEFESA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA, DO ALUNO AURÉLIO DE MENEZES BEZERRA**

Aos trinta dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um, às 14:00 horas, por vídeo conferência – Plataforma Google Meet , realizou-se em sessão pública o exame de defesa de dissertação do aluno de Pós-Graduação **AURÉLIO DE MENEZES BEZERRA**, intitulada: **“(RE)DEMOCRATIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DA REFORMA CURRICULAR EM TEMPOS DE ARRAES (1987-1990)”** sob orientação do Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz, da Universidade Regional do Cariri (URCA) e Banca Examinadora composta pelos Professores: Dra. Paula Cristiane de Lyra Santos (URCA) avaliadora e integrante do Corpo Docente do Mestrado Profissional em Ensino de História e Dr. José Pereira de Sousa Sobrinho (URCA), avaliador externo, respectivamente. A sessão foi aberta pelo Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz, Orientador. A Banca Examinadora iniciou as atividades de arguição. Encerrada a arguição, a Comissão Examinadora emitiu o parecer final sobre a defesa, sendo o aluno **APROVADO**. De acordo com o Regimento do Mestrado Profissional em Ensino de História, o aluno deverá efetuar as modificações sugeridas, que serão conferidas por seu orientador. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca deu por encerrada a sessão, da qual, para constar, Tatiane Pereira da Silva, secretária do ProfHistória lavrei e assinei a presente ata juntamente com os demais Membros da Banca Examinadora, em Crato-CE, 30 de junho de 2021.

Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz – Presidente Orientador/URCA

Profª. Dra. Paula Cristiane de Lyra Santos – Avaliadora Interna/URCA

Prof. Dr. José Pereira de Sousa Sobrinho – Avaliador Externo/URCA

Tatiane Pereira da Silva – Secretária – ProfHistória/URCA

Dedico este trabalho à ciência e aos pesquisadores brasileiros, e em respeito, a todas as vítimas por COVID-19, que no país, já ultrapassam a marca de mais de 500 mil mortes.

E brindo, em silêncio, ao imprevisível...

## AGRADECIMENTOS

O mestre Jobim estava certo. *É impossível ser feliz sozinho*, como é impossível realizar trabalhos, como este, sem ter dividido tantos momentos e sem ter sido apanhado por muitas mãos. Este momento é muito difícil, porque corro o risco de esquecer-se de algum membro, que de alguma forma, faz parte dessa conjunção.

Agradeço, antes de tudo, à minha família como um todo. Talvez, seja o primeiro, até o presente momento, a ter tido a oportunidade de cursar um mestrado. Agradeço, em especial, à minha família nuclear (Severino, Aneide e Albéria) por todos os períodos que caminhamos juntos e pelo apoio moral e material, que me fez chegar a esse itinerário. Ao meu pai, inclusive, pela disponibilidade no dia da minha qualificação, no Ceará, e nas companhias em Recife, em busca de fontes. À minha mãe, por todos os fôlegos, até mesmo, nas últimas horas de tensão, não me deixando esmaecer para conseguir esse desfecho. À minha irmã, pela proximidade de tempos, pelos embates calorosos, por vezes, e pelos apoios prestados até hoje. Ao meu irmão Flavinho, que embora não tenhamos proximidade, é sempre atencioso nos nossos encontros casuais.

Ao meu orientador, professor Fábio, toda gratidão, pelas mediações, recomendações, aprendizagens, por aturar meus ascos e deslizes, sobretudo, por acreditar, até o último instante, que esta pesquisa seria realizável.

À professora Paula, pernambucana, como eu, em terras cearenses. Meus agradecimentos, pelos ensinamentos na disciplina de Seminário de Pesquisa, pelas orientações na qualificação e por me instigar com a temática, ainda no primeiro ano da pós-graduação.

Ao professor Pereira, também meus reconhecimentos. A leitura de Mascaro foi substancial para poder conduzir alguns caminhos da pesquisa.

À coordenação do Mestrado, pela paciência, em tempos de pandemia, e por permitir acontecer o desfecho dessa produção.

A todos os meus professores do Programa. Ao professor Egberto, pela disponibilidade quando eu falava da temática. À professora Isabel, pelos percursos na disciplina de Teoria e enquanto coordenadora, por toda compreensão e disposição ao longo dessa jornada. Ao professor Thiago, por permitir conhecer outras perspectivas para com a História. Ao professor Titus, gratidão, por abrir as portas da sua casa e permitir aulas bastante inventivas de História.

Agradeço, em particular, à minha Rayssa, pelo companheirismo, pelos carinhos e por todos os ombros que precisei em diversas circunstâncias. Sem sua ajuda e criatividade, o resultado final deste trabalho seria diferente. Os apêndices e o *abstract* são provas vivas disso.

A todos os meus amigos e amigas, que não são muitos. Agradeço ao meu amigo Stelivam, pelo cálice grande de contribuição ainda na minha juventude, em estudos, embates e pelas companhias diversas em períodos decisivos. Sei que essa altura é uma vitória nossa, de alguma forma. Aos meus amigos Wiharley e Danilo, pelas presenças constantes, apoios e pelas diversões em nossos encontros. Alex do “trance”, meus agradecimentos, por tantas vezes que o loquei quando morávamos em Recife e pelos rompimentos de auroras, diversas vezes. À minha amiga Olga, que acompanhou essa trajetória de perto, inicialmente balizando trabalho e mestrado. Minha gratidão, diga-se de passagem, nos nossos momentos lúdicos. À minha amiga Renatinha, que sempre estava à espera em seu estabelecimento, nas sextas-feiras, quando eu retornava das aulas da pós. Agradeço as companhias e os desabafos. Ao meu amigo militante Zé Cidão, estudante da mesma instituição que realizo estudo. Obrigado pelas resiliências, conversações e militância partidária que seguimos, afinal de contas, só assim para transformarmos a realidade em que nos encontramos. Ao meu primo e amigo, Elvinho, que acompanhou de perto essa jornada e sempre torceu pelo sucesso final.

Agradeço, também, aos colegas do Mestrado, pelos intercâmbios de ideias e por tornar possível a concretização de mais um ciclo. Não mencionarei nomes para não correr risco de esquecimento, mas, ergo o da colega Eliane, que tanto dividiu viagens comigo, de Salgueiro ao Crato, e vice-versa.

Aos meus professores da UFPE, Zaidan, Rezende, Adriana, Ramon de Oliveira e Socorro Abreu, que me iniciaram nas pesquisas e nas discussões teórico-metodológicas. Aprendizagens ainda vitais para as consecuições de minhas escritas.

À servidora Rosinete Salviano, da Secretaria de Educação de Pernambuco, imprescindível para sanar algumas dúvidas e curiosidades da minha temática. Meus agradecimentos à Raimunda e Dr. Cacau, pelos préstimos de sempre e pelos diálogos sobre as gestões de Silke Weber, quando estava à frente da pasta de educação, em nosso Estado. E, minha gratidão à professora Silke, que foi de extrema solicitude quando acessada, me revelando informações valiosas para esta pesquisa.

Agradeço aos meus alunos e às minhas alunas, a todos os professores e profissionais da Escola Eremsal, uma vez que este trabalho é contributivo a partir das experiências com todos vocês. Aos meus outros locais de trabalho, minha gratidão, pelas vivências e acolhidas. Às pessoas que comemoraram no dia do resultado da seleção de mestrado e a todos que não foram citados, porém, que fizeram parte desta caminhada de alguma forma, sintam-se abraçados.

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

**Walter Benjamin**

Magia e técnica, arte e política

Acreditamos também que a prática de amplo debate, nos Estados e em nível nacional, representa o caminho para definirmos os rumos do nosso país e retirá-lo das dificuldades em que se encontra.

**Miguel Arraes de Alencar**

Recife, 14 de maio de 1991

## RESUMO

BEZERRA, Aurélio de M. *(RE)DEMOCRATIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DA REFORMA CURRICULAR EM TEMPOS DE ARRAES (1987-1990)*. Crato, 2021. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História – Rede ProfHistória - Universidade Regional do Cariri (URCA).

Este trabalho intenta investigar e discutir o lugar do currículo formal de História, isto é, o currículo prescrito visto “como fato”, ou melhor, “pré-ativo”, a partir das subscrições de GOODSON (2018), uma vez que se revela que não é apenas a força legal do texto curricular, a matriz curricular da disciplina – neste caso, a de História – e os conteúdos, que fazem do currículo pré-ativo. Os conflitos predecessores, os conflitos em curso, as filiações teóricas, as reminiscências de professores da época, a política educacional que se quer, as proposições que se valeram em detrimento das que se perderam, compõem as tessituras do currículo de fato. Esta questão se dá no período da chamada “transição democrática” brasileira, nos anos de 1980, tomando como referência as propostas no processo de reforma curricular ocorrida no Estado de Pernambuco, considerando o período de retorno de Miguel Arraes (1987-1990) à chefia do executivo estadual, depois de anos de exílio, e logo depois da derrocada da ditadura técnico-empresarial-militar. Discute-se assim, à luz de um estudo de caso, a singularidade desse momento político e sua especificidade e rebatimentos no âmbito do Ensino de História e seu currículo.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Redemocratização. Reforma Curricular. Governo Arraes.

## ABSTRACT

BEZERRA, Aurélio de M. *(RE)DEMOCRATIZATION AND HISTORY LEARNING : THE EXPERIENCE OF CURRICULAR REFORM IN ARRAES' TIMES (1987-1990)*. Crato, 2021. Professional MSc. Dissertation in History Learning – Rede ProfHistória - Universidade Regional do Cariri (URCA).

This work tries to investigate and discuss the place of the formal history curriculum, that is, the prescribed curriculum seen “as a fact”, or rather, “pre-active”, based on the subscriptions of GOODSON(2018), since it is revealed that it is not just the legal strength of the curricular text, the curricular matrix of the subject -in this case, of history-and the contents, which constitutes the curriculum pre-active. The predecessor conflicts, the ongoing conflicts, the theoretical affiliations, the reminiscences of teachers at the time, the desired educational policy, the propositions that were used in detriment of those that were lost, make up the structure of the curriculum in fact. This issue takes place in the period of the so-called brazilian “democratic transition”, in the 1980’s, taking as reference the proposals on the process of the curriculum reform occurred in the state of Pernambuco, considering the period of Miguel Arraes’ return (1987-1990) to the head of the state executive, after years of exile, and soon after the collapse of the technical-corporate-military dictatorship. So it is discussed, in the light of a case study, the singularity of this political moment and its specificity and repercussions in the scope of History Learning and its curriculum.

**Keywords:** History Learning. Redemocratization. Curricular reform. Arraes’ Government.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURA 1** - Acervo O Globo – 1964: Arraes concedendo entrevista que não renunciaria, em 1964, sendo preso e deposto. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com>.....**50**
- FIGURA 2** - Acervo O Globo – Infância: Arraes posa para fotografia quando ainda vivia no interior do Ceará. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com>.....**52**
- FIGURA 3** - Violeta Arraes, junto com o irmão, Miguel Arraes, preso pelos militares no Palácio das Princesas, em Recife (1964). – FOTO: Imagens Brasil. Acedido em 22 de junho de 2021 em: <https://jacksonaraujo.medium.com>.....**53**
- FIGURA 4** - Acervo O Globo – Deputado estadual em 1950, Arraes discursa em seu primeiro cargo eletivo. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com>.....**54**
- FIGURA 5** - Acervo O Globo – Durante comício, Arraes acena em campanha para prefeitura do Recife, em julho de 1959. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com>.....**56**
- FIGURA 6** - Peça de campanha de Miguel Arraes ao Governo de Pernambuco, nas eleições de 1962 - Álbum de José Cristóvão de Novais. Acedido em 13 de fevereiro de 2021 em: <https://jc.ne10.uol.com.br>.....**57**
- FIGURA 7** - Acervo O Globo – Vitória. Correligionários carregam Arraes em passeata pelas ruas até o Palácio da Justiça, no Recife, onde era feita a apuração da eleição para governador de Pernambuco. 22.10.1962. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com>.....**58**
- FIGURA 8** - Acervo O Globo – Arraes participa do Comício da Central do Brasil, em apoio à Jango, 13 de março de 1964. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com>.....**60**
- FIGURA 9** – Acervo O Globo – Exilado político por 14 anos. Arraes em sua casa, na Argélia, em 1969. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com>.....**61**
- FIGURA 10** - Acervo O Globo – Volta do exílio na Argélia, em 1979, Arraes é aclamado pelo povo no aeroporto do Galeão, Rio de Janeiro. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com>.....**64**
- FIGURA 11** - Miguel Arraes, na volta do exílio, em 1979, com a mãe e as suas irmãs, Crato-CE. Acedido em 13 de fevereiro de 2021 em: <https://jc.ne10.uol.com.br>.....**64**
- FIGURA 12** – Acervo O Globo – Comício das Diretas-já, abril de 1984, Candelária, RJ. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com>.....**65**

**FIGURA 13** – Acervo O Globo – Arraes em 1986, ao lado de seu neto e ex-governador de Pernambuco, Eduardo Campos (2007-2014), que assumiu em 1987 a chefia de gabinete do avô. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com>.....**67**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ALEPE** – Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco  
**APEJE** – Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano  
**ARENA** - Aliança Renovadora Nacional  
**BANDEPE** - Banco do Estado de Pernambuco  
**BNCC** - Base Nacional Curricular Comum  
**CEE** – Conselho Estadual de Educação de Pernambuco  
**CELPE** - Companhia Energética de Pernambuco  
**CISAGRO** – Companhia Integrada de Serviços Agropecuários de Pernambuco  
**CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
**COVID-19** – Doença do coronavírus  
**CPDOC/FGV** - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/  
Fundação Getúlio Vargas  
**DEM** – Democratas  
**DERE** - Departamentos Regionais de Educação  
**DOE-PE** - Diário Oficial do Estado de Pernambuco  
**EMC** - Educação Moral e Cívica  
**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio  
**EPB** - Estudo de Problemas Brasileiros  
**EREMSAL** - Escola de Referência em Ensino Médio  
**FDR** - Faculdade de Direito do Recife  
**FUNDAJ** - Fundação Joaquim Nabuco  
**GAM** - Grupo de Ação Municipal  
**GRE** - Gerências Regionais de Educação  
**IAA** - Instituto do Açúcar e do Alcool  
**IMA** – Instituto Miguel Arraes  
**IPA** - Instituto de Pesquisas Agropecuárias  
**IRA** – Exército Republicano Irlandês  
**LAFEPE** - Laboratório Farmacêutico do Estado de Pernambuco  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases  
**MCP** – Movimento de Cultura Popular  
**MDB** – Movimento Democrático Brasileiro  
**MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**NEEPD-UFPE** - Núcleo de Estudos Eleitorais, Partidários e da Democracia da Universidade Federal de Pernambuco  
**OMS** – Organização Mundial da Saúde  
**ONG** – Organização Não Governamental  
**OSP** - Organização Social e Política Brasileira  
**PCB** - Partido Comunista Brasileiro  
**PCdoB** - Partido Comunista do Brasil  
**PDS** - Partido Democrático Social  
**PDT** - Partido Democrático Trabalhista  
**PEE** - Plano Estadual de Educação  
**PFL** - Partido da Frente Liberal  
**PMDB** - Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
**PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático  
**PSB** – Partido Socialista Brasileiro  
**PST** - Partido Social Trabalhista

**PT** – Partido dos Trabalhadores  
**PTB** - Partido Trabalhista Brasileiro  
**RSEPE** - Regulamento da Secretaria de Educação de Pernambuco  
**SAPP** - Sociedade Agrícola e Pecuária de Pernambuco  
**SEE** - Secretaria Estadual de Educação  
**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco  
**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**URCA** – Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1. “TEMPO DO REPENSAR”: (RE)DEMOCRATIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	<b>29</b>
<b>1.1 “MISTO DE ESPERANÇA E DE INCERTEZA”: A (RE)DEMOCRATIZAÇÃO</b> .....	<b>30</b>
<b>1.2 “TEMPO DO REPENSAR”: O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	<b>37</b>
<b>2. “TEMPOS DE ARRAES”: GOVERNO DE PERNAMBUCO E (RE)DEMOCRATIZAÇÃO</b> .....	<b>44</b>
<b>2.1 JUSTIFICATIVA E CAMINHOS: UM QUADRO TEÓRICO</b> .....	<b>44</b>
<b>2.2 “TEMPOS DE ARRAES”: UM POLÍTICO QUE TINHA LADO</b> .....	<b>48</b>
<b>2.3 “ENTRANDO PELA PORTA QUE SAIU”: GOVERNADOR DE TODOS OS PERNAMBUCANOS?</b> .....	<b>62</b>
<b>3. “REFORMA CURRICULAR E ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO”</b> .....	<b>69</b>
<b>3.1 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E AS PROPOSTAS PARA REFORMA CURRICULAR (1987-1990)</b> .....	<b>69</b>
<b>3.2 O CURRÍCULO DE ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO (1987-1990)</b> .....	<b>76</b>
<b>3.3 O PRODUTO FINAL</b> .....	<b>82</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>86</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>91</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>92</b>
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>93</b>
<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>94</b>
<b>APÊNDICE E</b> .....	<b>95</b>
<b>APÊNDICE F</b> .....	<b>96</b>
<b>APÊNDICE G</b> .....	<b>97</b>
<b>APÊNDICE H</b> .....	<b>98</b>
<b>APÊNDICE I</b> .....	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais “o povo quer isto ou aquilo”, diz-se “a cidadania quer”. Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã.<sup>1</sup>

Interessou-me, enquanto historiador e professor de História, a compreender o Ensino de História no período da última redemocratização brasileira, com o encerramento do Estado ditatorial, em 1985, porque nos últimos anos experimentamos os efeitos de declínios democráticos no mundo e, especialmente, no Brasil. É como se algo estivesse constantemente fora de ordem, com ininterruptas turbulências e tempos flagrantes de “golpes”<sup>2</sup>, embora há quem afirme que, excepcionalmente, esse seja um fenômeno que, hoje por hoje, extrapola as fronteiras brasileiras. Não por acaso, CASTELLS (2018) identifica um “colapso gradual de um modelo político de representação e governança: a democracia liberal que se havia consolidado nos dois últimos séculos, à custa de lágrimas, suor e sangue”.<sup>3</sup>

Somado a isto - que me fez refazer mais uma vez (de tantos variados retoques necessários) essa entrada -, no decorrer deste trabalho acadêmico presenciamos intempestivamente mais catástrofes, tamanha a gravidade, que alterou roteiros aqui específicos e todo o globo: a pandemia do novo coronavírus<sup>4</sup> (COVID-19).

---

<sup>1</sup> CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 7.

<sup>2</sup> Golpe anexa-se aqui como “golpe de Estado” e suas ramificações. Pode ser denominado “todo movimento de subversão da ordem constitucional”, ou seja, “todo movimento contra uma Constituição”. Pode ser considerado, também, como “um movimento político de contestação da ordem que prepara o caminho para outra forma de governo, em geral uma ditadura”. Sem contar que, os preparos para um golpe de Estado, mesmo que não sejam bem-sucedidos, causam graves abalos à ordem política. No que se refere ao golpe de 1964, no Brasil, é um “exemplo de golpe de Estado militar clássico”. Outro modelo de golpe de Estado é “o autogolpe, em que um governante legítimo, eleito, cancela os direitos constitucionais, revoga ilegalmente o poder do Legislativo e do Judiciário, impondo-se de forma autoritária sobre a sociedade [...]”. “De qualquer forma, um golpe de Estado é por natureza subversivo, construído na clandestinidade, preparado com considerável antecedência e planejamento. Não podemos, assim, estudar o golpe simplesmente a partir da tomada do poder. Sua preparação talvez diga mais sobre seus objetivos e componentes do que o golpe em si”. Ver as extensões dessas considerações em: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p. 173-177.

<sup>3</sup> CASTELLS, Manuel. Ruptura: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018, p. 8.

<sup>4</sup> O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, declarou no dia 11 de março de 2020, que a organização elevou o estado da contaminação pelo novo coronavírus como pandemia. O anúncio surge quando há mais de 115 países com casos declarados de infecção. Acedido em 11 de março de 2020: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.

Deste modo, os colapsos dilataram-se e transformaram velozmente a vida das pessoas, incluindo a produção desta pesquisa. Muitos dos propósitos iniciais da investigação almejada afundaram letalmente no rio da maior crise sanitária em um século.

Feitas essas observações, diria que a forma de atuar e buscar a conjuntura daquela transição democrática, no final dos anos de 1980, acarretou mais responsabilidades, preocupações, e também, zonas fronteiriças. Inclusive, de lá pra cá, dos anos oitenta do século passado para o XXI, não pararam de crescer os interesses e discussões acerca da democratização, diga-se de passagem, o aumento do número de países em vias democráticas. Em contrapartida, nos últimos anos encontramos tantas crises democráticas que aparentam ser consolidadas, e por isso, as investigações desse trabalho se tornam mais inadiáveis e urgentes, uma vez que começa a ficar em alta fazer o trabalho inverso, isto é, compreender as condições que levaram o Brasil, por exemplo, a sair de um regime político ditatorial - que rasgou a sua cidadania - a atingir um processo de *(re)democratização*, visando saídas para o nosso presente, na medida em que estão cada vez mais em ascensão novas marés reacionárias e antidemocráticas.

Nesse ambiente rigorosamente contaminado, a crise de legitimidade política das democracias representativas tem se constituído em objeto de preocupação de vários escopos políticos e acadêmicos. Com efeito, as liberdades políticas passam a ser alvo não apenas de inquietações políticas e estudos universitários, mas também de olhares que a miram com desconfiança e certa cobiça destrutiva.

Assim, ao acionar no início da apresentação “a cidadania... caiu na boca do povo”, a “cidadania virou gente”<sup>5</sup>, foi uma forma de impelir e despertar para o assunto da democratização, da cidadania e de parelhos, já que estão no *hall* das questões em tempos confusos e arbitrários. É imperativo ousar nos estudos acadêmicos, e também, saber que trabalhar uma temática no “olho do furacão”, em que a mídia e intelectuais que se relacionam bem nas instituições públicas e controlam muitas carreiras importantes estão a todo vapor, requer cuidados e muita honestidade intelectual ao construir análises.

Apresentam-se obras no mundo e no Brasil conforme *Como as democracias morrem?*<sup>6</sup>, de LEVITSKY; ZIBLATT (2018), que já se tornou um *best-seller* para com a

---

<sup>5</sup> Expressões de empréstimo do historiador brasileiro José Murilo de Carvalho, da obra já referida *Cidadania no Brasil*. O professor e historiador tem cada vez mais se dedicado aos estudos da democracia e cidadania no Brasil, nas últimas décadas, caro para essa dissertação.

<sup>6</sup> LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Tradução: Renato Aguiar. 1 ed. São Paulo: Zahar, 2018 (LIVRO DIGITAL) 364p. A versão em português do livro “Como as democracias morrem” foi parar no topo da lista de best-sellers locais da Amazon no Brasil. Acedido em 10 de junho de 2020 em:

temática. Inclui-se, também, não na mesma proporção, entretanto, incide para com a realidade brasileira, *Democracia fraturada*<sup>7</sup>, de NUNES (2019), um ensaio documental de caráter mais jornalístico, ao apresentar a derrubada de Dilma Rousseff, a prisão de Lula – ex-presidentes do Brasil – e a imprensa brasileira como situações que representam os golpes à democracia do país. No entanto, por mais que saibamos da notoriedade, alcance e mobilização dessas elaborações mais recentes, melhor, esse trabalho reconhece e não está alheado para com essas revisões, caminharemos para outras literaturas historiográficas e teóricas que mais se coadunam com a configuração e viés temático.

O estudo em tela, longe de centralizar o seu foco na atual crise do modelo de representação democrática e ascensão de correntes de verniz autocrático, volta ao ponto de partida: o momento em que o Brasil, desvencilhando-se de um ditadura de corte marcial, ensaia uma retomada de um sistema político ancorado no resgate das liberdades democráticas. Naquele instante da vida política nacional, não se falava de desesperança quanto à democracia política, mas, inversamente, se referia à construção do novo e da liberdade. Nesse xadrez, a democracia política era vista como uma ferramenta fundamental de reconstituição de um país traumatizado por mais de duas décadas de Estado militar. Parafraseando BLOCH (2001) dir-se-ia que era o “Fim de uma época, início de uma época”.<sup>8</sup>

E é nela que, efetivamente, há mais de 36 anos o Brasil dava fim ao período ditatorial. No dia 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves foi eleito presidente, fazendo valer todos os esforços, mesmo com a derrota da Emenda Dante de Oliveira das Diretas-Já. Apesar da derrota da emenda, a campanha de rua pelas diretas havia isolado o governo militar, que perdeu o controle da situação e se viu em uma situação absolutamente defensiva. Esse fato abriu caminho para esse episódio aparentemente paradoxal: a eleição de um civil de oposição em uma instituição – o colégio eleitoral – que havia sido inventada pelos ditadores com o fito de se perpetuarem no poder. No período considerado, pequenas conquistas e melhorias vão assinalando o caminho de retorno ao chamado diapasão democrático.

Acontece que as mencionadas melhorias, por mais que fossem imprescindíveis para abertura em busca de mais conquistas de direitos, não eram suficientes. Nessa perspectiva, é preciso estar atento no sentido de entender que o fenômeno da democratização é muito mais tortuoso. Isso tem a sua importância, uma vez que é difícil entender toda a lógica que preside este

---

<https://oglobo.globo.com/cultura/como-as-democracias-morrem-se-torna-livro-mais-vendido-pela-amazon-no-brasil-23180692>.

<sup>7</sup> NUNES, Pedro. *Democracia fraturada: a derrubada de Dilma Rousseff, a prisão de Lula e a Imprensa no Brasil*. João Pessoa: Editora do CCTA; Aveiro: RIA Editorial, 2019. 162p.

<sup>8</sup> BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 52.

trabalho sem mergulhar nas teias mais profundas da situação política marcada pela passagem de um regime político autocrático de viés militarista para república democrática (a “Nova República”). Em última instância, trata-se de um processo francamente complexo. Assim, dentro dessa complexidade, alerta CARVALHO (2002):

O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.<sup>9</sup>

Parafraseando Drummond, no meio desses caminhos tinham e têm muitas pedras, se mergulharmos nas explicações mais críticas e no todo das contradições sociais atuais, que ora vivenciamos. O neoliberalismo já estava crescendo a partir das últimas décadas do século XX, recorte empenhado desta dissertação. Na última década do século XXI, o neoliberalismo triunfa em sua face mais autoritária. É como se o autoritarismo tenha se tornado a ferramenta mais potente no neoliberalismo para enfraquecer as democracias contemporâneas. Nacionalismos extremados, ofensiva contra os direitos humanos, muros que separam nações e etnias, supremacia de executivos sobre o legislativo e judiciário, volume de desinformações – *fake news* –, sobretudo, via redes virtuais, traduzem sociedades imersas cada vez mais em retrocessos contemporâneos. Em razão disso, as implicações do filósofo e jurista MASCARO (2013), em diálogo com as sinalizações de CARVALHO (2002), são cruciais para entender as mudanças do papel do Estado e a “forma-Estado em si”, singularmente, as armadilhas do neoliberalismo, que precisa da “instância estatal” para sua reprodução:

Em vez de compreender a cidadania como meio de exploração capitalista, passou-se a louvar o padrão de garantia absoluta dos capitais somado à democracia eleitoral como panaceia política salvadora da dignidade humana de nossos tempos. [...] A compreensão do Estado só pode se fundar na crítica da economia política capitalista, lastreada necessariamente na totalidade social.<sup>10</sup>

Realizadas essas ponderações, contextualizando o ambiente e a trama, para que se captem as relações da História com o tempo – através da dialética entre presente e passado; passado e presente - sem esquecer-se de anunciar e problematizar os conceitos e as

<sup>9</sup> CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho, op. cit., p. 8-9.

<sup>10</sup> MASCARO, Alysson Leandro. Estado e forma política. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 14.

perspectivas colaborativas da literatura definida, as direções seguem para as questões teórico-metodológicas e recortes epistêmicos e políticos, em relação às práticas pedagógicas do professor, acima de tudo, o professor de História.

No exercício da minha profissão, enquanto professor de História da rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco, na Escola em Tempo Integral<sup>11</sup>, EREMSAL – Escola de Referência em Ensino Médio em Salgueiro<sup>12</sup>, reconheço que sou sujeito de ações e consciente da minha práxis educativa enquanto ação política. E fazendo uma reflexão acerca do *métier*<sup>13</sup>, na qualidade de educador, somos cobrados e mobilizados para atuar e dar respostas, cotidianamente, no espaço escolar e fora dele, principalmente, vestindo o papel da formação em História, em tempos de ultrajes à democracia. Em função disso, da minha prática pedagógica e construção ininterrupta ao ensinar História, endossa mais ainda o que me instigou a conhecer o contexto histórico e social daquela época de busca por consolidação democrática, pois, também, é uma forma de melhor compreender esse presente movediço.

O ensinar História requer do professor e pesquisador que seja conhecedor da “cultura histórica”, minimamente um intelectual e ter consciência da “transdisciplinaridade” que a produção historiográfica e a prática do ensino de história tanto necessitam, além de ser um profissional visto como um inquietador, utilizador do devir (devir histórico) e que lança dinâmicas com os questionamentos que surgem e se movimentam. Essa energia se confronta, no momento atual, com o despontar de vigilâncias no Brasil para com a forma e o que se ensina. Todavia, antes da última redemocratização, a atividade de “ensinar História” era bem mais ameaçadora:

Em relação às determinações oficiais que orientam as políticas públicas de educação, houve um tempo em que o ensino desta disciplina escolar esteve sob os olhares das instâncias governamentais que buscaram na força da lei – a 5692/71 – manter o “fazer História” em sala de aula, envolto em uma

---

<sup>11</sup> A Educação Integral em Pernambuco tornou-se Política Pública de Estado em 2008. O modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Acedido em 18 de junho de 2021 em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>.

<sup>12</sup> Situada no sertão central pernambucano, na BR 232, em Salgueiro-PE, a instituição já conta com 14 anos de existência, sendo uma das pioneiras no sertão para com o modelo de Educação Integral. Nós, professores, temos uma jornada diária de trabalho das 7h30 às 17h, com um intervalo em cada turno e pausa para almoço (rotina modificada e em construção desde março de 2020 para o “ensino híbrido”, ou seja, aulas remotas, presenciais e simultâneas, devido à pandemia do coronavírus). A escola disponibiliza de um endereço eletrônico para apresentação de conteúdos digitais e informações diversas: <https://www.eremsal.com/>.

<sup>13</sup> Ofício, área de atuação e de trabalho.

sombra autoritária, suprimindo o ensino desta disciplina (assim como o da Geografia) do espaço escolar.<sup>14</sup>

Seguramente, a educação brasileira, desde o século XX, perpassou por muitas nuances e reformas curriculares, acima de tudo, reguladas por esses “regimes ditatoriais”, como o Estado Novo (período da Ditadura do governo Vargas) e a Ditadura técnico “empresarial-militar”<sup>15</sup>, que perdurou por 21 anos. Essas mudanças no sistema educacional ocorrem a fim de legitimar as ações e melhor ordenar a sociedade para suprir os intentos do Estado ditatorial. O Ensino de História seguia com essas mudanças, orientado pelo estudo dos grandes feitos e dos grandes homens, de um tempo uniforme, quando não proibido o seu ensino, para sustentação da doutrina desses governos ditatoriais.

Ao passo em que se encerrava o Estado ditatorial (1964-1985), o Currículo de História foi (re)introduzido no currículo escolar da Educação Básica, sobrevivendo por reformulações, com expressivo rompimento com a história historicizante e se aproximando de uma linha em mais concordância com a realidade social do alunado, fruto do fervor dos movimentos sociais e das orquestradas reivindicações por democratização. E, nesse processo de restabelecimento democrático da sociedade brasileira, ocorrido nos anos finais de 1980, várias secretarias de educação – com a largada pelo Estado de Minas Gerais, transcorrendo por São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco – desenvolviam estudos sobre propostas de revisões críticas dos métodos, teorias e conteúdos tradicionais da disciplina, tornando-se indispensáveis na materialização do novo currículo que o Ensino de História adquiriu com a (re)democratização.

Logo, este estudo dissertativo, que se insere na linha de pesquisa de “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória”, à face do que já foi exposto, se propõe a investigar o “currículo como fato”<sup>16</sup>, isto é, o “currículo pré-ativo”<sup>17</sup> de História, no período

---

<sup>14</sup> SILVA, Teresa Cristina da. O ensino de história e reforma curricular no município do Rio de Janeiro no contexto da transição democrática (1983-1991): entre rupturas e marcas de continuidade. Dissertação de Mestrado em Ensino de História (Rede ProfHistória). Rio de Janeiro: Pontifícia Unidade Católica (PUC-Rio), 2016, p. 15.

<sup>15</sup> Termo utilizado pelo cientista político Dreifuss, indicando que existiu não apenas a participação de “civis” e de “militares” nos eventos do golpe de 1964 propriamente, mas fundamentalmente que existia um projeto de classe inscrito no golpe e na ditadura, onde esses civis tinham nome, uma vez que eram empresários e técnico-empresários sustentáculos daquele projeto ditatorial que perdurou até a metade dos anos 80 (oitenta). DREIFUSS, René Armand. *1964 – A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1981.

<sup>16</sup> O uso nessa dissertação do conceito é de empréstimo do educador britânico GOODSON (2018), que trata das questões de mudança curricular, construção social do currículo, sobretudo, a teoria curricular e história. GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 15ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ; Vozes, 2018. Além de se tornar central para refinar e viabilizar esse trabalho, o autor mudou os rumos da pesquisa e a minha perspectiva sobre a dicotomia entre “currículo escrito” e “currículo prático”, especialmente, modernizando a concepção de “currículo formal ou legal”, por “currículo como fato”, que por mais que possa ser acometido como “catálogo”, “roteiro” ou “instrumento de controle”, sem vida, porque quem tem vida é a execução

de transição democrática brasileira nos anos oitenta do século passado, a partir da reforma curricular ocorrida no Estado de Pernambuco, na volta do governo de Miguel Arraes (1987-1990), após a ditadura técnico-empresarial-militar.

Nesta ocasião, a título de prenciar e historiar sobre o que será apurado nos próximos capítulos da estrutura desse texto, vamos transcorrer um pouco nessa introdução, sequencialmente, sobre Miguel Arraes e os “Tempos de Arraes”, correspondente ao seu segundo governo, designação específica deste estudo, e sobre “como” esse trabalho compreende, discute e veiculará o currículo - enquanto certificação de demonstração.

“Pai Arraiá”, “Acaba feira”, “Doutor Arraes”, entre tantas outras formas que era mencionado Miguel Arraes, que aos 70 anos voltou ao comando estadual com a vitória em 1986 e, apesar do semblante sério, das marcas de alguém que viveu exilado por 14 anos e da voz forte que amedrontava a muitos, era considerado “um homem do povo”<sup>18</sup>. Suas ações, durante os dois mandatos pós-ditadura, são consideradas pelos que conviviam diretamente com ele como “voltadas para o social”.

No que diz respeito à centralidade da pesquisa, em seu mandato de 1987, o governador pernambucano pôs à frente da pasta de Educação, na responsabilidade de garantir tais compromissos diante de tantas exigências no fluxo daquele momento, a Cientista Social e Professora Silke Weber, uma acadêmica do quadro docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Visto que lhe foi atribuído o planejamento educacional para o Estado, a própria concepção de Estado por WEBER (1991), em seu livro *Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990)*, tem um destaque importante para essa temática:

---

interativa em sala, ele põe conflitos e significados que permitem outra magnitude para com o currículo escrito, porque este indica, também, aspirações, intenções, inscrições teóricas e políticas, e seria demasiado simplório avaliar que apenas o currículo prático, da sala de aula, teria “mais importância”. Sem um bom currículo escrito e suas definições intelectuais e propositivas, a execução de um bom ensino pode não se cumprir. A educação, também, depende da natureza do currículo escrito e ele não é apenas um documento oficial. Esse currículo como fato, não é apenas legal e matéria escolar. Ele é “testemunho” e a soma de vários outros movimentos e fontes documentais – ainda que uma “invenção da tradição” - que deve potencializar os “modos de agir” dos professores. A obra e as articulações do britânico serão fortemente exploradas e mencionadas no decorrer dos outros capítulos.

<sup>17</sup> Goodson põe nas mesmas peças o currículo escrito, como fato e “pré-ativo”. Sobre esta última expressão, amplia-se sua visão ao discorrer sobre o conflito social que todo o currículo abrange. Mesmo no nível pré-ativo o currículo está sujeito a mudanças, mas, ele vem com o sentido de delimitar a atualização dos debates e a própria ação. O autor deixa claro em suas problematizações que não vem com o intuito de promover o “currículo pré-ativo”, mas, tomar o “currículo como prática” o único proprietário como transformação do mundo, é insustentável.

<sup>18</sup> Acedido em 20 de março de 2021: <https://www.leiaja.com/politica/2016/12/15/miguel-arraes-o-politico-que-conquistou-o-povo/>.

A concepção que fundamentou o processo de formulação e gestão da política educacional foi a de que o Estado constitui, nas sociedades capitalistas, representante e gestor de interesses em confronto, e que governos podem eventualmente se opor a interesses dominantes na luta pela superação da exploração e dominação. Nesse sentido, no âmbito da democracia representativa, o governo pode atuar como instância temporal de direção de um projeto político-social mais amplo de mudança das relações sociais prevalentes, suscitando a participação da sociedade civil e de outros grupos sociais, na escolha das formas de concretização do projeto submetido a escrutínio popular e na avaliação e controle de sua intervenção.<sup>19</sup>

À vista disso, da concepção e da própria produção acadêmica da cientista social sobre aquele tempo de reestruturação educacional, em que desenvolvia a pasta de Educação em Pernambuco, para se apreender nessa dissertação uma finalidade sem turvas dosagens e com encargo sério sobre aquele projeto de ensino da experiência do Governo Arraes, é crucial e inevitável ponderar para o cuidado e filtragem nas reflexões e fabricação do trabalho intelectual - há pouco citado - da Secretária de Educação da época, avaliando se ocorre uma memória saudosista, por exemplo. Assim como, simultaneamente, é valoroso considerar meticulosamente tal obra da professora Silke Weber, para também não se cometer uma “cegueira denunciativa” ou incorrer em “criticismo”, visto que todo trabalho, ainda por cima quando se é partícipe de dada etapa histórica, se edita, se acrescenta, se corrige e se esquece determinados lances, problemas e pressupostos levantados, nomeadamente quando se recorre à memória.

Em relação ao currículo de História daquele período em Pernambuco, sabe-se que o governo de Arraes concatenava-se bastante com um perfil de uma reforma curricular urdida na historiografia marxista, que influenciou na formulação curricular brasileira de vários estados naquela década de transformações. Aqui, abro um parêntese, uma vez que não me parece plausível menosprezar a seguinte anotação de HORN; GERMINARI (2006):

Tomam-se como parâmetro de análise as mudanças ocorridas na política educacional na década de 80, e com elas, o surgimento e a afirmação da pedagogia histórico crítica, a qual, com o processo de consolidação da abertura política, tornou-se um dos fatores decisivos na revisão e reconceptualização do saber escolar como um todo, definindo, principalmente, seu papel no contexto social, político e econômico da sociedade brasileira.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> WEBER, Silke (Org.). Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990). SP: Cortez, 1991, p. 22.

<sup>20</sup> HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geico Dongley. O ensino de história e seu currículo – teoria e método. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006, p.7.

Ora, as alterações no campo curricular não podem ser pensadas excluindo essas transformações políticas e político-pedagógicas. Perceba-se que o questionamento à ordem imposta pela caserna é de genuína amplitude. Novas forças se levantam, novos juízos e perspectivas. O “velho” vai saindo de cena; o “novo” vem chegando, embora o início de uma nova época não significa, necessariamente, o total desaparecimento das práticas anteriores. Ainda assim, a reforma curricular pernambucana, no campo da História, dificilmente teria como se desvencilhar do apelo à mudança. Aqui, e só aqui, a temática dos currículos adquire luminosidade.

No entanto, o que vale como currículo? Tento começar a responder a essa pergunta provocativa tomando como referência um questionamento acalorado e grifado a partir das subscrições de GOODSON (2018):

Todavia, mesmo no seu modelar estudo sobre como os mestres lecionavam, surgem dados que acusam conflitos em torno ‘daquilo que vale como currículo’; indicam, por conseguinte, como eram construídos, na situação, certos ‘dados’ aparentes.<sup>21</sup>

Definir o que é um currículo é saber, de antemão, que provocará diversos conflitos, seja no âmbito acadêmico, escolar, em congressos, nas pastas educacionais, nos atores que se envolvem, entre outros. O fato é, há uma bifurcação entre “currículo prescrito - formal” e “currículo prático - real”, mesmo que outras discussões já fujam dessa dicotomia para definições de um terceiro ou quarto currículo, porém, essa quebra inicial já cumpre a finalidade dessa problemática. Um é interativo? O outro é um compilado de leis, papéis, racionalizados por um controle estatal?

Os problemas maiores enfrentados nessa dissertação foram para com o currículo prescrito, adotado desde a escolha da temática. Focalizando nessa perspectiva, olhando para a partida desse trabalho, eu fui percebendo o quanto estava míope em relação à concepção sobre currículo e aos limites sobre o que seria um currículo prescrito, notadamente, como fonte documental. “O currículo é [...] formulado numa variedade de áreas e níveis”<sup>22</sup>. O currículo governamental visto “como fato”, ou melhor, “pré-ativo”, pode até não ter um vínculo direto ou real com a fase interativa da sala de aula, entretanto, são seus passos, mãos, experimentos, parâmetros e significados, que atestam ou não, a qualidade que se pensa para a aplicabilidade: a interação.

Estamos em tempos de “Escola sem Partido” e de ameaças à democracia, por

---

<sup>21</sup> GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história, op. cit., p. 41.

<sup>22</sup> Idem, p. 40.

consequente, às posturas de ensino que garantam os direitos cidadãos e a liberdade de opinião. Com esta clareza, como inventar/reinventar e possibilitar subversivos “modos de agir” na prática em sala de aula, se o que precede, teoricamente (o currículo pré-ativo), não tiver uma organização profunda e moderna, para uma transmissão transformadora do mundo social? O currículo, mesmo com a marca de um governo, é apenas o “conteúdo apresentado” ou ratificado pela força da lei?

Essas angústias e questões preliminares e no fluir da pesquisa, me acompanharam num forte potencial de voltagem. Simultaneamente, lecionando nas salas de aulas, nas visitas aos arquivos e instituições – que foram possíveis -, nas reflexões acerca da prática pedagógica e através das orientações do mestrado e de leituras obrigatórias, como GOODSON (2018), cheguei a algumas assinalações: Não é apenas a força legal do texto curricular, a matriz curricular da disciplina – neste caso, a de História – e os conteúdos, que fazem o currículo pré-ativo. Os conflitos predecessores, os conflitos em curso, as filiações teóricas, as reminiscências de professores da época, a política educacional que se quer, as proposições que se valeram em detrimento das que se perderam, compõem as tessituras do currículo de fato. Foi quando percebi que tinha mais munções do que imprecisões.

O currículo não se fecha, ele está sempre transitando, e tratando-se de Pernambuco nos anos oitenta do último século, as elaborações curriculares não se completavam. Na época de Arraes, o processo de construção curricular foi marcado por proposições que se contrapunham às anteriores, puxando a coerência para seu projeto político<sup>23</sup> e vestes ideológicas. Foi um final de década em que a construção do currículo se refletiria, na prática, no próximo governo. Afinal de contas, a educação não é um projeto que se atinge pelo imediatismo, sobretudo, num Brasil de tantos desníveis e desigualdades sociais.

Por isso, a materialização e o entendimento sobre currículo, diga-se de passagem, o currículo como fato, requer amplidão, ao mesmo passo que é um dispêndio sobrecarregado de potencialidades intrínsecas quando se debruça a entender uma construção curricular. Quando se busca o currículo de História, as filiações teóricas e perspectivas historiográficas não podem ficar de fora para apreender como ia se constituindo o currículo do período estudado.

Por mais que no ambiente acadêmico brasileiro, nos anos oitenta, já ocorresse forte influência do materialismo histórico-dialético e de alguns historiadores ligados a uma das três gerações de historiadores *annalistas* (Escola dos Annales) – embora a influência em

---

<sup>23</sup> BRITTO, Maria Leopoldina de A. Propostas e Programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992: Primeiras aproximações do texto e do contexto. Tóp.Educ. Recife, v.11. n.1/2. p.20-33.1993. A educadora que produziu este artigo fazia parte do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na época da gestão de Arraes.

Pernambuco direcionasse mais para primeira concepção do que para segunda vertente historiográfica -, muitos governos brasileiros pautavam suas políticas públicas educacionais pelo viés do ensino da escola positivista. Ou seja, o que se chegava ao âmbito acadêmico era difícil de refletir concretamente nas redes estaduais de ensino. Pernambuco era um caso à parte? A Escola dos Annales incidia mais no Rio de Janeiro e em São Paulo. Em Minas Gerais e em terras pernambucanas, a disputa dava-se entre o positivismo e o marxismo. Quem prevalecia? Essa é uma das questões alargadas no corpo dessa dissertação.

O professor de História está conectado inegavelmente a uma percepção historiográfica e esse pontuamento não pode ser secundário quando se trata do currículo de História. Têm-se as lentes conceituais para a sua área de atuação. Conforme ressalta BARROS (2013):

A Teoria da História constitui um campo de estudos fundamental para a formação do historiador. Não é possível desenvolver uma adequada consciência historiográfica, nos atuais quadros de expectativas relacionadas ao nosso ofício, sem saber se utilizar de conceitos e hipóteses, sem compreender as relações da História com o Tempo, com a Memória ou com o Espaço, ou sem conhecer as grandes correntes e paradigmas teóricos disponibilizados aos historiadores da própria história da historiografia.<sup>24</sup>

Sem contar que, por mais que o historiador se conecte a uma determinada percepção historiográfica, não está imune de transitar por contribuições e discussões de outras correntes teóricas.

Para entender a construção curricular, especialmente, o currículo prescrito, esse estudo teve que buscar apreender o estabelecimento das concepções teóricas que mexiam o espaço acadêmico e que chegavam ou não na rede estadual de ensino.

Ainda sobre os movimentos para se justificar o entendimento e a forma com que foi trabalhado o currículo na realização da pesquisa, ressalvo momentos que formataram o desfecho do trabalho. A extensão desse mestrado, após a qualificação<sup>25</sup>, não permitiu a

---

<sup>24</sup> BARROS, José D'Assunção. Teoria da História Vol. I. Princípios e conceitos. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 3ª Ed., 2013, p. 11.

<sup>25</sup> A qualificação ocorreu no dia 10 de fevereiro de 2020, segunda-feira, e aos exatos posteriores um mês e sete dias da realização daquela etapa, em 17 de março de 2020, a primeira morte por COVID-19 foi registrada no Brasil, e no Estado de Pernambuco, onde resido e trabalho, medidas foram tomadas – inicialmente temporárias – para enfrentamento emergencial de saúde pública, decorrente da pandemia do coronavírus. Ou seja, o Estado entrou em quarentena, através do Decreto nº 48.830 de 18.03.2020 (acedido em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/> e no Diário Oficial do Estado – DOE-PE), suspendendo o funcionamento de escolas, universidades e de vários estabelecimentos públicos e privados, com a ocorrência de apenas as atividades consideradas essenciais. Logo, essas mudanças inesperadas não permitiram a programação desejável para com a pesquisa, em acessar a documentação primária, que se esperava obter no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – APEJE, instituição localizada na capital pernambucana, em Recife, visto que os arquivos dos prédios da atual Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco – ALEPE, já tinham sido consultados e as documentações do

pesquisa ambicionada inicialmente, através das demarcações programáticas nos objetivos e nas justificativas preliminares que validam a produção do presente trabalho, por efeito da pandemia do coronavírus, infelizmente ainda em curso.

Destarte, foi possível focar nos percursos realizados durante a pesquisa e em face à realidade pandêmica, com as narrativas críveis de serem construídas a partir das investigações feitas, das revisões bibliográficas, das documentações secundárias e terciárias, posto que

“as únicas lacunas admissíveis são as que nos foram legadas pela própria História. Uma vez definida a série documental, não cabe ao historiador ocultar um documento apenas porque ele contradiz a hipótese que pretende demonstrar, ou porque ele dificulta o andamento de suas investigações”.<sup>26</sup>

De outra forma, através dessa hermenêutica, as brechas ou as impotências sentidas pelo prever e fazer da própria História – como em momentos atípicos de pandemia -, serão legítimas e oportunas, pelo fato, também, de não competir ao historiador camuflar a impossibilidade de inserir o “original” de um ou mais documentos, porque as eventualidades mudaram alguns rumos da pesquisa e certificariam mais prontamente as propostas dessa produção acadêmica. Por conseguinte, defendido o projeto de dissertação com a qualificação protocolar, se torna mais autêntico manter-se às amostras apresentadas e construídas na dinâmica investigativa, atestando o quanto “o fazer da história” perpassa por movimentos de permanências e de mudanças; do que se aspira e do que de fato se materializa.

Na formulação inicial desta pesquisa, não tinha sido estabelecida a utilização da técnica da “História oral”, em virtude da análise para o currículo legal pernambucano de história - daquela época - já atender aos interesses definidos para essa dissertação. Contudo, apoiado nos itinerários e contatos com sujeitos (professores, profissionais da educação, entre outros servidores) envolvidos diretamente ou indiretamente no contexto da pesquisa, tornou-se necessário o procedimento de inserir na composição do trabalho as impressões e as coletas de informações desses personagens, que eram apreendidas no sentido de “anotações de cadernetas” e com o intuito de sanar dúvidas e curiosidades para melhor preparo do roteiro e

---

“Regulamento da Secretaria de Educação de Pernambuco” – RSEPE – 1987-1989, as propostas para a Reforma Curricular do período, entre outras fontes primoras para este trabalho, tais órgãos não disponibilizavam desses registros, e os servidores dessas instituições direcionavam para a APEJE, que se encontrou fechada em julho de 2020 e em janeiro de 2021, período de recesso para os professores da rede estadual de ensino, isto é, os dois momentos na pandemia que pude me deslocar para a região metropolitana e realizar a busca documental, sem sucesso. O decreto de março de 2020 foi diversas vezes revogado e novos decretos ocorreram até o ano de 2021, com vários órgãos fechados ou funcionando parcial e remotamente. Observação: os professores continuaram trabalhando semanalmente, com algumas adaptações, diante da mesma carga horária através do “ensino híbrido”.

<sup>26</sup> BARROS, José D’Assunção. A fonte histórica e seu lugar de produção. Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia, v.25, n.2, jul./dez. 2012, pp. 1-23.

escrita. Isto significa que, com a vivência da pesquisa em andamento e os desafios que surgiram, reflexos das mudanças com a pandemia, essas referências e interlocuções terão uma importância crucial e legítima para a viabilização do conjunto do estudo empreendido, e em especial, o uso das documentações do “Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV”.

Portanto, não foi minimizada a necessidade de tratar da História oral e seus recursos nesse trabalho, já que em diversas situações se fará o uso dela. No entanto, é preciso justificar que esse estudo não tinha como alvo, e dentro do que pôde ser exequível, constituir-se por um tratamento clínico em relação às transcrições de entrevistas, aos referenciais teóricos e às articulações atualizadas da literatura sobre os métodos e o fazer da História oral. Sumariando, alguns diálogos, captações e comunicações naturais - no trânsito da prática científica - serão inseridos para sustentação significativa das análises, das compreensões e sincronizar o conjunto dessa produção histórica que mais se descortina do que se fecha.

No tocante aos objetivos, a pesquisa se apoia em investigar como foi desenvolvido o currículo para o ensino de História, ou seja, o currículo conferido pelo sistema de ensino do Estado de Pernambuco, na época do já mencionado governo de Miguel Arraes (1987-1990), sobretudo, compreender como foram as propostas para realização da reforma curricular no período abordado. Por conseguinte, torna-se salutar analisar a elaboração desse currículo, questionando sua relevância no contexto de uma época de redemocratização, ponderando as seguintes indagações: Como se deu a reforma curricular proposta pelo governo de Miguel Arraes? De que maneira o currículo escrito, ou seja, o currículo como fato, pré-ativo, foi implantado nesse governo de Arraes? A partir da reforma, qual a concepção historiográfica desse currículo de História na sua preparação? Serão essas propostas e questionamentos percorridos na potencialização da pesquisa.

Desse modo, esse trabalho tem como fito ser contributivo a proporcionar subsídios, notadamente, à História do Ensino de História em Pernambuco e à História da Educação no Brasil, de modo geral. No entanto, também apresenta relevância por se encorajar a produzir um curso central na justificação do estudo da História Política, uma vez que engloba matéria sobre Poder Público, sobre as discussões em torno do Estado e Governo, no caso em torno da atuação do governador pernambucano naquele momento político de mudanças. A admissão da História Política, nessa pesquisa, se faz necessária diante das novas abordagens nos estudos desse campo – como os aportes do historiador francês RÉMOND (2003)<sup>27</sup>, por exemplo - que

---

<sup>27</sup> RÉMOND, René (org.). Por uma história política. Tradução Dora Rocha. RJ: FGV, 2ª ed., 2003.

apontam caminhos da renovação da História Política e da História e Poder, conflitando as arenas historiográficas que acusam – comumente - aos que se debruçam sobre essa área, de estarem condenados a interpretações tradicionais, apontados de desatentos aos “novos paradigmas”, quando não, acusados de produzirem meramente uma “história engajada”.

Considerando os objetivos e as problematizações dessa pesquisa, apresentados há pouco, serão apanhados e revisitados, no decorrer dos próximos capítulos, artigos e obras que atualizam as discussões sobre currículo, ensino de história, transição democrática e História Política, à medida que estas discussões já perpassam por uma literatura consolidada tanto na área de Educação, como do Ensino de História e da Historiografia, entretanto, são áreas e conceitos sempre em movimento e que requer o acompanhar preciso do que foi revisitado e ampliado em torno desses assuntos.

Diante do exposto, acerta-se para apresentar os capítulos desenvolvidos ao longo da dissertação. No primeiro capítulo, intitulado “Tempo do repensar”: (re)democratização e ensino de história, recebe esse nome porque inaugurava-se o tempo das buscas democráticas e de se repensar o ensino de História, discutindo a realidade social vivida dos estudantes e o rompimento com a “história historicizante”. O segundo capítulo exibe os “Tempos de Arraes”: Governo de Pernambuco e (re)democratização, discutindo sobre o Arraes já conhecido, forjado nas lutas populares, retomando um governo interrompido e sua intervenção na educação naquele período de transição democrática. No terceiro capítulo, “Reforma Curricular e Ensino de História em Pernambuco”, analiso as propostas curriculares, como se construiu o currículo de história e sobre as discussões historiográficas em Pernambuco, nos anos oitenta do século passado.

Por último, portanto, atendendo a proposta do Programa, a partir das discussões feitas, foram confeccionados “mapas mentais” apresentando as correntes historiográficas mencionadas e discutidas na pesquisa (Positivismo, Marxismo e Escola dos Annales). Esta escolha foi fruto de uma ação consultiva para com os alunos da escola que leciono, pois em decorrência da pandemia em curso do coronavírus (COVID-19), eles foram questionados via formulário virtual – *Google Forms* – por quais ferramentas mais estudam, e o mapa mental foi o mais votado. Por isso, será o produto dessa pesquisa de dissertação e tem como fito ser disponibilizado para o endereço eletrônico da escola à qual exerço meu ofício de professor, sobretudo, oportunizando para outros professores que buscam novas estratégias práticas e atuais para o ensino de História.

## 1. “TEMPO DO REPENSAR”: (RE)DEMOCRATIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

A história do ensino vem, há muito, constituindo-se como importante tema de estudos no campo da História da Educação, estando, muitas vezes, próximas da história do currículo e da história das disciplinas escolares. Os estudos nesses campos têm privilegiado os processos de elaboração de currículos, de construção de procedimentos metodológicos e da definição de políticas voltadas para o ensino de determinadas disciplinas nas escolas, desde os níveis elementares até os níveis superiores de escolarização.<sup>28</sup>

Isto expresso, pela subscrição de FONSECA<sup>29</sup> (2006), o estudo que realizei e do qual agora ofereço os resultados, se mostra não apenas antenado com os estudos mais atualizados e que dizem respeito ao campo da História da Educação, do Ensino de História e da História do Currículo, mas, ao mesmo tempo, possuem balizas teórico-metodológicas muito precisas e consagradas e que, dessa maneira, dão suporte consistente a este trabalho.

Assim, analisando com calma, há de se rematar que, mais do que nunca, na História recente brasileira, se torna imprescindível e inadiável o lugar da educação e da escola na sociedade. A História, sobretudo, o “Ensino de História”, representa uma área do conhecimento como algo ameaçador, especialmente, para aqueles interessados pela manutenção do *status-quo*<sup>30</sup>, visto que pregam contemporaneamente uma “Escola sem Partido”, ou seja, aqueles que pretendem fincar uma escola amorfa e acrítica, que amordace o professor no seu ofício – como em outras experiências históricas acontecidas no Brasil. Com efeito, o que está em jogo no país é a disputa por um modelo de educação, tendo em consideração a elaboração de uma nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como já ocorreram em vários outros momentos de transições e, basicamente, de limitações democráticas.

O Ensino de História não deixa de movimentar-se por reflexões constantes, principalmente a partir das últimas décadas do século XX, no Brasil, período este de transição democrática, onde havia grande ebulição dos movimentos sociais. Naquela ocasião, permeada pelo ritmo da (re)democratização<sup>31</sup>, buscava-se que a disciplina de História deixasse de

<sup>28</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & ensino de História. 2ª Ed., 1ª Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 8.

<sup>29</sup> Empunho essa anotação, de forma incipiente, para distinguir as pesquisadoras Thais Fonseca e Selva Fonseca. A primeira dedica-se mais especificamente à História do Ensino de História, ao passo que, a segunda, direciona-se para as metodologias do Ensino de História – didática e prática -, não obstante, essas questões se entrelaçam. A nota se faz importante, porque se costuma confundir as autoras por conta do mesmo sobrenome, quando citadas num mesmo trabalho.

<sup>30</sup> “O estado das coisas”.

<sup>31</sup> No que concerne às questões desta pesquisa, para não se naturalizar o termo “redemocratização”, este foi posto no título e em outras ocasiões, entre parênteses, visto que o processo de transição democrática no Brasil

ajustar-se aos interesses do Estado ditatorial e se direcionasse a serviço da sociedade democrática ou em via de recuperação de suas configurações democráticas. Conforme FONSECA (2003), objetivava-se a “preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática”<sup>32</sup>, isto é, um cidadão naquele período capaz de intervir e transformar a realidade brasileira.

Celebrava-se o “tempo do repensar”, com a democratização em 1985, em que a sociedade clamava por mudanças, em especial, através do debate sobre a educação em geral, a partir de novas estratégias e organização, que coincidia com o movimento da historiografia e do ensino de história no Brasil, nutridos por repensar seus objetos e perspectivas interpretativas.

O esforço desse capítulo, portanto, dirige-se para duas seções, que de modo subsequente irá deslindar sobre a trama da redemocratização dos anos de 1980 e o Ensino de História no Brasil, conectado com o escopo da dissertação.

## 1.1 “MISTO DE ESPERANÇA E DE INCERTEZA”: A (RE)DEMOCRATIZAÇÃO

Revoluções passivas são processos de revolução sem revolução em que as elites políticas das classes dominantes se apropriam total ou parcialmente da agenda dos setores subalternos, cooptando suas lideranças, afastando outras, em uma estratégia de conservar-mudando, tal como nas palavras de um personagem do romance *O leopardo*, a obra-prima do italiano Giuseppe Tomasi di Lampedusa, que sentenciava ser necessário mudar para que as coisas permanecessem como estavam.<sup>33</sup>

Os avanços no processo de redemocratização brasileira são indiscutíveis, abonados, por exemplo, pela participação direta que a sociedade civil teve naqueles anos oitenta do século passado. Contudo, aquele transcurso democrático estava a passos largos de uma

---

ocorreu por vários momentos e com impactos de diversas naturezas. Um longo processo de democratização entre conquistas e limitações; entre marchas e contramarchas. Em diversas situações, abarcando também os anos 80 (oitenta), a restauração democrática dava-se através de acomodações e do entrelaçamento de práticas e estruturas novas e antigas. Ver: KINZO, Maria D’Alva G. *A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição*. São Paulo em Perspectiva, 15(4), 2001, p. 7. Os cientistas políticos para não naturalizarem o conceito, geralmente têm preferência por “transição política”, “transição democrática”, “(re)democratização”, ou, até mesmo, a depender do contexto, empregam por “consolidação democrática”. Ver: CONDATO, Adriano Nervo. *Political Transition and Democratic Consolidation: Studies on Contemporary Brazil*. (Transição Política e Consolidação Democrática no Brasil). New York: Nova Science, 2006.

<sup>32</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 8ª ed., SP: Papirus, 2003, p. 92.

<sup>33</sup> WERNECK VIANNA, L. Revolução passiva e república. In: *A modernização sem o moderno: análises de conjuntura na era Lula*. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira/ Rio de Janeiro: Contraponto, 2011, p. 172.

Revolução<sup>34</sup>. O que não deprecia as melhorias, diga-se de passagem, institucionais necessárias, saldos das lutas e mobilizações diversas. As tensões entre Estado<sup>35</sup> e sociedade civil prosseguiram, ainda que alguns governos estaduais equipavam-se em mandatos de transformações sociais. As elites mantinham a população com uma liberdade sob a qual seria possível se ter o controle.

Segundo ARTURI (2001), no tocante ao regime anterior – autoritário - e o início da passagem democrática:

A longa e gradual transição no Brasil permite distinguir com clareza esses momentos de redemocratização. O primeiro vai de março de 1974 a março de 1985, e abrange os dois últimos governos militares, as presidências dos generais Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985). A segunda etapa – a construção da democracia – desenvolve-se durante o governo civil de José Sarney (1985-1990).<sup>36</sup>

Nessa seção, a atenção se concentrará à segunda etapa, apesar de serem ensaiadas comunicações com o regime antidemocrático no percurso das assinalações, como a seguir.

No ano de 1979, toma posse o presidente general João Batista de Oliveira Figueiredo, que daria continuidade ao processo de abertura política, marco do governo de Ernesto Geisel. A economia se encontrava em uma profunda crise que, posteriormente, tornar-se-ia uma crise política, nos comércios, nas fábricas, levando a população a um gradual e silencioso descontentamento. Greves, tensões e mais descrédito do governo junto à população.

Em 1983, houve uma grande mobilização popular em favor das “Diretas-já” com a emenda apresentada por Dante de Oliveira. No ano seguinte, com a rejeição da emenda de Dante de Oliveira, o Comitê responsável pela campanha pretendia manter a mobilização popular em torno de uma Emenda substitutiva, que seria enviada ao Congresso prevendo eleições presidenciais para 1988. A chapa, Tancredo Neves e seu vice-presidente, José Sarney, foi lançada à candidatura presidencial, unindo-se a Frente Liberal com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, resultando na Aliança Democrática.

---

<sup>34</sup> Não pretendo me estender aqui sobre o conceito de “Revolução”, entretanto, aquele momento de construção democrática não passou por um “processo de mudança radical das estruturas sociais”. O conflito social existia, mas, muitos continuaram excluídos das teias democráticas. No mais, podemos tecer que foi um processo de mudanças gradativas, isto é, reformista. Ver: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos, op.cit., p. 362-366.

<sup>35</sup> O Estado não é nenhuma pessoa e nenhum burguês em específico. “Estado não é um poder neutro e a princípio indiferente que foi acoplado por acaso à exploração empreendida pelos burgueses. O Estado é um derivado necessário da própria reprodução capitalista; essas relações ensejam sua constituição ou sua formação”. MASCARO, Alysso Leandro. Estado e forma política. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 19. Essas discussões perpassarão por outros capítulos, inclusive, no segundo capítulo.

<sup>36</sup> ARTURI, Carlos S. O debate teórico sobre mudança de regime político: o caso brasileiro. REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA Nº 17: 11-31 NOV. 2001, p. 16.

Com esse desenho e eventualidades, o povo brasileiro tinha esperança, porque Tancredo Neves venceu em eleição indireta. Apesar disso, o desdobro é fatídico: internado, Tancredo falece naquele final de abril. Coube a José Sarney, seu vice, assumir a presidência e os rumos da organização da Assembleia Nacional Constituinte, pois a Constituinte de 1986 era vista como o principal recurso que garantiria direitos e proteção ao povo brasileiro. Em outras palavras, o antídoto que expurgaria a ditadura.

Acelerando os passos, a Constituição Cidadã veio - a Constituição mais democrática e também liberal. “No entanto, a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo”<sup>37</sup>. Os sentimentos dos brasileiros ainda estavam envoltos de muitas inseguranças, em relação aos problemas para com a educação, saúde, saneamento, desemprego alarmante, desigualdades diversas, sem contar nas transformações na economia mundial, com o neoliberalismo a todo vapor. Tempos que se encaminhavam para o reverberar do “Consenso de Washington”<sup>38</sup>.

Mesmo assim, simultaneamente, otimismo ocorriam embalados daquelas mobilizações através de greves, das Diretas-já e com a Constituinte de 1988. Foi mais de um ano para a elaboração da Constituição Cidadã e um grande obstáculo era eliminado por ela: universalidade do voto – este, agora facultativo aos analfabetos. Outras vantagens realizavam-se com a ampliação do registro para funcionamento dos “partidos políticos”, diferentemente do bipartidarismo dos anos ditatoriais (Aliança Renovadora Nacional - ARENA e MDB – sigla já mencionada). Logo, o crescimento dos partidos políticos foi vertiginoso.

Essa pesquisa centra-se em um estudo para com os mecanismos do governo de Miguel Arraes, digo, conjuntamente tem uma preocupação para com o cenário político da época, e podemos constatar que se eleger no Nordeste, como no Norte e Centro-Oeste, naquele trânsito democrático do final do século passado, não era uma tarefa fácil. Tratando-se da Câmara

---

<sup>37</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*, op. cit., p. 199.

<sup>38</sup> Ao analisar a experiência neoliberal no Brasil, é necessário frisar que ela ocorreu após a abertura democrática e o país foi um dos últimos países da região latino-americana a aderir ao regime neoliberal, somente após a formulação do Consenso de Washington, 1989. Apesar de certos países já estarem adotando políticas liberalizantes naquele período, como o Chile, o Consenso de Washington foi o documento que centralizou a explicação do que é e como se aplicam as políticas neoliberais nos países periféricos, sendo o documento que consolidou o neoliberalismo na região e fundamentou a estratégia neoliberal no Brasil. O Consenso de Washington foi pensado como um “tratamento de choque” para as nações que apresentavam um excessivo endividamento. Os dez principais pontos, formulados pelo inglês John Williamson, em novembro de 1989, envolvem disciplina e reforma fiscal, redução e reorientação de gastos, flexibilização da taxa de juros, câmbio competitivo, liberalização e desregulamentação do comércio, privatizações, respeito aos direitos de propriedade e criação de um ambiente favorável para investimentos externos. O Brasil foi a exceção, porque esse tratamento se consagraria com a presidência de Fernando Collor, primeiro presidente brasileiro por eleição direta, desde 1960. Ver: VAZ, Vinícius R. C.; MERLO, Edgard M. *O Consenso de Washington no Brasil – Estabilização Conservadora e Estagnação*. Aurora, Marília, v.13, n. 1, p. 37-58, Jan./Jun., 2020.

Federal, havia um desequilíbrio de representação na Câmara, pela própria legislação eleitoral da época, entre subrepresentados (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) *versus* sobrerrepresentados (Sul e Sudeste). “Uma distribuição das cadeiras proporcional à população daria aos estados do Sul e Sudeste mais cerca de 70 deputados no total de 513”<sup>39</sup>, de acordo com CARVALHO (2002). O voto era muito valioso. No Nordeste, circunstanciando, ainda sofria (e sofre) com os afilhadismos e cabrestos do coronelismo mais ardente.

Assim sendo, a prática democrática ia se construindo num terreno de frustrações e avanços. Em relação aos progressos, vários temas exigiam modificações, como a pauta das reformas que tinham sido interrompidas desde 1964, em especial, a reforma política, concomitantemente ordem do dia nas discussões e disputas do século XXI.

O que chamou a atenção foram os surgimentos de movimentos sociais organizados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>40</sup>, pauta prezada pelo governo de Miguel Arraes, na época, apesar do segmento apresentar determinadas características que o distingue em sua trajetória do movimento social de trabalhadores e trabalhadoras do campo, onde Arraes incidiu diretamente desde os anos de 1960 e em seu governo na redemocratização.

Ainda assim, são movimentos camponeses brasileiros e, tratando-se do MST, este tirou governos e fazendeiros de suas “zonas de conforto”, visto que os trabalhadores rurais sempre foram excluídos pela força do “latifúndio”. O movimento e outros movimentos sociais contribuíram para a democratização do sistema, com o MST tangenciando na ilegalidade ou não, porém, legitimado, devido aos descasos dos governos – e ainda em tempo atual – para com a problemática “agrária”. Com a entrada desses grupos na arena política, fortalecia governos como o de Arraes, suas lutas para os quadros agrários e sociais.

Construía-se a democratização, entretanto, as mãos dos governantes, como Sarney, sinalizavam para velhas práticas políticas: a corrupção, por exemplo. A população amargava à espera de soluções advindas de “figuras messiânicas”, que resolvessem as mazelas sociais

---

<sup>39</sup> CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho, op. cit., p. 202.

<sup>40</sup> O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. O movimento segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores. Ver: CALDART, Roseli Salette. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. ESTUDOS AVANÇADOS 15 (43), 2001, p. 207-224.

num passe de mágica. Collor surgia, em 1989, como o “messias salvador”. Essas expectativas das populações também se dirigiam para os governos estaduais. SAMPAIO (2008) avalia que Arraes, inclusive, era “considerado um *mito* pelas esquerdas, [...] voltava naquele momento com toda a força de um passado político, de um ex-governador que se popularizou pelas ações em seu primeiro Governo, em 1963 [...]”<sup>41</sup>. As contribuições de CUNHA; GÓES (1989), em relação a essa ocasião de transição em Pernambuco, texturam sobre essa atmosfera:

Pernambuco é, neste momento, o maior laboratório de experiências sociais e o maior produtor de ideias do Brasil. É o Estado mais democrático da Federação. [...] Dois fatores principais se terão combinado para favorecer o aparecimento desse clima pernambucano de liberdade: um movimento de agitação das massas que preencheu, em poucos anos, o papel da educação que essas massas antes nunca haviam tido, e a eleição para o Governo do Estado, de um homem do povo a dirigir uma das unidades de maior atraso mental e mais arraigadas pretensões aristocráticas do Brasil.<sup>42</sup>

Com efeito, Arraes afinava-se com um discurso comprometido com as causas populares, ao mesmo tempo em que arrebatava a simpatia dos pernambucanos, naquela volta em 1987. Contudo, é difícil vinculá-lo aos vícios de um Collor, jovem que surgia para a primeira eleição presidencial, em 1989, desde o furo dos idos de 1964. A valer, essas contendas permitem arrolar, ainda hoje, sobre os campeões da renovação e moral nacional, como um Collor.

Atualmente, em era da “pós-verdade”<sup>43</sup>, utilizam-se da internet, dos algoritmos, do *marketing* e das *fakenews* instantâneas para as eficientes vitórias eleitorais nessas perspectiva de renovação. Naqueles tempos de Sarney e Collor, a televisão cumpria essa rede poderosa, para com tantos analfabetos e semi-analfabetos que rondavam os anos finais de 1980. O problema é que os “messias” do século XXI se sustentam no trampolim de ocuparem um mandato popular, ou seja, via “voto direto”. E nesses embalos, tais conduções governamentais despertam-se para as façanhas do neoliberalismo, seja naquele momento de transição

---

<sup>41</sup> SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. Democratização, cidadania e produção de um espaço público democrático em tempos de globalização: práticas discursivas entre estado-sociedade no movimento grevista da educação em Pernambuco (1987-1990). São Paulo: Serviço de Comunicação Social. FFLCH/USP, 2008, p. 69.

<sup>42</sup> CUNHA, Luís Antônio; GÓES, Moacyr de. O golpe na Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1989, p. 46-47.

<sup>43</sup> Em seu verbete, o dicionário Oxford descreve *Pós-Verdade* como um adjetivo relacionado a circunstâncias em que os fatos influenciam menos a opinião pública do que apelos à emoção ou às crenças pessoais. Nos jornais de grande circulação, sua publicação passou a ser recorrente em notícias para significar eventos ligados ao debate político. Os fatos, a comprovação de dados e estatísticas teriam pouca influência na formulação do sentido e na interpretação dos leitores e de eleitores. Ver: SIEBERT, Silvana; PEREIRA, Israel Vieira. A pós-verdade como acontecimento discursivo. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 2, p. 239-249, maio/ago. 2020.

democrática, e curiosamente, no presente de direções antidemocráticas. Àquela população das Diretas e que sobrevivia das sombras dos 21 anos autoritários era ultrajada, e ainda é por uma corrupção “democratizada”.

E os direitos sociais? Aperfeiçoaram-se com a transição política, todavia, eram direitos bastante ameaçados nos idos da década de oitenta. A educação, basicamente a educação fundamental, foi um dos direitos sociais decisivos para a caminhada democrática. Através das computações de CARVALHO (2002), “o analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000”<sup>44</sup>, reforçando a potência que a educação conheceu naquela época, que foi crucial para a cidadania.

De imediato, os professores reclamavam bastante que essas melhorias se davam à custa de um piso salarial baixíssimo, em vários estados. No caso de Pernambuco, até aquele momento, lutava-se por um Plano de Cargos e Carreira, se bem que, era um dos poucos estados no país a promover concursos públicos voltados à educação. O prefácio de Jacques Velloso<sup>45</sup>, mediante o exemplar de WEBER (1991), contempla as declarações anteriores:

A profissionalização do recrutamento docente foi igualmente incentivada pela vigorosa ampliação dos concursos públicos, logo regionalizados. O magistério recebeu reajustes trimestrais de salário, como ocorreu com os demais servidores do Estado. Quanto ao Plano de Cargos e Carreira, no entanto, o aludido clima de disputa política, aliado a reivindicações de natureza corporativa, impediu que seu encaminhamento tivesse o desejado avanço.<sup>46</sup>

Não obstante, o aperfeiçoamento também se deu com o aumento do número de matrículas de estudos. Conforme WEBER (1991):

[...] o Governo Arraes, sem contar com apoio federal e, por isso mesmo, com dificuldades financeiras para operar a expansão da rede pública escolar, foi capaz de implementar, em apenas três anos de governo, uma quantidade nova de matrículas correspondentes a 76% do total logrado pela administração anterior, com um aumento médio ligeiramente superior.<sup>47</sup>

Até com esses números de matriculados, o estado sofria os reflexos regionais. As evasões escolares mesmo assim ocorriam, somadas aos índices de repetências, reflexos de um

---

<sup>44</sup> CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho, op. cit., p. 206.

<sup>45</sup> Professor titular de Economia da Educação da Universidade de Brasília, pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior (Nesub/Ceam) da UnB e docente da Faculdade de Educação.

<sup>46</sup> WEBER, Silke (Org.). Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990), op.cit., p. 9-10.

<sup>47</sup> Idem, p. 69.

país concentrador de renda e de uma das maiores desigualdades sociais do mundo.<sup>48</sup> “Segundo o relatório do Banco Mundial, era o país mais desigual do mundo em 1989, medida a desigualdade pelo índice de Gini”<sup>49</sup>.

Os direitos civis, que foram fraturados durante o regime militar, em contrapartida, somente em 1985 foram recuperados. A ampliação de direitos se deu mais expressamente por causa da Constituição de 1988, com a criação de alguns “remédios constitucionais”<sup>50</sup>. Como crime inafiançável e imprescritível, igualmente foi definido na Constituição, o crime de “racismo”. Pela literalidade da lei, da mesma forma, avançou-se em “direitos humanos”, embora, fora da Constituição Cidadã, apenas em 1996 criou-se o “Programa Nacional de Direitos Humanos” – PNDH<sup>51</sup>.

As maiores deficiências no país, na prática, eram os direitos civis. A Constituição os recuperou, mas, como dizemos em História, muitas “leis para inglês ver”. E essas deficiências recaem no século XXI. Estamos em um período de ataques às garantias dos direitos civis – por mais que o país constitua-se por mandatos eletivos -, tais como: manifestação do pensamento, a criação, a expressão, liberdade de associação, de imprensa, de reunião, de consciência e crença, entre outros. Como há uma criminalização aberta para com os movimentos sociais organizados, pode-se demonstrar.

No regime democrático dos finais dos anos oitenta, o judiciário também não cumpre o seu papel. Interpelando CARVALHO (2002), necessariamente, “o acesso à justiça é limitado à pequena parcela da população. A maioria ou desconhece seus direitos, ou, se os conhece,

---

<sup>48</sup> Atualmente, o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro está na 12ª posição. Em 2020, com uma queda de 4,1% do PIB em reais – mas retração de 23% no valor medido em dólares –, o Brasil já tinha retrocedido três posições, da 9ª para a 12ª colocação. Com isso, o país deixou no ano passado de fazer parte das 10 maiores economias do mundo, grupo que integrava desde 2006. Acedido em abril de 2021 em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/04/06/brasil-deve-perder-mais-uma-posicao-e-cair-para-13-maior-economia-em-2021>. Em relação à concentração de renda, o país tem a 2ª maior entre mais de 180 países. Sem contar que, o Brasil está entre os dez países mais desiguais do mundo. Acedido em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>.

<sup>49</sup> CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho, op. cit., p. 207.

<sup>50</sup> *Habeas data e mandado de injunção*.

<sup>51</sup> “Nos anos 80 e 90, entretanto, com o aumento da criminalidade e da insegurança, agora sob o regime democrático, levou indivíduos e coletividades a se voltarem contra a defesa dos direitos humanos, os quais alegavam que tais direitos serviam mais aos criminosos e aos delinquentes do que às vítimas. Para essa reviravolta certamente contribuiu o fato de que, depois da transição política, a defesa dos direitos humanos abrangia a esmagadora maioria pobre, miserável, não-branca da população. Por outro lado, todos aqueles setores identificados com a ideologia autoritária, perdida a hegemonia do poder, encontraram na denúncia da comunidade dos direitos humanos um pretexto para, em nome da luta contra o crime e contra a insegurança, denegrirem a comunidade dos que defendiam a democracia”. Ver: PINHEIRO, Paulo S.; NETO, Paulo M. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. ESTUDOS AVANÇADOS 11 (30), 1997, p.117-134.

não tem condições de os fazer valer”<sup>52</sup>. Na nossa época, notadamente, na última década do século XXI, vivemos tempos de politização do judiciário e a judicialização da política, que andam juntas. Esse Brasil vem sublinhando-se por meio de heróis, salvadores e “agentes públicos”, especialmente, agentes políticos e jurídicos – com alta popularidade, que se mostram cada vez mais contrários às garantias constitucionais de 1988 e do contemporâneo ordenamento jurídico brasileiro, drasticamente. Abreviando, há uma fidelização “político-jurídica” difícil de desatar, de tão “harmônicos”, porém, poucos “independentes entre si”.

Pelo visto, o que se pode riscar é que ainda temos uma precária autonomia funcional, desde os pulmões da redemocratização e do relevo da Constituição Cidadã. Nossas experiências democráticas têm sido curtas e muito mal resolvidas. A população reflete impaciência desde os idos da transição democrática até o presente, e os executivos, parlamentares, entre outros agentes, no geral, buscam soluções imediatas e tecnicistas, mais do ponto de vista eleitoral, do que da válida representação.

Dedicando-se às arenas políticas, esquerda e direita, no final de 1980, pareciam convictas do valor democrático. Nos últimos dez anos, esquerda e direita, ainda repercutem o imperativo do campo democrático, contudo, uma parcela significativa da direita, quebra, planeja e ainda continua esquematizando quebrar as regras do jogo democrático.

Perfazendo tantas contradições, frustrações e avanços, esperanças e incertezas, com múltiplas manutenções, diga-se de passagem, muitos brasileiros e diversos governos estaduais, do período enfocado da (re)democratização, recorreram transformações e repensaram estratégias para um Brasil cheio de expectativas. A educação, embora contaminada pelos ventos ditatoriais de 1964-1985, era um dos trunfos para modificar as “castas sociais” ainda no transcurso democrático.

Era “tempo do repensar”, de construir a nação e garantir a sobrevivência do Brasil que gatinhava. Se esse tempo do repensar era caro para a educação, era cirúrgico para o Ensino de História.

## 1.2 “TEMPO DO REPENSAR”: O ENSINO DE HISTÓRIA

[...] os historiadores se veem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como os

---

<sup>52</sup> CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho, op. cit., p. 214.

seminários nos quais o IRA (Irish Republican Army) aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivos. Essa situação nos afeta de dois modos. Temos uma responsabilidade pelos fatos históricos em geral e pela crítica do abuso político-ideológico da história em particular.<sup>53</sup>

Com as rubricas precedentes do historiador HOBBSAWN (2013), valido as minhas precauções para mais esta fração do capítulo. Os historiadores experenciam contínuos achaques e patrulhamentos em serviço da História e do ensinar História, sobretudo, em momentos de calorosos embates de narrativas. Nós, pesquisadores e educadores, estamos longe de isenções, porque legitimamos ações e um projeto de sociedade, a fazer para os indivíduos as nossas escolhas e expormos nossas condutas teórico-metodológicas. Buscar avaliar o ensino de História mediante a estação da redemocratização, término da década de oitenta, foi a forma de organizar o lugar desse ensino e melhor compreender o presente escorregadio em que estou fincado com as minhas percepções, ingerência acadêmica e agitações políticas e sociais. Essa profissão pode fabricar danos, alude o historiador britânico, e por isso, temos que saber de nosso compromisso e estar atento às violações.

Em outros tempos de arbitrariedades, na gerência da ditadura técnico “empresarial-militar”, o ensino de História (e também Geografia) era devorado por àquele currículo da educação básica, visto que desde a reforma no plano educacional de 1971 era disciplina instituída pelo Estado ditatorial nos “Estudos Sociais”, no qual tanto História, quanto Geografia, mesclavam às disciplinas de “Educação Moral e Cívica” (EMC)<sup>54</sup>, “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB) e “Estudo de Problemas Brasileiros” (EPB).

Por esse motivo, essas matérias assumiam uma incumbência de tamanha responsabilidade quando reinseridas nos anos de 1980 no currículo escolar, no caso do ensino de História que, como ratifica LOURENÇO (2014), era “visto como o responsável pela ‘formação cidadã’ e, como tal, seria de se esperar que a ele fosse atribuído um papel importante naquele momento de retomada da democracia no país”<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> HOBBSAWN, Eric J. Sobre história. Tradução de Cid Knipel Moreira. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 17-18.

<sup>54</sup> A Educação Moral e Cívica era quem elencava esse nosso passado educacional. Com a atenção especial à EMC em seus três graus (EMC, OSPB e EPB), o Estado brasileiro à época sedimentava-se para afirmar a configuração civilizacional que se queria. Ver: THIAGO, Acácio G. S.; FILHO, Nilson B.; MARTORANO, Dante. A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na UFSC. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências Humanas, 1982, 94-104pp.

<sup>55</sup> LOURENÇO, Elaine. Os anos 1980: redemocratização política e novos horizontes para o debate em torno do ensino de História. Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, Santos, 2014, p. 1-17.

Apresentar a década de oitenta, essencialmente, no campo da organização da Educação, é falar do “tempo do repensar”<sup>56</sup>. Era o tempo de considerar os desacertos e limitações do processo educativo anterior e elaborar *reformas* que atendessem a realidade acadêmica e escolar, mesmo com as nódoas teórico-práticas do professorado, por transmitirem influências dos governos ditatoriais, período que pouco tinha se despedido com o último General João Baptista Figueiredo (1979-1985), na condução brasileira.

Na realidade, o aprofundamento das mudanças políticas e sociais, sobretudo, educacionais, deu-se de forma mais contundente com o fim da ditadura militar, mas, a sociedade não estava imune ao “pregresso”. É comum notar, em toda a literatura estudada, verbos, tais como: redimensionar, rever, revisar, reconduzir, reformar, repensar, entre tantos outros, sustentados no prefixo “re”, de ação retroativa, ou melhor: trazer o “novo”.

FONSECA (2003) enfatiza bem o imperativo da redimensão da educação escolar, em tempos de nova trajetória política:

O processo de redemocratização política e o debate nacional e internacional a partir dos anos 80 redimensionaram os estudos e a compreensão do papel da instituição escolar entre nós. Segundo Apple (1989), a escola como lugar social deve ser analisada de várias formas. Não se trata apenas de um reflexo do funcionamento da economia, da sociedade e das exigências ideológicas da classe dominante, mas de um local de trabalho, focalizando os conflitos de classe e as formas culturais que exercem um papel contraditório não apenas na reprodução e na distribuição, mas também na produção de conhecimentos.<sup>57</sup>

Os problemas educacionais são direcionados pelos aportes críticos, visto que se intensificou a produção científica nas pós-graduações em muitos estados brasileiros, ainda que fosse um “legado que nos foi deixado pelo período dos governos militares”<sup>58</sup>, no qual a implantação dos programas se dava pela estrutura organizacional baseada no modelo americano e pela influência teórica europeia sobre os intelectuais brasileiros.

Ao currículo de Ensino de História, ensino este que detinha o peso na chamada a exercer a função crítica da sociedade, acarretava ter que abarcar as novas realidades sociais, especificamente, dos alunos daquela época, oriundos da classe trabalhadora, que demandavam

---

<sup>56</sup> Focalizando na emergência e implantação de reformas educacionais no país, em referência aos efeitos sobre a educação básica e às repercussões sociais, tratando-se já do ano de 1985, é cogente assinalar para com esta temática a precisão de MATHIAS (2011), quando alerta que com aquele processo de estado redemocratizado inaugurava-se o tempo do repensar. Ver: MATHIAS, Carlos L. Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos, v.15, n.1, janeiro-abril, 2011, p. 45.

<sup>57</sup> FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados, op.cit., p. 33-34.

<sup>58</sup> SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez., 2008, 291-312pp.

em larga escala uma nova revisão da estrutura escolar e do ensino como um todo. Tratando-se do estímulo do tempo de repensar para com a organização do ensino de História – interesse da pesquisa - direcionava-se a discutir os problemas da realidade social vivida.

Nesse contexto, segundo CABRINI (1986), em seu tomo *O ensino de história: revisão urgente*, frequente em diversas pesquisas desenvolvidas no âmbito desse recorte temático, sobretudo, mobilizando diversas questões teórico-metodológicas e práticas naquela ocasião do período estudado, no tocante ao currículo e ao ensino-aprendizagem de História,

“[...] os próprios alunos passaram a reclamar um ensino de história que estivesse em conexão com seu presente e sua realidade social. Por via de regra, os livros didáticos não ultrapassavam os marcos da Revolução de 1930 e da 2ª Grande Guerra Mundial.”<sup>59</sup>

Logo, é no decorrer do cenário da redemocratização que se dá o processo de rompimento com a “história historicizante” – corrente historiográfica do Positivismo, esta que carregava as vestes do século XIX e foi aplicada no Estado autoritário de vinte e um anos no Brasil.

A Reforma Curricular do ensino de História naquele momento, de uma forma geral, incorporava ações e sujeitos marginalizados pelas políticas educacionais oficiais, atenta aos conflitos da sociedade, às diferenças, inclusive às diferenças de classe. O processo da reforma curricular e de novas perspectivas em relação ao ensino de História estava circunscrito, assim, num momento de grande riqueza e efervescência na sociedade brasileira.

Cindiu-se o mito do progresso como algo positivo e destino indelével da nação. A linearidade não mais ditava o tempo histórico, em certa medida, que largou de ser um acúmulo dos acontecimentos políticos da história europeia. A relação entre passado, presente e futuro sofreu alteração dada a inserção do ensino por meio de novos temas e novos problemas. MATHIAS (2011) exemplifica bem o início dessas reformulações educacionais, em particular, a arrancada pela Secretaria da Educação de Minas Gerais:

“[...] em 1986, a Secretaria da Educação de Minas Gerais promoveu uma reformulação educacional estabelecendo, assim como em outros estados, um currículo de história moldado nas forjas do marxismo. A evolução da história respondeu às etapas sucessórias dos modos de produção. De resto, conceitos como formas de produção, relação de produção, forças produtivas também deviam constar no conteúdo a ser ensinado.”<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> CABRINI, C. (org.). *O ensino de história: revisão urgente*. SP: Brasiliense, 1986, p.21.

<sup>60</sup> MATHIAS, Carlos L. Kelmer. *O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica*. *História Unisinos*, v.15, n.1, janeiro-abril, 2011, op. cit., p. 46.

Até os anos de 1980, os estudos curriculares eram influenciados pelo funcionalismo norte-americano. No período seguinte, essa influência foi diminuindo e abriu-se espaço para as vertentes marxistas no estudo do currículo. Isso ocorre porque os membros de muitas equipes de professores que participaram da elaboração da reforma curricular, em vários Estados e Municípios brasileiros, tiveram formação acadêmica marcada pelo marxismo.

A incidência de historiadores na reformulação do ensino de História, em tempo de (re)democratização, girava em torno de Edward Thompson, Christopher Hill, Eric Hobsbawm, dentre outros, onde o olhar foi paulatinamente desviado para a importância dos movimentos sociais no interior da História. Contudo, o marxismo disputava espaço acadêmico com a Nova História Cultural francesa, ou melhor, a terceira geração dos *Annales*, ainda que esta última, na prática, só impetrou um impacto na educação brasileira a partir dos anos de 1990, onde temas da História eram percebidos com novos olhares, sobretudo, com temas característicos da História cultural.

Ao término dos anos 80, então, tinha-se essa articulação e disputa acadêmica entre a perspectiva marxista e dos *annalistas*, mas, na execução da educação básica, a digital da corrente positivista era mais perceptível e praticada, ao ponto que as contendas davam-se mais expressamente entre positivismo e marxismo e positivismo e *Annales*. Confirmação disso, por exemplo, era a organização dos conteúdos de História geral em: Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, a “quadripartite francesa”<sup>61</sup>, que CHESNEAUX (1995) tanto repreendeu. Em História do Brasil, preservavam “as divisões de Brasil Colônia, Império e República”<sup>62</sup>, um processo *continuum* dos episódios da história política brasileira, na eterna repetição do passado em uma linearidade inalterável. Sejam sensatos, esse aparelhamento estrutural dos conteúdos de História, pode até ter sido superado, enquanto discurso. No entanto, até o século XXI, àquela organização de conteúdo escoa vivaz no ensino de História da educação básica e até no ensino superior.

Não havia mais espaço para as determinações positivistas, com tantas secretarias de educação dos governos estaduais, visando reformas curriculares, mas, o pensamento positivista, praticamente por toda a república brasileira, foi um elemento ativo no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, no perímetro da reconstrução da democracia brasileira, tudo tinha que ser “repensado”, desde as políticas educacionais, perpassando pelos temas, professores, alunos, fontes, métodos, a escola e a educação como um todo.

---

<sup>61</sup> FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados, op.cit., p. 90.

<sup>62</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & ensino de História, op.cit., p. 58.

O governo de Arraes, motor dessa pesquisa, concatenava-se bastante com o perfil da reforma que partiu de Minas Gerais, urdida na historiografia marxista, de grande alcance na formulação curricular brasileira naquela década de transformações. As propostas da Secretaria de Educação de Pernambuco, com a condução da professora acadêmica, Silke Weber, validam a aproximação – entre Minas e Pernambuco - em efetivar um projeto político-social adequado à construção de uma sociedade democrática. Na prefação do material de WEBER (1991), constata-se:

Assim, a proposta da Secretaria, baseando-se em contribuições de Gramsci, Poulantzas e Weffort, entre outros autores, via no governo a possibilidade de atuar como uma instância dos interesses da classe e frações de classe empenhadas na luta pela superação da exploração e dominação.<sup>63</sup>

A perspectiva teórica baseava-se em aportes inspirados pela corrente do materialismo histórico e dialético, alçando às novas teorias e práticas de uma pedagogia crítica. Esses intelectuais marxistas, mencionados como reforços para a reformulação da Secretaria de Educação pernambucana, contribuem para que o “trabalho” seja a principal categoria do estudo de História, partindo da concepção marxista. E o programa curricular de Minas, que se estendeu à Pernambuco e a diversos estados brasileiros, era como uma síntese das expectativas do ensino de História democrático. Refletia fortemente o momento político de transição.

Outra vez, a partir dos subsídios de FONSECA (2006), sabe-se que a nova proposta preparada por Minas,

[...] ao operar uma inversão no sentido do ensino de História, apresentava a necessidade de rearranjo na seleção e na estruturação dos conteúdos, na opção por uma nova metodologia de ensino, o que naturalmente exigiria novas posturas por parte dos professores, em relação à concepção de História e de Educação se suas respectivas funções sociais. O novo programa foi apresentado como a realização do desejo de uma História ‘... mais crítica, dinâmica, participativa, acabando, assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heróica’.<sup>64</sup>

Os conteúdos da corrente historiográfica do materialismo histórico e dialético, assim, organizavam-se pelas discussões acerca dos “modos de produção”, com o uso de conceitos e temas próprios do marxismo – “das comunidades primitivas ao modo de produção capitalista”, que também passaram por duras críticas – e sofrem julgamentos atualizados, uma vez que tal organização de conteúdos seguia uma ordem cronológica, logo, não rompia com

<sup>63</sup> WEBER, Silke (Org.). Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990), op.cit., p. 8.

<sup>64</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & ensino de História, op.cit., p. 62.

os pressupostos tradicionais. Todavia, o tempo histórico do materialismo deveria trabalhar o estudo de cada sociedade conjuntamente, num processo dialético.

O ensino de História pelo viés marxista, prontamente, pelo campo de possibilidades e multiculturalismo dos *annalistas*, por vezes, é avaliado com uma forma quase que pejorativa, pois o vincula aos mesmos ditames de uma história ortodoxa e positivista. Acrescentando-se, à luz de outras perspectivas mais tradicionais, é como se historiografia marxista trouxesse para o centro do currículo uma “História imediata, miúda e do cotidiano”<sup>65</sup>. Conquanto, o que se reivindicava para o ensino de História no processo de consolidação democrática, no Brasil, era uma História próxima das comunidades, das organizações sociais, dos professores e alunos, estes produtores do seu próprio conhecimento, e que fosse denunciativa, crítica e disruptiva.

Nas disputas para se chegar as discussões historiográficas na disciplina de História do ensino fundamental e médio, o ensino de História foi cedendo espaço, nos anos noventa, para a *nouvelle histoire*<sup>66</sup>, compreendendo as discussões da historiografia contemporânea, “como foi o caso da história das mentalidades e da história do cotidiano”<sup>67</sup>, que emplacam nas vestes da “história-problema”, do presente, não objetiva, realçando pela simultaneidade e “micro-história”.

Em suma, todos os conflitos, movimentações, teorias e lutas via educação por consolidação democrática, naquele momento brasileiro dos anos de 1980, através da implementação do Programa Nacional do Livro Didático (1985) e que levaram à própria Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, validam todas as organizações e esforços que rumaram para as conquistas na ampliação de direitos, sendo motrizes para os movimentos do ensino de História naquela época de (re)democratização e que se ramificam aos dias atuais.

É nessa perspectiva, portanto, que tem composição os próximos capítulos e seções, sobre os “Tempos de Arraes” e a “Reforma Curricular e Ensino de História em Pernambuco”, ao passo do repensar as abordagens historiográficas e concentrando-se nas propostas de reforma, que será analisado o currículo de História, pré-ativo – ensaiado na introdução desse estudo -, daquele período de 1987-1990 em Pernambuco.

---

<sup>65</sup> SOARES, Olavo Pereira. Pesquisas e Propostas Curriculares para o Ensino de História: a diversidade como hegemonia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Anais... Natal, 2011. p. 01-10.

<sup>66</sup> Nova História Cultural francesa.

<sup>67</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & ensino de História, op.cit., p. 66.

## 2. “TEMPOS DE ARRAES”: GOVERNO DE PERNAMBUCO E (RE)DEMOCRATIZAÇÃO

Antes de tratarmos da trajetória política e das nuances praticáveis em torno do nome do cearense Miguel Arraes, para que possamos compreender a sua chegada e atuação no processo de redemocratização, se faz necessário, neste espaço, também incluir e justificar uma avaliação acerca de se propor, com esta pesquisa de mestrado, a realizar um estudo dentro da proposta de “uma nova história política” ou “uma nova história do poder”, dado que envolve matéria relacionada ao Estado, Governo, Política, Poder, Administração e suas aparelhagens, numa perspectiva moderna e de Estado ampliado, munindo-se sobre as funções e usos do Estado, já que ele está intimamente conexo com o todo social. Abro uma interpelação com MASCARO (2013), autenticando a utilidade dessa apreensão:

O Estado assume um papel necessário em tal processo, na medida em que reúne o controle da institucionalização imediata de seus aparelhos. Com isso, na geografia da sociabilidade capitalista, o Estado está sempre espreado para além de seus limites formais ou jurídicos autodeclarados, fundindo-se a aparelhos sociais.<sup>68</sup>

Considerações feitas, vamos às parcelas deste capítulo.

### 2.1 JUSTIFICATIVA E CAMINHOS: UM QUADRO TEÓRICO

Como toda produção histórica requer uma preocupação com o balanço historiográfico e o estudo sobre o ensino de História não se desvencilha das disputas historiográficas – ainda que trabalhos sobre ensino de História negligenciem essa relação -, seria improdutivo não tratar da questão da admissão da História Política nesta pesquisa. Primeiro, porque o estudo da História Política já viveu seu apogeu no século XIX, e desde a afirmação da *École des Annales* (Escola dos Annales), viveu o seu desprestígio. No entanto, a partir do século XX, desde os anos oitenta, há uma recuperação da História Política – período de transição democrática, que está no interior dessa dissertação.

Por segundo, se faz necessário incluir nesse debate que, diante dos muitos caminhos já percorridos e a percorrer quando se faz uma História Política, é imperiosa a atenção para as novas abordagens nos estudos desse campo, para que os que versam sobre esse tablado da

---

<sup>68</sup> MASCARO, Alysson Leandro. Estado e forma política, op.cit., p. 70.

História não sejam acusados de aferrados a interpretações tradicionais ou de uma “História Oficial” e, muito menos, incriminados de desatentos aos “novos paradigmas” recentes.

Nesse quesito, adunam a essas assinalações as contribuições do historiador francês RÉMOND (2003) – já mencionado no corpo dessa pesquisa -, ao apontar a importância da análise historiográfica e do estudo da História Política, sobretudo, os caminhos da renovação dessa área, ainda que seja através de temáticas já tradicionais. Na apresentação de sua obra *Por uma História Política*, pela historiadora Marieta de Moraes Ferreira – exemplar consultado –, é descrito não apenas o recente processo de legitimação do estudo do político:

É preciso também apontar os caminhos da renovação da história política, seja através do estudo de temas já tradicionais, como partido, eleições, guerras ou biografias, trabalhados porém em uma nova perspectiva, seja através de uma análise de novos objetos, como a opinião pública, a mídia ou o discurso.<sup>69</sup>

Logo, um estudo sobre o ensino de História em diálogo com uma forma de governo – neste caso, em “tempos de Arraes” -, sobretudo, em relação às propostas de disputa curricular institucional, deve considerar, a priori, a historicidade do percurso da História Política. Assim sendo, é necessário antecipar e constatar que o estudo da História Política sempre passará por oscilações e retraimento, mas cabe ao historiador (e demais pesquisadores) atentar-se às mudanças que afetaram o “estudo do político” e as modificações ocorridas no espírito dos historiadores.

Nas fases de transição democrática do período selecionado, o ensino de História passou a se ocupar mais da História Política, diga-se de passagem, por conta dos avanços curriculares com a dialética marxista, com tentativas de reconceituação do currículo de História. Não obstante, anteriormente, nos anos vinte e trinta do século XX, o movimento da Escola Nova formulava uma crítica à ênfase do estudo da História Política, visto que esta impunha ao seu estudo uma metodologia de memória excessiva, um estudo factual, de preservação das elites e das biografias dos políticos, entre outros aspectos.

Na verdade, várias correntes historiográficas também enxergam o desenvolvimento da História à custa do declínio da História Política, registrando o descrédito fortíssimo a qualquer movimento que acarrete o uso da história do político. No entanto, contrariando esta perspectiva e legitimando o esforço dessa discussão e a necessidade do uso do campo político para com a História, ainda segundo RÉMOND (2003):

---

<sup>69</sup> RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*, op. cit., p. 6.

Durante séculos, a chamada história política e do Estado, do poder e das disputas por sua conquista ou conservação, das instituições em que ele se concentrava, das revoluções que o transformavam – desfrutou junto aos historiadores de um prestígio inigualado devido a uma convergência de fatores.<sup>70</sup>

Então, é na França do século XX que a História Política sofre críticas mais incisivas, em que tais exames da Escola Nova também foram formulados na sociedade brasileira. Na França, se fazia da História Política “[...] uma espécie de suma de todos os defeitos que uma nova concepção denunciava na história tradicional, que a jovem geração aspirava a substituir por uma visão mais conforme à realidade profunda”.<sup>71</sup> Configurava-se a ideia de que o curso da História Política não se preocupava com os comportamentos coletivos, e sim, com as iniciativas individuais, pois “[...] a Nova História considerava as estruturas duráveis mais reais e determinantes que os acidentes de conjuntura”<sup>72</sup>, sem contar que impunha para a História Política a carga de concentrar a sua atenção em alguns personagens de prestígio.

Estava, portanto, especialmente após os anos setenta e mais conflituosos nos anos oitenta, do século XX, escritos os choques de concepções historiográficas que refletiam internacionalmente e nacionalmente na pressão por reformas curriculares. A História Política arcaria com os custos da renovação da disciplina, que teve seu tempo de glória e bonança no século XIX e que agora havia chegado a hora de passar da história dos tronos e das dominações para a dos povos e das sociedades. Nesse jogo de competições se fazem importantes as questões intrinsecamente relacionadas ao Estado.

Nas sociedades contemporâneas, a política organiza-se em torno do Estado e estrutura-se em função dele: o poder do Estado representa o grau supremo da organização política; é também o principal objeto das competições.<sup>73</sup>

No Brasil, no fim da década de setenta, muitos professores e historiadores já eram influenciados pelas teorias da Escola dos Annales, mas, esmagadoramente acendidos pela influência do marxismo. No tocante a discutir o Estado, as contribuições de MARX (2010) ainda são extremamente imprescindíveis, na medida em que pontua em seu trabalho *Sobre a questão judaica* que “o Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem”.<sup>74</sup>

Ao contrário de outras formas de domínio político, o Estado é um fenômeno tipicamente capitalista. E neste sistema, há uma separação entre domínio político e domínio

<sup>70</sup> Idem, p. 15.

<sup>71</sup> Ibidem, p. 16.

<sup>72</sup> Ibidem, p. 16

<sup>73</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>74</sup> MARX, Karl. Sobre a questão judaica. Apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. SP: Boitempo, 2010, p. 39.

econômico, entretanto, não se pode buscar respostas para essa separação, a princípio, na política, mas sim, no capitalismo. Conforme MASCARO (2013), “nessa rede de relações na qual se condensa o Estado, é no capital que reside a chave de sua existência”<sup>75</sup>.

Aqueles governos brasileiros em momento de redemocratização, acima de tudo Miguel Arraes, articulavam o espírito de assumir um governo que garantisse democracias, que garantisse emancipações, política e cidadã. Há, ainda, uma dificuldade em se aperceber a conexão entre Estado e capitalismo, igualmente, a divisão entre Estado e governo. Apesar de serem parceiros, existe uma divisória entre Estado e governo. MASCARO (2013) elucida essa classificação:

O fenômeno político, no capitalismo, não se limita ao Estado, mas nele se condensa. O Estado é o núcleo material da forma política capitalista. O governo é o núcleo poderoso e dirigente do Estado e a administração pública é seu corpo burocrático. Governo e administração são organismos da política estatal. Nesse agrupamento, todas as instituições políticas costumam ser imediatamente consideradas fenômenos devidos apenas à sua derivação<sup>76</sup> do Estado, como se surgissem de um autodesdobramento ou de uma vontade criadora estatal. Se essa derivação das instituições políticas em face do Estado é possível num plano imediato, ela só pode ser entendida numa complexa, variável e contraditória dinâmica das próprias instituições e do Estado com reprodução econômica capitalista e suas formas sociais fundantes.<sup>77</sup>

É essa importância, minúcias e a possibilidade de novas interpretações, quanto ao estudo do Estado, de um governo e de instituições políticas, que também o historiador RÉMOND (2003) tanto alerta para a espantosa volta da fortuna de que experimentou a História Política, diga-se de passagem, na década de oitenta, e cuja importância muitos historiadores nem sempre têm percebido. Não se deve rejeitar a tradição da História Política, como também ela não tem mais a mesma trajetória. Ela não é mais a mesma. Ela é de gerações anteriores e tem seus progressos atuais. Ela não pode ser renunciada “[...] como se todo avanço devesse ser pago com algum abandono duradouro ou passageiro, e o espírito só pudesse progredir rejeitando a herança da geração anterior”<sup>78</sup>.

<sup>75</sup> MASCARO, Alysson Leandro. Estado e forma política, op.cit., p. 19.

<sup>76</sup> Teorias do “derivacionismo”. Segundo MASCARO (2013), “a partir de um movimento de pensadores alemães, ingleses e franceses – que, embora possuísem divergências internas, apresentavam muitos pontos de convergência -, foram constituídas correntes de pensamento político sobre o Estado denominadas teorias do *derivacionismo*. Nesse ponto alto das reflexões políticas críticas do final do século XX, não se trata apenas de proceder a um mergulho de categorias políticas tradicionais em águas marxistas. Mais que isso, trata-se de fazer emergir das próprias categorias da economia política e da própria forma do capital e das relações de produção capitalistas, o entendimento das estruturas políticas que lhe são próprias”. Idem, p.12.

<sup>77</sup> Ibidem, p. 38.

<sup>78</sup> RÉMOND, René (org.). Por uma história política, op. cit., p. 14.

O Estado é instrumento das classes dominantes, instrumento das elites, onde as iniciativas dos poderes públicos se dão na expressão de relação de forças, visto que as instituições não eram e não são neutras. Essa tradição ocorria e ainda incide quando se movimenta o uso da História Política. E é nessa perspectiva que essa pesquisa acadêmica se propõe a avaliar as posturas do governo enfocado e os reflexos de sua experiência política.

Por isso que MARX (2010) alertava, sumariamente, que “temos de emancipar a nós mesmos antes de poder emancipar outros”.<sup>79</sup> Miguel Arraes tinha uma trajetória de emancipações e de combates, pessoal e pública, ainda que viesse de família tradicional. A partir de suas migrações, naturais e forçadas – como o exílio -, a começar do seu trânsito do Ceará para Pernambuco, na próxima seção discutiremos sobre aquele que teve sua vida modificada diversas vezes e marcada por posições e administrações políticas.

## 2.2 “TEMPOS DE ARRAES”: UM POLÍTICO QUE TINHA LADO

De onde surge a titulação “Tempo de Arraes”? Miguel Arraes de Alencar, da infância e juventude cearense, lançando-se ao Rio de Janeiro e fixando-se em terras pernambucanas, até sua morte, era identificado, principalmente, com os setores subalternos, no decurso de todo seu itinerário de vida e política. Criticado por uns, defendido por muitos, passou pela experiência de cinquenta e cinco anos de mandatos eletivos, ademais outras atividades profissionais e cargos públicos, que estarão na marcha das discussões desta seção.

A alcunha do termo “Tempo de Arraes”, vem da época de sua primeira gestão, enquanto executivo estadual, pois foram lançados textos sobre o seu governo, diga-se de passagem, de forma positiva. Antônio Callado, jornalista e biógrafo, militante nos meios periódicos na primeira metade do século XX, já tecia reportagens sobre o governo pernambucano de 1963-1964. Em 1964, temos o notório livro *Tempos de Arraes*<sup>80</sup> - por isso, o epíteto deste capítulo da dissertação -, marcando a chegada de Miguel Arraes ao executivo estadual em 1963.

De acordo com AMADO (2008),

Callado começou a escrever *Tempo de Arraes* em 1963 e o epílogo foi escrito em agosto de 1964, quando o escritor já se mostrava nitidamente insatisfeito com o regime militar. Ele parecia acreditar que, em Pernambuco, uma forma democrática de fazer as transformações necessárias estava em gestação. Mas, enquanto atacava o governo federal e defendia Miguel

<sup>79</sup> MARX, Karl. Sobre a questão judaica, op.cit., p. 34.

<sup>80</sup> CALLADO, Antônio. Tempos de Arraes: a revolução sem violência. 2ª edição. RJ: Paz e Terra, 1979.

Arraes, na época preso em Fernando de Noronha, mantinha-se um contundente crítico do presidente deposto (João Goulart).<sup>81</sup>

O Pernambuco de Arraes, nos idos dos anos de 1960, para CALLADO (1979), seria de uma educação transformadora, com “o papel da educação que essas massas nunca tinham tido”, ou seja, “o maior laboratório de experiências sociais e o maior produtor de ideias do Brasil”<sup>82</sup>. De fato, o jornalista tecia periodicamente sobre a eleição de um “homem do povo” para o Governo do Estado. Logo, esse Arraes dos anos de 1960 é um personagem já conhecido, desde as lutas camponesas, com participação nos engenhos pernambucanos e cargos públicos. Porém, nem sempre foi assim, embora o ex-político descenda de familiares tradicionais, de renome nacional e, inclusive, de “resistências”.

Antecipando fundamentalmente os próximos aportes, em razão deste estudo dissertativo inserir-se no Programa em Ensino de História, se recorrerá ao uso de imagens, especificamente, para com as fotografias, porque as imagens são de diversas formas: fotografias, mapas, histórias em quadrinhos, vídeos, entre outros. Assim sendo, as fotografias poderão possibilitar novos caminhos, aprofundamentos da História e do ensino-aprendizagem para qualquer leitor, porque elas “são capazes de fazer com que, ao observá-las, cada um possa mergulhar em seu tempo, em sua historicidade e imaginar os fatos e as circunstâncias e a própria representação no contexto em que ela foi produzida”<sup>83</sup>. As fotos são, essencialmente, um exercício de memória, instrumentos valiosos para se construir novas formas de conhecimento, mesmo sabendo que, conforme GUEDES; NICODEM (2017)

são uma espécie de passado preservado, é como se o tempo não tivesse se movido, sendo o único documento que fala por si de maneira imutável e irresistível, elas sobrevivem e contam a história daqueles que a produziram, daí a importância de utilizá-las como instrumento de ensino-aprendizagem.<sup>84</sup>

Feitas as ponderações, que fique claro que as fotografias não seguirão, necessariamente, uma ordem teleológica dos fatos, e sim, o arrebatamento das análises.

Arraes traz entre seus antepassados e parentes, pessoas como o romancista José de Alencar e o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, ditador brasileiro de 1964

---

<sup>81</sup> AMADO, João. Da redação do Jornal do Brasil para as livrarias: Os idos de março e a queda em abril, a primeira narrativa do golpe de 1964. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2008. 246 f., p. 156.

<sup>82</sup> CALLADO, Antônio. Tempos de Arraes: a revolução sem violência, op.cit., p. 46-47.

<sup>83</sup> GUEDES, S. R.; NICODEM, Maria F. M. A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol. Medianeira, v.8 n.17 2017. E – 4724. p. 3.

<sup>84</sup> GUEDES, S. R.; NICODEM, Maria F. M. A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento, op.cit., p. 3.

a 1967<sup>85</sup> que, ironicamente, foi o primeiro tirânico da ditadura militar no país, sobretudo, a destituir e interromper o governo de Arraes, em Pernambuco, com o golpe de 64. Aguerrido das lutas no campo, com o celeiro pernambucano de líderes das massas como Gregório Bezerra, dirigente do Partido Comunista Brasileiro (PCB), e Francisco Julião, advogado das Ligas Camponesas, de 1955, Arraes quis resistir ao golpe, ratificando que não renunciaria. Amargou a prisão e a deposição, e só voltaria ao executivo estadual, em 1986, assunto dessa pesquisa.



**Figura 1** - Acervo O Globo – 1964: Arraes concedendo entrevista que não renunciaria, em 1964, sendo preso e deposto. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-centenario-de-miguel-arraes-20630629#>

O governo do “Doutor Arraes”, como também era conhecido, teve apenas catorze meses de duração, nos anos sessenta. Aquele 1º de abril de 1964, conforme BARROS (2013),

[...] não foi apenas um mandato eletivo que foi abruptamente finalizado. Com o Golpe Militar, um conjunto de experiências que vinham sendo desenvolvidas também foi cerceado. Mesmo tendo curta duração, o governo Arraes ganhou perenidade na memória das pessoas que viveram (e que não viveram) o período.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> ARRAIS, Miguel (Miguel Arrais de Alencar). In: Verbetes-biográfico. RJ: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV. Acedido no Acervo on-line em 19 de março de 2020 em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/miguel-arrais-de-alencar>.

<sup>86</sup> BARROS, Júlio César Pessoa de. Conflitos e negociações no campo durante o primeiro governo de Miguel Arraes em Pernambuco (1963-1964). Dissertação de Mestrado em História. Recife: UFPE, 2013, p. 33.

Da herança familiar Alencar, o ex-governador conta com o parentesco da resistente pernambucana Bárbara de Alencar<sup>87</sup>, nascida em Exu-PE, que liderou a Revolução Pernambucana de 1817, no Crato-CE, ao lado dos filhos: Tristão Araripe, que também comandou a Confederação do Equador no Ceará, em 1824, e José Martiniano, depois senador do Império e pai do escritor José de Alencar. Com Bárbara, surgiu a “República do Crato”, a extensão da Revolução de 1817.

No entanto, o objetivo não é fazer uma submersão panegírica e biográfica sobre Arraes, entretanto, essas marcas do passado abonam sua inclinação para tantos mandatos políticos, deflagrações e resistências na sua jornada pública, em momentos tão decisivos para a História recente brasileira. O Ceará era o armazém para Miguel, com seu histórico familiar e por tudo que presenciou da realidade sertaneja. Até mesmo esta pesquisa de mestrado tem um elo com o Ceará, num intercâmbio entre Ceará e Pernambuco<sup>88</sup>.

Intentando o acervo online da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), defronto-me com um relato do político daqueles tempos cearenses, que revelam os liames do passado com a força popular de seus governos:

Desses anos, um fato marcou muito a sua personalidade: flagrou um curral com três flagelados presos simplesmente por tentarem fugir da seca para Fortaleza. Lembrava dessa fase da vida e dizia: “É uma lembrança que guardo para sempre. Era um horror difícil de compreender e marcou meu jeito de ver as coisas.”<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> Considerada a primeira presa política e a primeira revolucionária do Brasil. Ver: ARAÚJO, Ariadne. Bárbara de Alencar. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2017. Ver: “Bárbara Pereira de Alencar, a primeira revolucionária do Brasil”. Acedido em 19 de março de 2020 em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/barbara-pereira-de-alencar-primeira-revolucionaria-do-brasil.phtml>.

<sup>88</sup> Pernambucano, e lecionando em Pernambuco, estudo o Mestrado em Ensino de História no Ceará. O trabalho, em determinado momento, ficava nessas idas e vindas, num cruzamento de perspectivas por ter uma relação ocasional com a cidade do Crato e o Ceará, e ao mesmo tempo, orgânica, fruto desses circuitos permitidos quando busquei estudar os “tempos de Arraes”.

<sup>89</sup> Acedido em 10 de agosto de 2020 em: <https://www.fundaj.gov.br/index.php/area-de-imprensa/12279-fundaj-recebe-acervo-de-miguel-arraes>.



**Figura 2** - Acervo O Globo – Infância: Arraes posa para fotografia quando ainda vivia no interior do Ceará. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-centenario-de-miguel-arraes-20630629#>

Filho de José Almino de Alencar e Silva, pequeno comerciante e produtor agrícola descendente de tradicional família cearense, e de Maria Benigna Arrais de Alencar, Arraes nasceu em Araripe-CE<sup>90</sup>. Não demorou muito e sua família se mudou para o Crato:

No que concerne aos primeiros estudos, cursou o primário em uma escola estadual do Araripe e durante a juventude mudou-se para a cidade do Crato, no sul do Ceará, com o objetivo de concluir o ginásio e o ensino secundário no Colégio Diocesano dessa cidade.<sup>91</sup>

Era o único filho homem e tinha seis irmãs. Dentre elas, Maria Violeta Arraes, companheira de todas as horas do irmão, estava naquele momento histórico e decisivo, em Pernambuco, da violação de 1964.

---

<sup>90</sup> ARRAIS, Miguel (Miguel Arrais de Alencar). In: *Verbetes-biográfico*, op.cit..

<sup>91</sup> REMIGIO, Elizabet S. de S. Usos do passado e relações de poder: a trajetória política de Miguel Arraes e o processo de redemocratização no Brasil (1979-1986). *Democracia, liberdades, utopias*. XIV Encontro Estadual de História – ANPUH-RS, 2018, p. 2.



**Figura 3** - Violeta Arraes, junto com o irmão, Miguel Arraes, preso pelos militares no Palácio das Princesas, em Recife (1964). – FOTO: Imagens Brasil. Acedido em 22 de junho de 2021 em: <https://jacksonaraujo.medium.com/um-tango-com-violeta-44cc19564b42>

Violeta Arraes era uma mulher protagonista de sua História, substancial para o mapa e vivência dessa pesquisa. Respirou toda aquela quebra democrática ao lado de seu irmão, visitando-o na prisão (1964), perseguida pelos militares no Palácio dos Manguinhos e ficando sob prisão domiciliar, e tal qual seu irmão, teve que sair do Brasil após aquele autoritarismo que se iniciava em 1964. Na França, exilada, deu apoio aos brasileiros<sup>92</sup>. Sem contar que, depois do exílio, passado alguns anos, foi secretária de cultura do Ceará, cargo assumido em 1987, na época em que Miguel Arraes voltava nos braços do povo pernambucano à administração estadual, com a redemocratização. Em 1997, foi nomeada reitora da Universidade Regional do Cariri – URCA, instituição esta, que tornou possível a elaboração dessas discussões e pesquisa. Logo, o fazer e o saber acadêmico se inter cruzam. Por último, e não menos importante, Violeta fundou uma ONG voltada para a preservação da região onde nasceu, a chapada do Araripe, localizada na junção dos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí<sup>93</sup>.

O Crato, definitivamente, foi um ensaio político e social para a família Arraes e Alencar, em especial, para o governador pernambucano. Muitos de seus familiares estavam inseridos no processo político. Como exemplo dessa inserção, o caso de um dos seus tios,

<sup>92</sup> Informações coletadas: Entrevista de Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau ao Setor de História Oral do CPDOC, em 12.02.2006. RJ: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV. Acedido no Acervo on-line em 19 de março de 2020 em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/historia-oral/entrevista-tematica/maria-violeta-arraes-de-alencar-gervaiseau>.

<sup>93</sup> Entrevista de Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau ao Setor de História Oral do CPDOC, em 12.02.2006, op.cit..

Alexandre, que foi prefeito do Crato em pleno regime autoritário da época de Getúlio Vargas (Estado “Novo” – 1937-1945), entre 1937 e 1943. Outro exemplo de sua família que se dedicou à política foi José Alencar, mais conhecido como “O Homem”, que era primo de Arraes, prefeito do Araripe por diversas vezes, tido como um coronel que mandava e desmandava na cidade<sup>94</sup>.

Outro Arraes vai se configurando com a sua transferência para Pernambuco. A preocupação era de angariar recursos necessários aos seus estudos. Isso foi possível com aprovação para o modesto cargo de escriturário do Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), em Recife, e simultaneamente, a aprovação para Faculdade de Direito da Universidade do Brasil (atual UFRJ). Contudo, bacharelou-se em 1937, em Pernambuco, na Faculdade de Direito do Recife (FDR), com a sua transferência. Através desse cenário, projetava-se um Arraes em ascensão.

A produção de BARROS (1965), valorosa publicação desde a década de sessenta, para quem investe em estudar o conjunto sobre Arraes, permite sintetizar a escalada do político por diversos cargos públicos e mandatos eletivos. Arraes foi secretário da Fazenda nos governos Barbosa Lima Sobrinho (1948-1950) e Cid Sampaio (1959), deputado estadual (1950-1954 e 1954-1958) e prefeito do Recife (1959-1962)<sup>95</sup>.



**Figura 4** - Acervo O Globo – Deputado estadual em 1950, Arraes discursa em seu primeiro cargo eletivo. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-centenario-de-miguel-arraes-20630629#>

<sup>94</sup> REMIGIO, Elizabet S. de S. Usos do passado e relações de poder: a trajetória política de Miguel Arraes e o processo de redemocratização no Brasil (1979-1986), op.cit., p. 2.

<sup>95</sup> BARROS, Adirson. Ascensão e queda de Miguel Arraes. Rio de Janeiro: Equador, 1965, p. 103.

Miguel Arraes era “um político que tinha lado”, como foi denominada esta seção. Suas bandeiras mais expressivas foram sendo erigidas, antes mesmo de assumir o executivo municipal da capital pernambucana, em 1959. Simpatizou-se, inclusive, com a fundação da Sociedade Agrícola e Pecuária de Pernambuco (SAPP), em 1955, primeira associação camponesa do estado, organizada pelos arrendatários do Engenho Galiléia, situado no interior do Estado de Pernambuco, em Vitória de Santo Antão. O objetivo era desenvolver a produção comercial de verduras e iniciar um programa assistencial, com indispensável defesa, sobretudo jurídica, do deputado estadual à época, Francisco Julião, partidário do PSB – Partido Socialista Brasileiro<sup>96</sup>.

A História política de Pernambuco estava marcada, mais fortemente, pela atuação das forças de esquerda, em especial os comunistas e os socialistas, e posteriormente, os trabalhistas, naquele início da segunda metade do século XX. Segundo JACCOUD (2011),

Com a formação da Frente do Recife e seu progressivo fortalecimento eleitoral, as esquerdas organizadas no quadro político-partidário abriram a possibilidade de instalação em Pernambuco de governos e administrações de caráter popular-democrático. A direção dada por estas forças ao processo político do período privilegiava a ação do Estado, percebido como instância básica a partir da qual se tornaria possível a implementação do projeto nacional-desenvolvimentista e, posteriormente, reformista, por elas defendido.<sup>97</sup>

Mas, afinal, quem era a “Frente do Recife”? Era a coligação formada pelo PCB, PSB e o Partido Trabalhista Brasileiro - PTB, para enfrentar as eleições que se sucederam em Pernambuco a partir de 1955, já que a esquerda pernambucana, desde muito antes, vinha demonstrando a sua força eleitoral. No cenário político local da época, os movimentos sociais resistiram à indicação de Miguel Arraes (Partido Social Trabalhista – PST), pela Frente do Recife, para as eleições da Prefeitura da capital, em 1959. A crítica que Arraes experimentava era por trabalhar na secretaria do governo Cid Sampaio. Divergia, porém, muitas vezes da orientação política do governador, que mantinha vínculos com áreas conservadoras e com os udenistas que o elegeram.

---

<sup>96</sup> ARRAIS, Miguel (Miguel Arrais de Alencar). In: Verbete-biográfico, op.cit..

<sup>97</sup> JACCOUD, Luciana. A Frente do Recife e os Governos Democráticos de Pernambuco (1955-1964). In: BEZERRA, Aurélio de M; FERREIRA, Maicon V.; BEZERRA, Rafael S. (orgs.). Manifestações operárias e socialistas em Pernambuco. Recife: NEEPD-UFPE, 2011, p. 206. Organizei esta coletânea de textos em conjunto com colegas da graduação em História da UFPE, mencionados, sob orientação do professor Michel Zaidan Filho, produto da bolsa de estudos acadêmicos do *Núcleo de Estudos Eleitorais, Partidários e da Democracia* (NEEPD - UFPE).

Em busca de força popular à indicação de Arraes, comunistas e socialistas levaram seu nome às periferias da capital pernambucana, “através de uma grande rede de comitês populares de apoio à sua candidatura e da realização de comícios que desde cedo se reproduziram em todos os bairros”<sup>98</sup>. Com o manifesto intitulado a “Proclamação aos Trabalhadores”, o nome de Arraes cresceu. A vitória do político veio para o executivo da capital do Estado. Era o resultado da união das forças progressistas e populares. Na administração, segundo JACCOUD (2011), em linhas gerais, “não divergiu do trabalho de seu antecessor”<sup>99</sup>.



**Figura 5** - Acervo O Globo – Durante comício, Arraes acena em campanha para prefeitura do Recife, em julho de 1959. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-centenario-de-miguel-arraes-20630629#>

No entanto, uma das realizações mais marcantes de sua gestão e que demarca o trato de Arraes desde essa sua experiência da administração municipal até a estadual, foi o Movimento de Cultura Popular (MCP), instituído com a colaboração de estudantes, artistas e intelectuais, em 1960. Pode-se dizer que era, para a Educação e a Cultura, um movimento revolucionário. A princípio, o MCP restringiu-se à alfabetização de adolescentes e adultos em salas aproveitadas de associações de bairros, entidades esportivas e templos. Logo depois, o movimento passou a visar também à conscientização política e à elevação do nível cultural

---

<sup>98</sup> JACCOUD, Luciana. *A Frente do Recife e os Governos Democráticos de Pernambuco (1955-1964)*, op.cit., p. 226-227.

<sup>99</sup> *Idem*, p. 227-228.

das camadas mais pobres da população, promovendo para tanto a instalação de galerias de arte, cinemas, teatros, parques de recreação, oficinas de artes plásticas e teleclubes, além da realização de mesas-redondas sobre cultura popular e da valorização do artesanato e de festas tradicionais.

É daqui que brota uma perspectiva de ensino alicerçado no “cotidiano do povo”, uma educação com “prática pedagógica”. Por essa época, o professor Paulo Freire, um dos organizadores do MCP, e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaboraram novos métodos de alfabetização “baseados na realidade vivida pelo povo”<sup>100</sup>. Esta última característica, já foi posta em vários espaços desta pesquisa, da introdução às parcelas anteriores, porque dialoga com as exigências que viriam através do processo de abertura democrática.

A postura progressista de Miguel Arraes, que deixou a prefeitura em 1962 para concorrer ao governo pernambucano, não era bem vista por seus opositores, tampouco pelos setores mais conservadores da sociedade. A tonalidade do seu adversário, o deputado federal pernambucano, João Cleofas, manifestava-se que Arraes “cubanizaria Pernambuco”. E mesmo diante da forte oposição da máquina eleitoral montada por seu oponente, Arraes foi eleito governador, recebendo o maior número de votos entre as classes mais baixas e os trabalhadores rurais, tomando posse em janeiro de 1963.



**Figura 6** - Peça de campanha de Miguel Arraes ao Governo de Pernambuco, nas eleições de 1962 - Álbum de José Cristóvão de Novais. Acedido em 13 de fevereiro de 2021 em: <https://jc.ne10.uol.com.br/blogs/jamildo/2016/11/08/programacao-de-eventos-do-centenario-de-miguel-arraes-e-anunciada/>

<sup>100</sup> ARRAIS, Miguel (Miguel Arrais de Alencar). In: Verbetes-biográfico, op.cit..



**Figura 7** - Acervo O Globo – Vitória. Correligionários carregam Arraes em passeata pelas ruas até o Palácio da Justiça, no Recife, onde era feita a apuração da eleição para governador de Pernambuco. 22.10.1962. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-centenario-de-miguel-arraes-20630629#>

A formação do governo de Arraes, de acordo com JACCOUD (2011), “respeitou a coalizão eleitoral no que diz respeito à distribuição de cargos e da formação do secretariado, mas sua hegemonia coube ao ‘bloco de esquerda’”<sup>101</sup>. Em seu discurso de posse, apontou para a “questão agrária como ‘o centro da problemática nordestina’”<sup>102</sup>. E é nesse discurso que surge a chancela do “próprio povo assumindo o poder”, que o mitifica ou não, mas que será lembrado nos posteriores anos de redemocratização. Arraes detecta naquele crucial momento na história do povo pernambucano:

“Neste fato novo – o aparecimento do povo como categoria histórica – é o que explica que eu hoje aqui me encontre, não em nome do povo, não em lugar do povo, mas eu – homem do povo, o povo, para assumir o governo do Estado”.<sup>103</sup>

E, por final, seguindo na íntegra, disponibilizado por DEBERT (2008)<sup>104</sup>, o arremate do discurso de posse no cargo de governador de Pernambuco, pronunciado por Miguel Arraes de Alencar perante a Assembleia Legislativa, naquele 31 de janeiro de 1963, quais os desígnios do empenho de sua gestão:

<sup>101</sup> JACCOUD, Luciana. *A Frente do Recife e os Governos Democráticos de Pernambuco (1955-1964)*, op.cit., p. 232.

<sup>102</sup> Idem, p. 233.

<sup>103</sup> Ibidem, p. 233.

<sup>104</sup> Íntegra do discurso de posse no cargo de governador de Pernambuco, por Miguel Arraes. DEBERT, GG. *Ideologia e populismo: Adhemar de Barros, Miguel Arraes, Carlos Lacerda, Leonel Brizola* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, Apêndice – 2, pp. 187-202.

“Pois que ninguém se iluda: assim como não me conseguiram transformar em agitador e incendiário, também não conseguiram e jamais conseguirão transformar-me num bom moço, acomodaticio aos privilégios que sempre combati e posso agora mais e melhor combater, no governo do Estado. [...] Acredito ter tudo o que um homem precisa ter para o trabalho, e que outra coisa não é senão o que foi dito pelo poeta: ‘Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo!’<sup>105</sup>”.

Nessa época, da administração estadual de Arraes, vivia-se em Pernambuco um clima de radicalização política, com reflexos no panorama nacional, o qual por sua vez já se encontrava marcado pela polarização entre as forças de esquerda, que defendiam “reformas” de cunho social, e as conservadoras, que enfatizavam a necessidade de contenção das reivindicações trabalhistas.

Consoante à literatura pesquisada e os próprios discursos de Arraes, os camponeses constituíram apreciável base de sustentação política para seu governo. As contestações desse setor não causavam maiores embaraços, pois quando ultrapassavam os limites legais, como no caso de algumas invasões de terras, o político, com a colaboração do líder das Ligas Camponesas, Francisco Julião, conseguia convencer os camponeses a recuarem em suas posições. Além disso, contando com o apoio da Igreja e dos comunistas, Arraes deu início a um amplo processo de sindicalização rural, montando uma equipe de advogados para prestar assistência jurídica aos trabalhadores que se organizavam em órgãos de classe.

O ano de 1964 foi um momento de política de conciliação e mediação, para o governo de Arraes em Pernambuco. A reprodução de greves não parava no Estado. No âmbito federal, João Goulart radicalizava as “reformas de base”. Agrária, política, universitária, entre tantas outras, mas, a reforma agrária mexia fortemente nos ânimos do empresariado e do latifundiário. Jango convocou e proclamou no dia 13 de março de 1964, a necessidade de mudanças na Constituição. Ficou conhecido como o “Comício da Central do Brasil”. BANDEIRA (2010), fala da participação do político pernambucano, que tinha um alcance nacional naquele ano de sessenta e quatro e da mensagem acerca das reformas:

Arraes e Brizola, este pregando a convocação de uma Constituinte, compareceram ao ato, a fim de consolidar a formação e a unidade da Frente Popular de apoio às reformas de base, condensadas, as principais, nos seguintes itens da mensagem que o presidente da República remeteria ao Congresso Nacional:

1. Reforma Agrária, com emenda do artigo da Constituição que previa a indenização prévia e em dinheiro.
2. Reforma Política, com extensão do direito do voto aos analfabetos e praças de pré, segundo a doutrina de que “os alistáveis devem ser elegíveis”.

<sup>105</sup> O poeta é Carlos Drummond de Andrade, em *Sentimento do mundo*.

3. Reforma universitária, assegurando plena liberdade de ensino e abolindo a vitaliciedade de cátedra.
4. Reforma da Constituição para delegação de poderes legislativos ao presidente da República.
5. Consulta à vontade popular, através de plebiscitos, para o referendo das reformas de base.<sup>106</sup>



**Figura 8** - Acervo O Globo – Arraes participa do Comício da Central do Brasil, em apoio à Jango, 13 de março de 1964. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-centenario-de-miguel-arraes-20630629#>

Na perspectiva de BANDEIRA (2010), essas reformas não visavam o socialismo. Eram apenas reformas democráticas e tendiam a viabilizar o capitalismo no Brasil.

Arraes não se afinava com as posições de Jango. Em entrevista posteriormente realizada, em 1977, por Aspácia Camargo, no México, com o conhecido dirigente das Ligas Camponesas, Francisco Julião, este cita o militante e intelectual político, Arraes, advertindo que Pernambuco era um Estado que

[...] tinha muito mais autonomia do que os outros estados da federação brasileira em relação a Jango, ao presidente. É preciso considerar que, em Pernambuco, estava um governador que não coincidia absolutamente com as posições de Jango. [...] Então, Pernambuco tinha essa característica muito especial: possuía um governador muito mais identificado com os

<sup>106</sup> BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. O governo João Goulart e as lutas sociais no Brasil, 1961-1964. SP: Ed. UNESP, 2010. SP: Editora UNESP, 2010, p. 313-314.

trabalhadores, com os camponeses, com as massas mais pobres do Estado. Aí, a força de Jango não era tão poderosa.<sup>107</sup>

Nas vésperas de março de 1964, classes empresariais chegaram a decretar um *lockout*<sup>108</sup>, ápice do processo de resistência à política desenvolvida por Arraes e ao avanço da mobilização popular no Estado. Paralelamente, os meios de comunicação aderiam integralmente à campanha de detração do governador.

A ditadura técnico “empresarial militar” estreava. Com o rompimento democrático, em 1964, o governo estadual de Arraes, embora não concluído, tenha marcado a trajetória de vida e política de Miguel Arraes. As posturas assumidas durante o mandato lhe custaram a prisão, o exílio e o recomeço em outro país.

Os balanços desses “Tempos de Arraes”, ainda que prolongados, foram tecidos para que fiquem legíveis os motivos que o político tinha para tanta “referência histórica” e triunfar eleitoralmente na redemocratização, após 22 anos de ter sofrido a deposição. Os anos de 1980 têm um elo com aquele passado interrompido. Nem o Brasil e nem Pernambuco eram mais os mesmos, depois de tantos traumas advindos do Estado de exceção que percorreu aquela época. E o uso das fotografias, portanto, no cerne das análises, vem com seus simbolismos e, simultaneamente, com seu caráter documental, porque elas têm intencionalidades em cada momento e podem provocar interrogações, dar sentido ao texto ou transmitir outras tensões.



**Figura 9** - Acervo O Globo – Exilado político por 14 anos. Arraes em sua casa, na Argélia, em 1969. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-centenario-de-miguel-arraes-20630629#>

---

<sup>107</sup> JULIÃO, Francisco. Depoimento. Programa de História Geral do CPDOC/FGV. 05-11-1977 a 06-12-1977. RJ: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV. Acedido em 15 de fevereiro de 2019 no Acervo on-line em: <http://www.fgv.br/cpdoc/historal/arq/Entrevista101.pdf>.

<sup>108</sup> “Trancar”.

### 2.3 “ENTRANDO PELA PORTA QUE SAIU”: GOVERNADOR DE TODOS OS PERNAMBUCANOS?

A abertura desta porção do capítulo, “Entrando pela porta que saiu”, não é meramente um letreiro. Era um trecho do jingle de campanha<sup>109</sup> que deu vitória à Arraes naquelas eleições de 1986, com o país já redemocratizado. O cearense voltava para o executivo estadual pernambucano mais uma vez. A porta de entrada, como em 1963, era a porta da frente, ou seja, através do voto popular e direto. Ele se mostrava atento ao significado do povo escolher seus representantes, sendo conexo às fundamentações já discutidas no escopo da pesquisa, através de MASCARO (2013) e CARVALHO (2002). Na sua colaboração à publicação de WEBER (1991), o ex-governador foi clínico:

A fase de transição que começa nos primeiros anos da década de 80, com as eleições para governo dos Estados, abria condições para um início de mudanças que permitisse a retomada da luta secular do povo, pela integração nacional. Mas tais mudanças não ocorrem simplesmente com a realização de eleições diretas ou indiretas. Elas são apenas um dos instrumentos da democracia, que só existe quando praticado no dia a dia, através de longo processo educativo que envolve não só as escolas, mas a todos nós, o povo todo.<sup>110</sup>

Arraes, ainda afirmou em seu discurso de posse, em 1987, “que, apesar de ter sido eleito por um conjunto de partidos ‘seria governador de todos os pernambucanos’”<sup>111</sup>, como alertei a tal questionamento no epíteto desta seção. Ele foi um administrador público que teve esse alcance para os diversos pernambucanos, como nos anos sessenta? Os pernambucanos e a população brasileira dispunham dos sentimentos de frustrações, devido aos 21 anos de regime militar, e de expectativas, com aquela convivência “democrática” a partir de 1985.

Com efeito, Arraes foi preso, exilado, anistiado em 1979 e teve que recomeçar sua trajetória num país diferente do que deixou. O exílio não o consentiu menos obstinado em relação às pautas que ficaram ainda latentes, desde a interrupção da sua gestão, uma vez que ao retornar ao Brasil, no final dos anos setenta, fazia oposição declarada ao regime, até então, em curso.

Embora no exílio, Arraes proclamou-se adepto da agremiação oposicionista à ditadura militar, que era o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Em outubro de 1966, ao ser

<sup>109</sup> Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <http://blogs.diariodepernambuco.com.br/historiape/index.php/2017/02/17/miguel-arraes-um-homem-que-se-tornou-um-mito/>

<sup>110</sup> Apresentação de Miguel Arraes de Alencar. WEBER, Silke (Org.). Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990), op.cit., p. 14.

<sup>111</sup> Idem, p. 68.

lançada uma frente política de oposição ao regime — a chamada Frente Ampla — que reunia Carlos Lacerda, seu principal articulador, e os ex-presidentes João Goulart e Juscelino Kubitschek, mostrou-se sempre contrário. Do exílio articulava e escrevia bastante. Segundo CRUZ (2016), o líder pernambucano

[...] exilou-se na Argélia a partir de 1965 com amplo apoio de Abdelaziz Bouteflika, que na época era Ministro das Relações Exteriores da Argélia e intermediava as relações de Arraes com o presidente Houari Boumediene. Em seus 14 anos de exílio em Argel, Miguel Arraes obteve apoio do governo argelino para que outros brasileiros conseguissem refúgio na Argélia e continuou a exercer liderança política por meio do envio de cartas, da publicação de textos e de boletins informativos, e de encontros com lideranças do Brasil e do exterior.<sup>112</sup>

Essas assinalações validam suas manifestações e oposição sobre aquela conjuntura econômica, política e social do Brasil, em regime antidemocrático, mesmo no distante exílio.

Beneficiado pela Lei de Anistia, sancionada em agosto de 1979, o líder pernambucano obteve, em setembro, a suspensão da pena que lhe fora imposta, podendo assim regressar ao Brasil.

No acesso que tive ao documento tipo verbete do “Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV”, já referenciado na seção anterior, evidencia a temperatura da volta do exílio, momentos decisivos da abertura democrática:

De volta ao Brasil em 15 de setembro de 1979, foi recebido por cerca de mil pessoas no aeroporto internacional do Galeão, no Rio. Seguiu no mesmo dia para a cidade do Crato, a fim de visitar sua mãe, e foi calorosamente saudado pela população. No dia seguinte compareceu à grande concentração pública realizada em Recife em sua homenagem, por iniciativa dos dirigentes do MDB pernambucano, da qual participaram cerca de dez mil pessoas.<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> CRUZ, Fábio Lucas. Brasileiros no exílio: Argel como local estratégico para a militância política (1965-1979). Tese (Doutorado) em História Social. São Paulo: USP, 2016, p. 13.

<sup>113</sup> ARRAIS, Miguel (Miguel Arrais de Alencar). In: Verbetes-biográfico, op.cit..



**Figura 10** - Acervo O Globo – Volta do exílio na Argélia, em 1979, Arraes é aclamado pelo povo no aeroporto do Galeão, Rio de Janeiro. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-centenario-de-miguel-arraes-20630629#>



**Figura 11** - Miguel Arraes, na volta do exílio, em 1979, com a mãe as suas irmãs, Crato-CE. Acedido em 13 de fevereiro de 2021 em: <https://jc.ne10.uol.com.br/blogs/jamildo/2016/11/08/programacao-de-eventos-do-centenario-de-miguel-arraes-e-anunciada/>

Na sua volta ao Brasil, filia-se ao MDB e, como já foi discutido no primeiro capítulo, é tempo da extinção do bipartidarismo. Os rumos do país, de Arraes, do Recife e de Pernambuco estavam em aberto. Por isso, participou dos trabalhos de organização e fundação do agora, PMDB. Desde o retorno ao país, Arraes não mediu esforços para se reprojeter politicamente, como observa REMIGIO (2018):

Na sua chegada ao Recife, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) que se projetou politicamente durante o regime civil-militar, organizou um grande comício que reuniu cerca de 60 mil pessoas. Era um momento

oportuno para que Arraes retomasse a sua militância política em Pernambuco.<sup>114</sup>

Em janeiro de 1980 deu início à tarefa de organização do PMDB em Pernambuco, realizando comícios na capital e no interior do estado. Era dada a largada para se chegar, novamente, ao executivo estadual. Nesse ínterim, nas eleições de 1982, marcaram a disputa entre o candidato do PMDB, Marcos Freire e a estrutura partidária do Partido Democrático Social - PDS, que por meio das suas bases municipais em todo estado, elegeu o candidato Roberto Magalhães. Arraes se candidatou, pelo PMDB, para uma vaga na Câmara dos Deputados e obteve uma votação expressiva<sup>115</sup>, elegendo-se deputado federal por Pernambuco.

As preocupações maiores de Arraes, nesse período, empenhavam-se a enfrentar o conjunto de questões que interessavam à maioria da população do país, como a reforma agrária, as desigualdades regionais e o desenvolvimento sustentado por recursos nacionais, porque estavam concatenadas, inclusive, com as projeções que fazia desde o seu primeiro governo estadual. De toda forma defendeu a proposta de emenda constitucional apresentada por Dante de Oliveira, que restabelecia as “eleições diretas”, as *Diretas-já!*, para presidente da República, etapa amplamente discutida no primeiro capítulo desta pesquisa.



**Figura 12** - Acervo O Globo – Comício das Diretas-Já, abril de 1984, Candelária, RJ. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-centenario-de-miguel-arraes-20630629#>

Quando o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) relançaram a campanha pelas eleições presidenciais diretas em 1986, Arraes discordou da oportunidade da iniciativa. No seu modo de ver, tanto a população quanto os partidos e o

<sup>114</sup> REMIGIO, Elizabet S. de S. Usos do passado e relações de poder: a trajetória política de Miguel Arraes e o processo de redemocratização no Brasil (1979-1986), op.cit., p. 4.

<sup>115</sup> LAVAREDA, Antônio (Org.) A Vitória de Arraes. Recife: Inojosa, 1987, p. 12.

Congresso estavam desmobilizados, e não havia tempo para mudar esse quadro. Em 1986, Arraes queria mudar o quadro de 22 anos atrás. Vinculava a sua disputa naquele ano, num cenário que há pouco se tinha desvencilhado da ditadura militar – pelo menos enquanto administração institucional brasileira –, com a gestão impedida de ser concluída, no 1º de abril de 1964.

Havia uma cartilha, com fins eleitorais, enérgica, que fazia com que os catorzes meses rompidos, do passado, fossem a ordem do dia de tão lembrados. Muitas eram as referências, mas o imo da propaganda concentrava-se na “esperança está de volta”, palavra bem gasta – esperança – e compreendido o “porquê”, na redemocratização.

Num panfleto com propaganda política da época, o *slogan* “*a esperança está de volta*” sintetiza o tom dado à campanha. [...] A esperança estava depositada na volta de um governador que havia sido destituído de seu cargo. Tal associação só poderia ser feita levando em consideração que a memória coletiva atribuisse sentido positivo ao primeiro governo, algo que despertasse nas pessoas o desejo de continuação.<sup>116</sup>

Eram muitas as referências de campanha: “O povo chegou ao Poder; O povo unido tira Pernambuco do atraso; O Governo do lado do povo. Contra o crime e a sonegação; Preso e exilado, Arraes não se dobrou. E voltou nos braços do povo; O povo avança. A esperança está de volta; Pernambuco unido”<sup>117</sup>.

Foi uma campanha bem disputada, no seu curso, entre Arraes e o ex-usineiro José Múcio Monteiro filho, do PFL – Partido da Frente Liberal (atual DEM – Democratas). O ex-governador pernambucano concorreu à sucessão de Gustavo Krause, do PFL, com o apoio da Frente Popular de Pernambuco, formada pelo PMDB, ex-malufistas egressos do PDS, o PCB, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o PSB, além de agremiações menores. Seu companheiro de chapa, o deputado federal Carlos Wilson, serviu de elo com os setores mais conservadores do estado, graças à sua passagem pela Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido de sustentação ao regime militar, em cuja legenda se iniciara na política. Os votos conservadores foram obtidos também graças ao apoio do Partido Municipalista Brasileiro (PMB), segmento mais à direita da frente, que funcionava como linha auxiliar do PMDB no

<sup>116</sup> BARROS, Júlio César Pessoa de. Conflitos e negociações no campo durante o primeiro governo de Miguel Arraes em Pernambuco (1963-1964), op.cit., p. 18.

<sup>117</sup> Nas notas de BARROS (2013), a propaganda mencionada consistia num pequeno caderno composto de 16 laudas (8 páginas), contendo 12 poemas a respeito de Miguel Arraes. Na capa, está exposto o título da publicação: “Miguel Arraes um nome que se faz poesia”, e no verso, o slogan da campanha de 1986, acompanhado dos nomes dos candidatos: “A esperança está de volta. Arraes. Governador PMDB. Vice Carlos Wilson. Senadores: Mansueto de Lavor e Antônio Farias”. BARROS, Júlio César Pessoa de. Conflitos e negociações no campo durante o primeiro governo de Miguel Arraes em Pernambuco (1963-1964), op.cit., p. 18.

estado. WEBER (1991) abre um parêntese, que resume bem essas agremiações e coligações que levou Dr. Arraes – como a professora até hoje o chama – à vitória: “Vale lembrar que Arraes fez coligação com tradicionais líderes da direita insatisfeitos com o governo de Roberto Magalhães sem, no entanto, assegurar-lhes hegemonia”<sup>118</sup>.

Acabou sendo eleito com 1.587.679 votos, quinhentos mil a mais do que o total recebido por seu adversário.<sup>119</sup> Muitos foram os compromissos de campanha assumidos por Arraes, pelo então candidato que indicavam, ao menos no nível da retórica, o projeto político-social a ser implantado no Governo de Pernambuco.



**Figura 13** - Acervo O Globo – Arraes em 1986, ao lado de seu neto e ex-governador de Pernambuco, Eduardo Campos (2007-2014), que assumiu em 1987 a chefia de gabinete do avô. Acedido em 30 de janeiro de 2021 em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-centenario-de-miguel-arraes-20630629#>

O fato é que Arraes assumiu o cargo em 15 de março de 1987, em meio à grande festa popular, mas enfrentou desde o início graves problemas salariais com o funcionalismo público estadual. Durante dois anos e meio, seu governo seria marcado pela falta de recursos, crises com o Legislativo e o Judiciário, e sucessivas greves, como a dos professores, que durou muitos dias, e a da Polícia Civil, a primeira da categoria registrada em Pernambuco. A greve de professores será mencionada no próximo capítulo, uma vez que concerne à temática de educação, pauta central desta pesquisa, intercambiando com os diálogos da professora Silke Weber, que assumiu tal pasta em 1987.

<sup>118</sup> WEBER, Silke (Org.). Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990), op.cit., p. 20.

<sup>119</sup> ARRAIS, Miguel (Miguel Arrais de Alencar). In: Verbetes-biográfico, op.cit..

No governo de 1987-1990, Arraes dirigiu para os segmentos mais pobres da população pernambucana os principais projetos de seu governo, como a expansão do sistema hídrico e do crédito rural no Sertão, a distribuição de sementes no Agreste, a política de desapropriação de terras e de preservação do emprego durante a entressafra da cana-de-açúcar na Zona da Mata e programas alternativos de habitação e expansão dos serviços de saúde, educação, documentação e transporte na Região Metropolitana de Recife.

Segundo as informações colhidas do CPDOC/FGV, o político ao menos projetou, também, estimular a interiorização das indústrias e apoiar os pequenos e médios empresários, bem como recuperar empresas estatais em crise, como o Banco do Estado de Pernambuco (BANDEPE), o Laboratório Farmacêutico do Estado de Pernambuco (LAFEPE), a Companhia Integrada de Serviços Agropecuários de Pernambuco (CISAGRO) e o Instituto de Pesquisas Agropecuárias (IPA)<sup>120</sup>.

Destacou aqueles anos de transição democrática com o Programa “Chapéu de Palha”, que já foi até mencionado como precursor do “Bolsa Família”, criado por Lula (PT). Tudo bem que o Bolsa Família é um programa de rede de proteção social, sobretudo, opera na transferência de renda mensal, muito mais amplo, mas, os dois programas têm por intenções de dar “suporte” aos menos favorecidos.

O Chapéu de Palha tinha o “Bolsa auxílio” destinado aos trabalhadores rurais, funcionando no período de entressafra. “Quando assumiu o governo, em 1987, apenas 7 mil propriedades rurais do estado eram eletrificadas. Ao fim do governo, em 1990, já eram mais de 35 mil”<sup>121</sup>. No período, Arraes desenvolveu uma tecnologia com a Companhia Energética de Pernambuco (CELPE), na época, estatal, para diminuir os custos dessa implantação.

No entanto, as maiores preocupações para com este governo, no que diz respeito à educação, à atuação da Secretaria de Educação, os movimentos dos professores, em especial, o ensino de História, ficarão para a última parte deste trabalho.

Logo, por meio dessas discussões acerca da trajetória política de Miguel Arraes, é possível entender como as disputas em diversas áreas foram se estabelecendo, naquele Brasil que processava a abertura democrática.

---

<sup>120</sup> Idem.

<sup>121</sup> Acedido em 30 de maio de 2021 em: <http://blogs.diariodepernambuco.com.br/arraes100anos/project/um-olhar-para-o-homem-do-campo/>

### 3. “REFORMA CURRICULAR E ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO”

#### 3.1 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E AS PROPOSTAS PARA REFORMA CURRICULAR (1987-1990)

Um pouco mais de três décadas ocorreram as eventualidades que fornecem subsídios para este trabalho, desde a pesquisa ao acabamento da escrita. E quando se trata de educação, percebemos que as questões do passado nos chegam com mais desafios e dimensões. Estão mais móveis do que nunca.

As mudanças que ocorreriam, especialmente nos anos de 1980, referentes às políticas públicas de educação, “influenciaram bastante as discussões que estavam em curso na sociedade e, de certa forma, fez com que as Secretarias de Educação, tanto nas instâncias municipais e estaduais, se ‘adequassem’ às mutações.”<sup>122</sup> Todo esse conjunto incidia direto nos poderes públicos, visto que era impossível de ficarem desatentos às transformações em curso naquele período, na medida em que as demandas tecidas pelos movimentos sociais foram adotadas e, por vezes, agrupadas.

Não somente retomaram-se as análises críticas por profissionais do campo educacional, uma vez que se ampliou neste tablado, também, o protagonismo da sociedade civil. Por isso é que foram dilatadas na (re)democratização as reformas educacionais, com o intuito de garantir as exigências de um mundo sofisticado.

Esse clima de transição e de ventos democráticos foi pujante para as declarações e afirmações de compromissos, por aqueles governos que se posicionavam contra o regime ditatorial, numa tentativa de abarcar nas suas operacionalizações políticas e de ações governamentais, as impressões e organicidade dos setores sociais, inclusive, a incidência desses domínios no âmbito educacional.

A experiência de Minas Gerais no planejamento educacional participativo e na reformulação curricular, já apresentada no corpo da pesquisa, naquele início de transição política estendeu-se para outros estados, na busca pela qualidade da educação, como pode ser observado, a partir de 1986, no Estado de Pernambuco, com a vitória de Miguel Arraes.

O estilo de Arraes, ao mesmo tempo em que procurava atrair a simpatia da população em geral, através de um discurso comprometido com a causa popular, ao afirmar que “nós

---

<sup>122</sup> SILVA, Teresa Cristina da. O ensino de história e reforma curricular no município do Rio de Janeiro no contexto da transição democrática (1983-1991): entre rupturas e marcas de continuidade. Dissertação de Mestrado em Ensino de História (Rede ProfHistória). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), 2016, p. 14.

somos um instrumento do povo e vamos realizar as mudanças exigidas pelos mais pobres, pelos desempregados, pelos que não têm o que comer, o que vestir e onde dormir”<sup>123</sup>, procurava também atender as expectativas dos movimentos organizados da sociedade civil e no comprometimento com uma educação de acesso a todos.

Durante a disputa eleitoral para o executivo estadual, foram estabelecidas as prioridades de ações governamentais e, dentre estas, o resgate de uma dívida social: o acesso à educação básica.<sup>124</sup>

Por conseguinte, é sabido que os currículos são instrumentos que se constituem significativamente através da intervenção do Estado no ensino, ainda que os sujeitos (acadêmicos, cientistas, educadores, sociedade civil, entre outros) existam por trás dos espaços de disputas de organização, que vão para além das previsões das aparelhagens governamentais.

Logo, as reformas curriculares representavam - nessa marcha para a democratização brasileira - grandes conquistas no intuito de atender às exigências daquelas novas realidades sociais, da classe trabalhadora e por quem almejava uma estrutura educacional em conexão com aquele presente, que mirava romper com as vestes da repressão.

Com esta clareza, à luz do que já foi desenvolvido até aqui, em capítulos anteriores, foi possível examinar a forma como se deu o governo de Arraes neste processo de novo planejamento educacional (ainda que as lacunas e brechas sejam cogentes), conduzido pela Secretaria de Educação de Pernambuco, considerando a conjuntura dos aspectos políticos e as ações desenvolvidas pela administração enfocada, sem esquecer-se de reconhecer as expectativas e tensões da sociedade para com essa gestão. Sendo assim, passamos ao que se revelou.

Como já foi sinalizado, desde a apresentação da pesquisa, o governo Arraes angariou para titular da Secretaria Estadual de Educação (SEE), a Professora Silke Weber<sup>125</sup>, docente

---

<sup>123</sup> SAMPAIO, Maria Cristina Hennes; FERREIRA, Rosilda Arruda. (1996). Democratização, Cidadania e Transformação: as Utopias do Governo Arraes. João Pessoa: Universitária UFPB; Recife: Universitária UFPE, p. 66.

<sup>124</sup> AGUIAR, Márcia A. da Silva. Política educacional e planejamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 201-209, maio-ago. 2014, p. 203.

<sup>125</sup> A professora Silke Weber é Doutora em Sociologia pela *Université René Descartes* (1972). Atualmente, é professora emérita da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e sua trajetória profissional foi fortemente marcada pelo comando da Educação em Pernambuco, como secretária dos últimos governos de Miguel Arraes (1987-1990; 1995-1999). Silke recebeu prêmios como o *Palmes Académiques*, atribuído pelo Governo francês em 1997; a Medalha dos 50 anos, outorgada pela Capes em 2001; a Medalha do Mérito Científico, na modalidade Comendadora, pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, em 2007, e ainda o Prêmio Florestan Fernandes, em 2009, concedido pela Sociedade Brasileira de Sociologia.

da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, e assim, foi possível seguir a tendência educacional dos governos estaduais de base progressista eleito pela via democrática na década de 1980.

Para validação da pesquisa, não apenas através dos ancores teóricos e literatura consagrada e atualizada, abertamente discutida no percurso deste trabalho, foi adotado como valoroso o depoimento (2015) da professora Silke ao CPDOC/FGV, numa tentativa de confrontar com a realidade dos grupos de pressão, especificamente, a classe de professores pernambucanos naqueles anos oitenta, fervorosos por democratização da gestão educacional e qualificação do trabalho do educador. Sem esquecer a sua publicação em 1991, largamente utilizada nas sessões precedentes, no defronte para com a literatura revisitada. Como a pandemia em andamento não permitiu a pesquisa ambicionada inicialmente, outras demarcações programáticas ressignificaram as abordagens para se colher resultados.

Quando questionada sobre a experiência para ser secretária de educação do governo Miguel Arraes, a cientista social narrou em dado momento:

Foi um aprendizado sobre Brasil, sobre Pernambuco e etc., mas foi um aprendizado, sobretudo, sobre as potencialidades e sobre o que a educação pode fazer. Agora, também de outro lado foi a descoberta de que tudo só é feito na disputa, na luta e na briga. O que tinha de passeata na frente da secretaria de educação, o que tinha de... Eu nunca me esqueço do dia que chegaram a ir para lá, porque era a questão da eleição direta para diretor. Eu disse: “Mas tudo bem, faça a eleição direta para diretor, desde que se tenha a clareza que democracia não é igual eleição.” E aí começou todo o debate. Isso aí foi muito marcante de toda essa experiência.<sup>126</sup>

A partir de suas reminiscências, dá pra constatar que além das mudanças com a conquista do voto direto, nos finais dos anos oitenta, permitidas com a transição democrática, havia um debate acerca da democratização da estrutura educacional. Uma preocupação com a eleição de diretores escolares pelo voto direto, no que diz respeito às escolas estaduais. Na apresentação de Miguel Arraes, no exemplar produzido pela própria gestora da pasta de educação, o governador é enfático:

[...] é engano supor que a simples eleição de diretores pelo voto direto democratiza a escola, tanto quanto supor que as eleições diretas para presidente, governador ou prefeito, têm o dom mágico de resolver todas as

---

<sup>126</sup> WEBER, Silke. Silke Weber (depoimento, 2015). Rio de Janeiro, CPDOC/Fundação Getulio Vargas (FGV), (1h35min). Acedido em 30 de janeiro de 2021: [https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cientistas\\_sociais/silke\\_weber/TranscricaoSilkeWeber1.pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cientistas_sociais/silke_weber/TranscricaoSilkeWeber1.pdf).

questões. [...] este processo não é, em si, suficiente para reparar todos os males produzidos num longo período.<sup>127</sup>

São debates conflituosos, quando as diretrizes mais pujantes daquele período de redemocratização clamavam por uma educação básica com qualidade, a dignificação do trabalho do educador e a democratização da gestão educacional. Contudo, as direções das escolas não eram as únicas prioridades educacionais. De fato, apenas ter o acesso a escolher diretamente diretores, não resolveriam as mazelas seculares da educação, que incidem até os dias atuais.

Algo importante de elucidar em relação à SEE, no início da gestão, é que Pernambuco - diferentemente de Minas Gerais, que largou com a reformulação crítica para com os planejamentos educacionais estaduais – não realizou um “congresso” para definir suas prioridades educacionais. É daí que surgem os Fóruns Itinerantes de Educação, nas sedes dos dezessete Departamentos Regionais de Educação (DERE)<sup>128</sup>.

A proposta pedagógica daquela nova gestão da pasta educacional dava-se por realizar um instrumento privilegiado de acompanhamento e avaliação na execução do Plano Estadual de Educação<sup>129</sup>. Esses Fóruns davam um movimento diferente às ações do governo concernentes à educação, com espaços de debates de questões locais, regionais e nacionais. Ia para além de uma tecnocracia, à medida que se preteria o pedagógico em detrimento do administrativo, e não o inverso. Conforme AGUIAR (2014),

*Os Fóruns Itinerantes de Educação* revelavam-se, assim, como uma estratégia que poderia ser bem sucedida nos processos de interlocução com os diferentes segmentos sociais em todas as regiões do Estado, favorecendo a sua participação na construção do Plano Estadual de Educação/1988-1991 (...) Visava-se, com esta estratégia, a constituição de espaços de participação da sociedade civil para a discussão pública das questões de educação, o que pode ser considerado um avanço no tocante aos processos de formulação de políticas educacionais nos estados federativos, naquela conjuntura política.<sup>130</sup>

<sup>127</sup> WEBER, Silke (Org.). Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990), op.cit., 14.

<sup>128</sup> Atualmente, em Pernambuco, chamam-se Gerências Regionais de Educação (GRE), distribuídas por dezesseis gerências no Estado. Ver o mapa da GRE nos APÊNCIDES. Acedido em 30 de maio de 2021 em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>.

<sup>129</sup> A elaboração e confecção final do Plano Estadual de Educação (PEE) se deram apenas no segundo ano de Governo de Arraes (1988-1991), por conta do debate da Constituição de 1988 para com a educação. A busca ativa proposta por essa pesquisa foi o regulamento da reforma curricular ocorrida entre os anos de 1987-1990. PERNAMBUCO. Plano Estadual de Educação. 1988/1991. Coord. e redação – S. Weber, M. G. C., de Oliveira e M. A. S, Aguiar, Recife, Secretaria de Educação: Inojosa, 1998.

<sup>130</sup> AGUIAR, Márcia A. da Silva. Política educacional e planejamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco, op. cit., p. 204.

O primeiro Fórum Itinerante de Educação naquele período, em Pernambuco, ocorreu em maio de 1987. Sucedeu, logo em seguida, um segundo Fórum. Conforme as notas da secretária, “participavam cerca de 20 mil pessoas, 156 dos 167 municípios do Estado”<sup>131</sup>. Através desses números de sessões, essa perspectiva para educação em Pernambuco descentralizava através de seminários, encontros e palestras, para se construir as propostas educacionais.

Três instrumentos centrais, da secretaria de educação, podemos assegurar que foram firmados, ainda que o Plano apenas se concretizasse em 1988: PEE, os Fóruns Itinerantes e o RSEPE (Regulamento da Secretaria de Educação de Pernambuco)<sup>132</sup>.

Com tal estruturação por parte da Secretaria de Educação, atendendo aos questionamentos na introdução desta pesquisa, como se deu a reforma curricular proposta pelo governo de Miguel Arraes? De que maneira o currículo escrito, ou seja, o currículo como fato, pré-ativo, foi implantado nesse governo de Arraes?

Segundo BRITO (1993), o currículo educacional no período de Arraes, 1987-1990, herdou em seu início as propostas curriculares alçadas no PEE 79/83, e somente em 1989, a gestão foi marcada por uma proposição curricular.<sup>133</sup>

Eram proposições para reformar o currículo, que se tinham a partir da gestão de Arraes. BRITO (1993) menciona as Diretrizes Gerais da Política de Ensino<sup>134</sup>. Sem contar que, ratifica que a elaboração de reformulação curricular não começou com a ideia de documento aos moldes de um Programa, mas, foi através de formações e proposições contínuas, sobretudo, que a elaboração final, em fins do governo Arraes, só teve aplicabilidade na próxima gestão.

<sup>131</sup> WEBER, Silke (Org.). Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990), op.cit., 21.

<sup>132</sup> Aprovado no percurso de setembro de 1987 a setembro de 1989. Realizei duas visitas na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, que se encontra na capital pernambucana, objetivando-se ter em mãos esse regulamento ou a lei que implantou a Reforma Curricular em Pernambuco, 1987-1990. Não existia no arquivo da Secretaria. A própria ex-secretária, professora Silke, em conversas por e-mail, me orientou: “receio que terá pouco êxito em obter a documentação pretendida, uma vez que a Secretaria desativou o Centro de Documentação que continha todo esse material nos idos de 1996. Depois, houve a mudança de prédio e o pouco que existia se perdeu”. 05.12.2018. As tentativas que restaram era o APEJE, mas, com o decurso da pandemia, nos dois momentos para visita, estava fechado (julho de 2020 e janeiro de 2021).

<sup>133</sup> As discussões de BRITO (1993), ainda que seja uma fonte secundária, têm valor documental. Este trabalho é da época e ela era ligada ao Centro de Educação da UFPE, participando das propostas curriculares, uma vez que a SEE com Silke na condução da pasta, tinha uma lógica de Universidade, educação básica e governo, ou seja, interligavam-se. BRITTO, Maria Leopoldina de A. Propostas e Programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992: Primeiras aproximações do texto e do contexto. Tóp.Educ. Recife, v.11. n.1/2. p.20-33.1993.

<sup>134</sup> BRITTO, Maria Leopoldina de A. Propostas e Programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992: Primeiras aproximações do texto e do contexto, op.cit..

Em relação ao currículo prescrito, fala-se na Coleção Professor Carlos Maciel<sup>135</sup>, subsídio para a organização da prática pedagógica nas escolas, porém, o resultado desse trabalho apenas começou no final da gestão de Silke e teve sua continuidade nos anos de 1990.

Com esses artifícios, o trabalho amadureceu a ideia de que não ocorreu uma Reforma Curricular no sentido de documento programático, por lei, uma vez que nem no acervo *online*<sup>136</sup> da ALEPE – Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, e nem no seu arquivo físico, foram encontrados o projeto de lei ou a lei de tal reforma. Qual o caminho legal, que geralmente se percorre para pleiteio de aprovação de um PEE ou Reforma? A Secretaria Estadual de Educação, por meio do seu Secretário(a), protocola no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE), - no caso da época, poderia ser pelo pessoal da administração do corpo técnico da SEE - para posterior envio à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, na perspectiva de apreciação e sanção governamental. Com a socialização em audiências públicas na ALEPE, com ampla participação da sociedade – ou não – os parlamentares aprovam aquele projeto de lei ou não. Essa documentação teria que compor os projetos de lei ou leis na ALEPE, e diante do cruzamento com as memórias dos consultados e da literatura estudada, pode-se mensurar que a preparação desse documento nunca existiu.

Dito isso, não quer dizer que não ocorreram documentos valiosos para reformulação curricular. O que fica posto é a necessidade de compreender outras causas e propostas curriculares através das *ausculta*s que ocorriam, por exemplo, naqueles Fóruns Itinerantes que largaram em 1987 e os elos entre gestão, espaço acadêmico e educação básica. Dentro do que pode ser exequível, por isso, foi levado esse entendimento para a última seção deste estudo ensaiado. Ou seja, no que concerne ao trato sobre o currículo de História em finais dos anos oitenta, gestão de Arraes, a partir dos subsídios de concepções historiográficas acadêmicas e das disputas da classe de professores. As falas da professora Silke trazem balizas seguras para esses resultados da pesquisa:

O que era a socialização da informação? Era levar as pesquisas que as universidades estavam fazendo sobre educação. Socializá-las, e abrir as portas da universidade para receber os professores. O que foi feito? Foram

---

<sup>135</sup> Na última visita à Secretaria de Educação, consegui o contato da servidora Rosinete Salviano Feitosa, que foi técnica de Ensino da equipe DERE/GRE Metropolitana Norte, de 1988 a 2007. Ela confirmou sobre essa Coleção Carlos Maciel e foi enfática ao dizer que sua realização só se deu no governo posterior. Hoje, ela é chefe de Unidade do Ensino Fundamental dos Anos Finais. A visita se deu no dia 15.01.2021.

<sup>136</sup> Acedido em dezembro de 2018 em: <https://www.alepe.pe.gov.br/2011/06/29/arquivo/>. Este arquivo virtual contém vários projetos e leis do período estudado.

feitos cursos de especialização, cursos de projeto básico, enfim, várias e várias coisas. Era a única forma, a gente não tinha dinheiro. Então qual era a única forma? Não era nem somente... Explorar o máximo que a gente tivesse naquilo que tinha como possibilidade. E a possibilidade de formar, de promover debates. Foi muito, muito rico e depois foi uma experiência muito rica porque a gente conseguiu fazer um trabalho conjunto com outras secretarias, particularmente Ciência e Tecnologia.<sup>137</sup>

Outras tensões desenharam-se no governo de Arraes. As diversas greves de professores, em torno de melhorias salariais, puxadas pelo sindicato<sup>138</sup>. Entre tantas cartas, uma “Carta dos professores à população”, socializada por SAMPAIO (2008), chama bastante atenção pela tonalidade:

#### CARTA DOS PROFESSORES À POPULAÇÃO

Os professores da Rede Estadual continuam em Greve, apesar das *ameaças e da perseguição* que o Governo Arraes está fazendo. Estamos lutando por melhores salários, pela melhoria das condições de ensino e pelas eleições diretas. Nós reivindicamos 102, 5% de reposição salarial, que foi negado e oferecido apenas 3%. Agora estamos reivindicando o índice de 102, 5%, parcelado em nove meses, e até o momento não tivemos resposta. Quanto às eleições diretas para diretor, que é um meio de exercício da Democracia e que não implica em gastos, o governador também não quer atender. No dia 13 de abril quando tentamos nos dirigir ao Palácio do Governo a fim de conseguirmos uma audiência, fomos impedidos pelo Governador através da Tropa de Choque da Polícia, com mais de 300 homens armados de cassetetes e prontos para espancar os professores. A secretária de Educação, Silke Weber, está aterrorizando os professores que estão resistindo à perseguição e assumindo a Greve. Ela fala em qualidade de ensino e vai mandar estudantes para o lugar dos professores em Greve. O Governo que se dizia popular, está tentando humilhar e desmoralizar os professores. Temos toda a certeza que os alunos e os pais não concordam com isso! (“Carta dos professores à população.” Boletim Apenope, Abril/88).<sup>139</sup>

Notadamente, o governo de Arraes foi marcado por sucessivas greves. Poderia declarar uma postura popular diante do governo, provadas desde a sua primeira gestão, no entanto, diferentemente do governo, o Estado que já está lá e é atravessado, necessariamente, pela luta de classes e pelas dinâmicas das relações sociais em disputa. Instituições do Estado podem ser apropriadas ou influenciadas de modo majoritário por pressões de grupos ou classes específicas, fazendo com que a política estatal seja amplamente mais favorável aos seus interesses. O Estado, portanto, segundo MASCARO (2013), “é ao mesmo tempo um

<sup>137</sup> WEBER, Silke. Silke Weber (depoimento, 2015), op.cit..

<sup>138</sup> Atual Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), na época do governo trabalhado, chamava-se Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE).

<sup>139</sup> SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. Democratização, cidadania e produção de um espaço público democrático em tempos de globalização: práticas discursivas entre estado-sociedade no movimento grevista da educação em Pernambuco (1987-1990). São Paulo: Serviço de Comunicação Social. FFLCH/USP, 2008, p. 99.

constituente e um constituído dos movimentos contraditórios das lutas de classe, porque é atravessado por elas”<sup>140</sup>. O que o “governo” de Arraes alegava era que estava marcado pela falta de recursos e crises sucessivas, reflexos do governo federal de Sarney.

Expondo outras perspectivas em relação à greve, Silke depõe:

Teve muita greve, muita coisa, mas a gente conseguiu fazer com que professor fosse valorizado. Isso aí todo mundo reconhece. O salário fazer... Só se chover ouro. Se chover ouro, a gente vai, juro que vocês têm o melhor salário do mundo. A gente conseguiu realmente fazer com que o nível, o debate sobre a educação fosse colocado no nível da educação, e não no nível dos interesses... Porque quando a gente começou os fóruns, quando abria era “o meu caso pessoal”.<sup>141</sup>

Quando se exige o confronto de fontes ou de memórias, recomenda-se, academicamente, que se colha uma multiplicidade de memórias e fontes, sobretudo, no uso das fontes orais, como no caso dos depoimentos da Secretária. Todavia, com o trabalho em campo (idas à secretaria, aos arquivos públicos, o acesso a fontes orais disponíveis virtualmente, etc.), a partir das dificuldades em encontrar as fontes programáticas, esta pesquisa teve a oportunidade de registrar outras narrativas, talvez, ou mais, ou menos importantes, porém, inegavelmente singulares.

Consideradas essas problemáticas, passo a externar que a partir dessas investidas a compreender tais construções por um novo modelo de educação, em especial, através de reformulação curricular e todos os confrontos que um determinado período impõe, extraio o quão é complexo sistematizar o lugar do currículo, mesmo que seja o “currículo formal”, “prescrito”, “legal”, “institucional”, e as diversas formas que um currículo governamental caracteriza-se. Prefiro o viés de que o currículo não se reduz a conteúdos e a um documento, mas, é um conjunto de conhecimentos e documentos que organizam de forma pré-ativa à prática-pedagógica. Assim sendo, levo esses fios para o desfecho, pelo menos da escrita – as reflexões continuam – para responder sobre o currículo de História em Pernambuco, próxima seção.

### **3.2 O CURRÍCULO DE ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO (1987-1990)**

A história do ensino de História é um campo complexo, contém caminhos que se entrecortam, que se bifurcam, estando longe de circunscrever-se à formalidade dos programas curriculares e dos livros escolares. Suas

<sup>140</sup> MASCARO, Alysson Leandro. Estado e forma política, op.cit., p.47.

<sup>141</sup> WEBER, Silke. Silke Weber (depoimento, 2015), op.cit..

múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político, cultural, para diferentes grupos, indica a riqueza de possibilidades para o seu estudo e o quanto ainda há para investigar.<sup>142</sup>

Com essas mediações de FONSECA (2006), reforço que para se chegar às resoluções sobre o que é o currículo, primordialmente para esta pesquisa, o currículo de ensino de História, no ambiente pernambucano de redemocratização, é uma tarefa intrincada, demandando reconhecer primeiramente que existem mais possibilidades do que catálogos. Naquele momento de construção cidadã, nos finais dos anos de 1980, as respostas foram encontradas mais nas disputas de exigências teóricas e políticas, do que no extrato de conteúdos por força da lei. E, em relação aos documentos, como foi discutido na seção anterior, o currículo pernambucano produziu-se mais na difusão do conhecimento e das necessidades historicamente construídas, do que em torno de uma diretriz formal.

Seguindo os roteiros desta produção acadêmica, que foi construída em seu conjunto, trago para este espaço os objetivos fixados na apresentação: Qual a concepção historiográfica, em Pernambuco, do currículo de ensino História na sua preparação?

O que se sintetizava no país como um todo, naquela transição, era se produzir um ensino de História que refletisse a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Logo, buscava-se um ensino de História com referencial teórico democrático e para o exercício da cidadania, isto é, que fizesse sentido para as vivências do alunado e dos professores.

Em Pernambuco, mediante o que foi acarretado até essa altura da pesquisa, através das análises para com as prioridades da educadora frente à pasta de educação e do governador Miguel Arraes, é segura a perspectiva de propostas para um currículo que alunos e professores produzissem conjuntamente um mundo gráfico, indispensável à compreensão da realidade, sem esquecer a compreensão teórica e a prática dos fundamentos científicos. E como já foi discutido, “a universidade no Estado, por exemplo, empenhou-se a fundo na formação e aperfeiçoamento de docentes para a rede pública [...]”<sup>143</sup>. Então, seria a universidade a responsável por fabricar os pressupostos teórico-metodológicos para que o ensino se efetivasse.

Neste entendimento, o debate acadêmico em torno da renovação educacional no crescimento da redemocratização, incluía-se “a produção contemporânea na área de Ciências

---

<sup>142</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & ensino de História. 2ª Ed., 1ª Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 28.

<sup>143</sup> WEBER, Silke (Org.). Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990), op.cit., 10.

Humanas e Ciências Sociais”<sup>144</sup>, como pontuou a secretária de educação em seu tomo sobre a gestão do governo Arraes. À volta do ensino de História em Pernambuco, como se concretizava essa demanda? De modo que foi posto desde o início da pesquisa, devido às mudanças de rumos, as interpelações para com professores e historiadores pernambucanos da academia, que já lecionavam e pesquisavam nos anos oitenta, teriam vozes decisivas a dar respostas a tais inquéritos. A valer, a educadora Silke realizava os convites para a colaboração em propostas curriculares e na capacitação, tanto do pessoal da secretaria, como para os professores da rede estadual de ensino<sup>145</sup>.

Prontamente, sobre a concepção historiográfica que incidia no currículo de ensino de História para a rede escolar, partiria das filiações teóricas das universidades, e acima de tudo, por Silke ser uma professora do ambiente da UFPE e pelas próprias intermediações da ex-gestora de educação, uma vez que a consultei por diversas vezes, muitos materiais eram confeccionados pelos historiadores dessa instituição universitária.

Quando sondei o professor Antônio Paulo de Moraes Rezende, também docente das dependências da UFPE e que lecionava na academia na época examinada do governo de Arraes, me fez algumas confissões de que princípios fundamentais da universidade, em disputa nas humanidades, eram entre positivismo e marxismo, e outros, a chamada História Cultural<sup>146</sup>.

Confesso que, a princípio, esses diálogos que revelam muito mais sobre as aspirações e aplicações do currículo de História na educação pernambucana, eram buscados objetivando roteiros e saídas por quais registros conseguiria materializar este trabalho de mestrado. Na concretização desta pesquisa, classifico como testemunhos vivos que dão singularidades aos

---

<sup>144</sup> Idem, p. 18.

<sup>145</sup> Inquirindo o Professor Michel Zaidan Filho, que foi meu professor de História na UFPE e responsável por lecionar a disciplina de “Teoria da História”, sobre as propostas ou concepções historiográficas daquele currículo de ensino de História, ele não titubeou em dizer que foi convidado e colaborou com a gestão da professora Silke Weber, mas, na capacitação da equipe de ensino da secretaria de educação, através de uma “Teresinha Mendonça”, que infelizmente, ele não aprofundou quem seria. Pontuou que foi um momento especial, onde trataram do método de ensino como invenção em sala de aula e que daí saiu um trabalho coletivo: “a peleja da educação contra os cururus de trovoada”. Essas conversas com o professor se deram desde 2019, mas, em relação a essas informações, ocorreu em 12.06.2020. Michel Zaidan Filho é Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo – USP, em 1986, e foi Professor dos departamentos de História e Sociologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB entre 1975 e 1986. Atualmente, é professor do Departamento de História da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

<sup>146</sup> Numa conversa despojada, o professor Antônio Paulo foi sucinto quando questionado sobre a concepção que prevalecia e que incidia no ensinar da História: “A tendência é essa naquela época: Muita economia e política. Alguns positivistas e marxistas ferrenhos. Outros, da chamada História Cultural”. E ainda terminou dizendo assim: “Aquela condição precária do professor fazia buracos e caía nos assuntos comuns”. Antônio Paulo de Moraes Rezende. Pós-doutor pela USP (1998). Atualmente é professor da Universidade Federal de Pernambuco, consultor adhoc da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco.

objetivos propostos inicialmente e que desembocaram em outras respostas. No entanto, algumas precauções devem ser feitas:

Uma história que fosse feita apenas com testemunhos não criticados e retrabalhados seria uma história que perderia sua coerência e sua veracidade. [...] Um relato histórico que traz sentido e verdade para hoje é um relato capaz de assumir a irrupção das dores evocadas.<sup>147</sup>

À vista disso, trabalharei os testemunhos evocados, a partir das perspectivas dos historiadores pernambucanos evidenciadas em alguns de seus trabalhos.

No que diz respeito ao professor de História, REZENDE (1999), em um de seus escritos sobre a cidade do Recife, ele situa:

O contar a história não deve se resumir, portanto, a uma cronologia precisa de datas e nomes, mas a um diálogo incessante entre o passado e o presente, pois a história não se limita a um sentido único, ela é um devir que não conseguimos aprisionar com as nossas frágeis e mutantes certezas. Um devir que cabe aos homens inventar.<sup>148</sup>

Em relação ao professor de História, ZAIDAN (1989), em seu livro sobre Teoria da História, ele pontua:

E aqui situamos o lugar do “marxismo”. Se o pensamento de Marx se acha irrecusavelmente comprometido com o vetor emancipatório da razão, no melhor sentido da compreensão kantiana do iluminismo, é inegável que ele participa, também, em alguns momentos, da sorte da razão positiva. Afinal, ele também procurou se definir como uma ciência da História, em busca de lei dos fenômenos, tendo em vista a transformação da sociedade. Não se pode esquecer que o “marxismo” foi o elemento-motor de grandes movimentos de transformação social.<sup>149</sup>

É claro que é muito pretensioso acreditar que, a partir de algumas posições em dado período histórico de publicação, localize a filiação teórica dos historiadores e professores de História. Contudo, uma fiança sólida pode-se fazer: as duas concepções tem uma preocupação com o fundamento teórico historiográfico positivista.

A primeira concepção é clara quando fala do etapismo do positivismo e sua teleologia, ou seja, a cronologia. A segunda concepção finca precauções – ou preocupações - ao situar o lugar do “marxismo”, que nessa perspectiva do historiador, bebe um cálice da razão positiva ou procurou lei dos fenômenos.

<sup>147</sup> ARLETTE, Farge. Lugares para a história. BH: Autêntica Editora, 2011.

<sup>148</sup> REZENDE, Antônio Paulo de M. O Recife: os espelhos do passado e os labirintos do presente ou as tentações da memória e as inscrições do desejo. Proj. História, SP, (18), maio, 1999, p. 11.

<sup>149</sup> FILHO, Michel Zaidan. A crise da razão histórica. Papirus Eitora, 1989, p. 15-16.

De todo modo, não é objetivo desta pesquisa prorrogar por vários historiadores das universidades pernambucanas, e por seus discursos, para se estabelecer a inscrição teórica que prevalecia na historiografia pernambucana e que norteava o currículo para ensinar História. Entretanto, esses mergulhos permitem apurar que esses historiadores critérios com a narrativa e posicionamento da História, e com os sentidos das fundamentações teóricas.

Aos Planos Estaduais de Educação (PEE) e nos livros didáticos, em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas, Pernambuco, entre outros, chegavam diversas orientações teóricas, especialmente, de cunho marxista. Em relação a Minas e a Pernambuco, por exemplo, pela largada mineira com a abordagem do materialismo histórico e dialético e que influenciou o PEE de Pernambuco, em relação a este Estado o artigo de MENEZES; SANTIAGO (2013) destaca a referência da “educação libertadora” proposta pelo educador Paulo Freire, que se tornou importante interlocutor para a elaboração das políticas na Secretaria de Educação de Pernambuco, a partir de 1987:

[...] a volta do representante do povo ao governo de Pernambuco, Miguel Arraes, pressupunha o retorno de Paulo Freire ao campo educacional em razão da sua experiência acadêmica significativa de participação e vinculação com as massas entre as quais desenvolvia uma proposta pedagógica, um pensamento pedagógico. Assim, a Secretária de Educação desse período, [...] com foco na desigualdade social vai buscar tanto no campo acadêmico como também nas experiências vivenciadas no Brasil e em Pernambuco, com o próprio Paulo Freire, para operacionalizar sua política educacional.<sup>150</sup>

Talvez, Paulo Freire, nunca tenha reivindicado sua orientação marxista, embora seja concebível o marxismo como influência teórica no educador. Mas, sempre foi um símbolo de resistência ao reivindicar uma educação pública, de qualidade e humanista. Essas prescrições estavam nas propostas pedagógicas que orientavam.

Foram esses recursos e táticas que proporcionaram dar cabo a muitos questionamentos sobre o currículo de História que se vestia a educação do governo de Arraes.

Na experiência da gestão de Miguel Arraes, sobretudo, na capital pernambucana, o ensino da História Local já se tornava legalmente oficial em 1987, mesmo que o fazer da História Local já expedisse a uma tradição, na medida em que desde o século XIX já se abordava esse ensino. No entanto, a destacada conformidade com a realidade social vivida dos estudantes, filhos daqueles civis operários, é consensual com o impacto das reformulações do currículo de História em outros estados, como Minas Gerais, que se tecia no viés da

---

<sup>150</sup> MENEZES, Gabriela M., SANTIAGO, Eliete. As contribuições do pensamento de Paulo Freire para a construção da gestão democrática na Secretaria de Educação de Pernambuco nos anos de 1980 e 1990. Espaço do Currículo, v.6, n.3, setembro-dezembro, 2013, p. 419.

historiografia marxista, diga-se de passagem, na compreensão de que o Ensino de História é uma construção coletiva. De acordo com CAVALCANTI (2007):

[...] a inserção dos conteúdos de História Local nos currículos das escolas da Rede Municipal de Ensino poderia provocar a discussão em torno das relações contidas na ideia de uma “história do lugar”, levando em consideração os processos, contextos e conflitos nos quais se desenvolveu esta abordagem histórica, além de abrir o debate em torno de sua presença nos currículos, considerando possíveis impactos e transformações que tal perspectiva pode trazer para o Ensino da História.<sup>151</sup>

O que pode incorrer, a partir dessa problematização anterior, é que a gestão do executivo estadual, de Arraes, era adversária da gestão do executivo municipal da capital pernambucana, nos finais dos anos 80. Ainda assim, segundo Antonieta Cruz, que foi coordenadora do Grupo de Ação Municipal (GAM), implantado a partir de 1987, põe que este grupo já atuava nos municípios independente do alinhamento político dos prefeitos e para com a gestão estadual. A proposta educacional do governo Arraes, por provocar a participação dos prefeitos, pode ter surtido efeitos na ideia de pensar a “história do lugar”, que corrobora com as prescrições cidadãs para os currículos de História em processo de abertura democrática.

É claro que as memórias recorridas, o estudo da postura da secretaria de educação frente à realidade dos idos de 1980, os confrontos teóricos acadêmicos, entre outras estratégias para se chegar a resultados, podem não responder a contento o que seria o currículo de História no governo de Arraes, em redemocratização. Apesar disso, os percursos e buscas programáticas aos arquivos<sup>152</sup> possibilitaram apreender experiências singulares de servidores, professores, dentre outros, pelos mapas espontâneos que foram se desenhando, no registro de narrativas que mais respondem sobre, do que se fecham.

Segundo GOODSON (1997), “num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das

<sup>151</sup> CAVALCANTI, Luciana Araújo. A História local no currículo da Educação Básica. Dissertação de Mestrado em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2007, p. 19-20.

<sup>152</sup> Um arquivo importante que não poderia deixar de mencionar, sobretudo, a experiência em sua busca, é o “Instituto Miguel Arraes – IMA”. O acervo do ex-governador de Pernambuco, Miguel Arraes, foi doado à Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), em agosto de 2020, disponível no Centro de Documentação e de Estudos da História Brasileira Rodrigo Mello Franco de Andrade (Cehibra), braço documental da Fundaj, em Apipucos, na Zona Norte do Recife. O acervo estava em várias estantes, caixas e móveis na casa da família do político no bairro de Casa Forte, também Zona Norte da capital pernambucana. No entanto, já estava indisponível para consulta, no decorrer dessa pesquisa, fruto de conversas para transferi-lo à Fundaj. Após a permuta, desde o ano de 2020 e seguindo no presente momento de 2021, o acervo ainda está em nova catalogação para ser disponibilizado para pesquisa do público. Essas últimas informações foram obtidas através de visitação em janeiro de 2021, objetivando encontrar o arquivo com a documentação do ex-governador já catalogada e disponível, mas, sem sucesso.

práticas escolares”.<sup>153</sup> Seria uma espécie de guia a tais práticas, pois sua constituição refere-se aos recursos, atribuição de estatuto e de distribuição de carreiras.

No ofício de historiador e professor de História, com o assentar dessa pesquisa, portanto, o currículo é, necessariamente, um instrumento de disputas, de tradição e de renovação, simultaneamente. Ele não tem como ser neutro, porque é um instrumento legal da aparelhagem estatal, mas, em arenas, ele se mostra cada vez mais multifacetado, seja ele de forma “pré-ativa” (que também precisa de discussões profundas e exigências sofisticadas, dos direitos humanos e do posicionamento de mundo), seja ele o “ativo”, prático.

### 3.3 O PRODUTO FINAL

Atendendo à proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), que articula pesquisa científica, ensino e aprendizagem histórica e o que se convencionou como “produto final”, a partir das discussões feitas sobre Ensino de História, Currículo, Currículo de História e Historiografia foram confeccionados “mapas mentais” apresentando as correntes historiográficas mencionadas e discutidas na pesquisa (Positivismo, Marxismo e Escola dos Annales), permitidos pelo trabalho em torno do currículo de História da época do governo de Miguel Arraes e as ações de Silke Weber, frente àquela pasta de educação.

A ideia de produto remete à mercadoria, mercantilização, comercialização, quiçá, coisificação, porém, com o resultado final deste produto, na posição de professor da rede de educação básica posso afirmar da sua qualidade didático-pedagógica e para a esfera teórica e metodológica, através do uso em sala de aula. Posto isso, não com intuítos de arrancar enaltecimentos, este produto tem fôlego, porque foi pensado da própria necessidade atual dos(as) alunos(as).

Esta escolha foi fruto de uma ação consultiva para com os estudantes da escola que leciono, pois em decorrência da pandemia em curso do coronavírus (COVID-19), eles foram questionados via formulário virtual – *Google Forms* – por quais ferramentas mais estudam e o mapa mental foi o mais votado. Os resultados do questionário seguem nos APÊNDICES deste trabalho, em conjunto com os “mapas mentais” sobre as correntes historiográficas.

Nós, professores de História, sobretudo, da educação básica, estamos sempre nos reinventando. Trabalhamos com música, cinema, júri-simulado, culinária, artesanato, artes em geral, xilografia, literatura, poesia, teatro, patrimônios material e imaterial, entre outros. Em

---

<sup>153</sup> GOODSON, Ivor. F. A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997, p. 20.

tempos de pandemia, esses recursos e uma pedagogia mais lúdica e atenta às fusões tecnológicas, são a ordem do dia.

A prova de FONSECA (2003), quando diz que “vivi a experiência de, ao afirmar em sala de aula, que todos fazem história, ouvir de meus alunos uma resposta contrária: ‘não, professora, nós não fazemos história; quem fez foi D. Pedro, Tiradentes, Princesa Isabel, etc.’”<sup>154</sup>. Como exemplo, à luz desse relato, o mapa mental sobre a corrente historiográfica do Positivismo põe esses “heróis” e “símbolos nacionais”, com características de efeitos que permitem o mergulho mais palatável sobre a escrita da História. Todos os mapas mentais foram desenvolvidos a mão e com o recurso da digitação, a partir das posições e imagens que “didatizei” visualizando a sala de aula.

Na minha época de estudante do ensino básico, não se discutia historiografia abertamente em sala de aula. Não sabíamos o que era. Muito superficialmente. Há uma necessidade, também, de tornar o alunado habilitado para as exigências de provas nacionais. Hoje, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aborda questões sobre a escrita da História, logo, este produto não só no seu formato técnico, todavia, enquanto conteúdo, tem uma finalidade condizente cada vez mais para com os estudantes.

Posso atestar asseguradamente, que este produto vem do que se chama *polifasia cognitiva*<sup>155</sup>, isto é, coexistência de formas diferentes de saber no mesmo campo representacional. A escola permite essas ressignificações, nas disputas entre senso comum e conhecimento científico, que se inter cruzam cotidianamente no ambiente escolar.

O produto desta pesquisa de dissertação, portanto, tem como fito ser disponibilizado para o endereço eletrônico da escola (já mencionado no corpo desse trabalho) à qual exerço meu ofício de professor, oportunizando para outros professores que buscam novas estratégias práticas e atuais para o ensino de História.

---

<sup>154</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 8ª ed., SP: Papyrus, 2003, p. 90.

<sup>155</sup> LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2011.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhos conferidos em volta de propostas para reformas curriculares, no período de redemocratização, ainda numericamente se compreende em poucos aportes acadêmicos. As pesquisas mais se direcionam: Século XIX: História como conteúdo curricular. Século XX: Ensino de História no período varguista e da ditadura militar (por ter sido substituído, enquanto conteúdo curricular, por EMC e OSPB). Em relação ao momento de redemocratização, por mais que já se tenham alicerces de estudos e pesquisas divulgadas, pode-se atestar que pouca atuação acadêmica sobre o ensino de História nesse período, se confrontado com as épocas anteriormente mencionadas.

Por conseguinte, a escolha e o tratamento do objeto de análise dependem da postura do pesquisador e da sua concepção teórica, acerca da Educação e da Historiografia, podendo desenvolver-se por caminhos distintos e conduzir a diferentes resultados com a pesquisa, possibilitados pela dimensão que ainda proporciona o estudo sobre o Ensino de História e propostas de reformas curriculares em (re)democratização brasileira.

Adiciona-se ainda, que essa escolha de dissertação se ajuizou em poder impulsionar uma produção na justificação do estudo da História Política, diante das novas abordagens nos estudos desse campo, apresentadas por teóricos – não apenas da Historiografia –, e que se encontra a passos largos de ser uma arena da História de meras formulações “imóveis” e “tradicionais”.

Logo, feita tais assinalações, buscou-se considerar nesse trabalho a legitimidade da grande leva de publicações em relação à temática escolhida, mesmo que ainda se torne um diálogo entre os extremos, fazendo as filtragens e críticas necessárias e, principalmente, abalizando conscientemente que em cada momento histórico as temáticas possibilitam reconstruções e novas linguagens quando há interferências, porque nenhum conteúdo se esgota diante de novas explicações.

O ensino dialogava com cortejo da cidadania e experiência vivida, naquele contexto de redemocratização, e tinha que ser dissolvida a superstição de que as classes populares não tinham chance de alcance a essas políticas de Estado. Por este motivo, o ensino de História em seu currículo incluía estar cauteloso à realidade social do alunado, como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. O ensino de História naquele momento de reestruturação democrática apresentava propostas metodológicas de reconstituições de

histórias locais (bairro, cidade, estado, etc.), para se aproximar e não mais se emudecer da história dos sujeitos sociais.

No que concerne à prática administrativa educacional que se apresentava tradicionalmente pelo Estado brasileiro, principalmente no regime de exceção, era de fortes marcas de clientelismo e fisiologismo. O tecnicismo e pragmatismo, por exemplo, marcavam a dinâmica educacional em Pernambuco, em governos predecessores, por não corresponder aos anseios das entidades educacionais, por não levar em conta as subjetividades dos educadores e educandos, especialmente, por não ter um caráter consultivo da sociedade civil.

No Plano Nacional estava em discussão, naquele período, o capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, por isso que sempre dilatava a dimensão do debate sobre o Plano Estadual de Educação (PEE), ininterruptamente em movimento no governo de Arraes. A sua Secretaria de Educação buscava, assim, superar a postura técnico-burocrática dominante no período ditatorial e desencadear um processo pedagógico democrático a fim de socializar o debate nacional a respeito das questões educacionais – de ensino, de formação, de aperfeiçoamento e carreira docente, de financiamento, planejamento e gestão –, bem como evidenciar os diversos elementos presentes na definição de prioridades governamentais.

A politização do espaço de produção, naquele momento, era multidimensional e pressupunha vários tipos de relação, entre elas, a do capital-trabalho. Por essa razão, as greves aconteciam pela força dos profissionais da educação. Arraes impunha uma retórica populista de promessas e de comprometimentos nos discursos anteriores à sua eleição ao cargo de governador de Pernambuco, através da qual procurava criar laços empáticos com a população em geral e, ao mesmo tempo, a adesão dos movimentos organizados da sociedade. No entanto, experimentalmente, as contradições também eram inclusas, visto que ocorreram greves em sua chefia e diversos tipos de reivindicações; greves duradouras bradadas pela classe de professores.

Foi nessa conjuntura, que se construiu não um catálogo documental de reforma curricular, contudo, diretrizes, disputas e propostas que foram modificando os saberes para o ofício do ensino de História no Estado de Pernambuco, em tempos de redemocratização.

Qualquer estrutura curricular não é estática, pois quando é lançada, o próprio ambiente educacional a põe em constantes mudanças. Os currículos de história, conforme as temporalidades, as tendências historiográficas de mais alcances em determinada época, renovam-se mais ainda sob a pressão internacional, sob a pressão nacional, sob as posturas estatais, sob a difusão de culturas, sob diversos tipos de reivindicações em função das relações de forças na sociedade.

Logo, as reformulações são indispensáveis porque as diversas áreas do conhecimento perpassam por constantes transformações. No âmbito da historiografia e do ensino de História, as tendências transcorrem continuamente por renovações, caso específico da temática abordada por esse trabalho, em virtude de que a História Política só teve sua virada de sorte e fortuna, assim, na contemporaneidade, porque conseguiu efetuar sua renovação. Isso não quer dizer que dos currículos para o ensino de História, tem de ser excluída a pegada da História Política do passado. O próprio RÉMOND (2003) alerta que “além do mais, a história política não tinha que se renegar: encontrava em seu próprio passado alguns exemplos daquilo que devia se tornar”.<sup>156</sup> Dentre alguns exemplos, os não fraturamentos democráticos, como sofremos nos dias em que fincamos nossos pés.

Chegando a esse final, portanto, também peço desculpas ao leitor à luz de uma nota que uma vez li, que dizia: “quando um artista precisa explicar sua obra ao público, um dos dois é ingênuo!”. Neste caso, a ingenuidade em boa parte desta dissertação é deliberadamente minha. Ou seja, ponho isto para justificar certas ausências, como foi feito desde a introdução deste trabalho. Mas, essas ausências, que me fizeram eleger outras estratégias com a pesquisa em curso, são de alguém que teve que lidar com a dura interrupção da realidade, diante da pandemia que ainda nos desmonta, mexendo como um jogo de xadrez a pesquisa. E que fiquem as reflexões sobre este trabalho, abertas, ao ponto que sempre se ampliam, como por exemplo, o ensino de História hoje, que está abalado em tempos de Reformas na BNCC, de Escola sem Partido e de guinadas antidemocráticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia A. da Silva. **Política educacional e planejamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 201-209, maio-ago. 2014.

AMADO, João. **Da redação do Jornal do Brasil para as livrarias: Os idos de março e a queda em abril, a primeira narrativa do golpe de 1964**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2008. 246 f.

ARAÚJO, Ariadne. **Bárbara de Alencar**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2017.

ARLETTE, Farge. **Lugares para a história**. BH: Autêntica Editora, 2011.

---

<sup>156</sup> RÉMOND, René (org.). Por uma história política, op. cit., p. 26.

ARTURI, Carlos S. **O debate teórico sobre mudança de regime político: o caso brasileiro.** REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA Nº 17: 11-31 NOV. 2001.

BARROS, Adirson. **Ascensão e queda de Miguel Arraes.** Rio de Janeiro: Equador, 1965.

BARROS, José D'Assunção. **A fonte histórica e seu lugar de produção.** Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia, v.25, n.2, jul./dez. 2012, pp. 1-23.

\_\_\_\_\_. **Teoria da História Vol. I. Princípios e conceitos.** Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 3ª Ed., 2013.

BARROS, Júlio César Pessoa de. **Conflitos e negociações no campo durante o primeiro governo de Miguel Arraes em Pernambuco (1963-1964).** Dissertação de Mestrado em História. Recife: UFPE, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITTO, Maria Leopoldina de A. **Propostas e Programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992: Primeiras aproximações do texto e do contexto.** Tóp.Educ. Recife, v.11. n.1/2. p.20-33.1993.

CABRINI, C. (org.). **O ensino de história: revisão urgente.** SP: Brasiliense, 1986.

CALLADO, Antônio. **Tempos de Arraes: a revolução sem violência.** 2ª edição. RJ: Paz e Terra, 1979.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo.** ESTUDOS AVANÇADOS 15 (43), 2001, p. 207-224.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **História e poder: uma nova história política?** In: CARDOSO, Ciro Flamarion S. & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da história.** RJ: Elsevier, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTI, Luciana Araújo. **A História local no currículo da Educação Básica.** Dissertação de Mestrado em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2007.

CONDATO, Adriano Nervo. **Political Transition and Democratic Consolidation: Studies on Contemporary Brazil. (Transição Política e Consolidação Democrática no Brasil).** New York: Nova Science, 2006.

CRUZ, Fábio Lucas. **Brasileiros no exílio: Argel como local estratégico para a militância política (1965-1979).** Tese (Doutorado) em História Social. São Paulo: USP, 2016.

CUNHA, Luís Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

DEBERT, GG. **Ideologia e populismo: Adhemar de Barros, Miguel Arraes, Carlos Lacerda, Leonel Brizola** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, Apêndice – 2.

DREIFUSS, René Armand. **1964 – A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1981.

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7ª ed., SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2ª Ed., 1ª Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história**. 15ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GUEDES, S. R.; NICODEM, Maria F. M. **A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento**. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v.8 n.17 2017. E – 4724.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyco Dongley. **O ensino de história e seu currículo – teoria e método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

JACCOUD, Luciana. **A Frente do Recife e os Governos Democráticos de Pernambuco (1955-1964)**. In: BEZERRA, Aurélio de M; FERREIRA, Maicon V.; BEZERRA, Rafael S. (orgs.). **Manifestações operárias e socialistas em Pernambuco**. Recife: NEEPD-UFPE, 2011.

KINZO, Maria D'Alva G. **A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição**. São Paulo em Perspectiva, 15(4), 2001.

LAUTIER, Nicole. **Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2011.

LAVAREDA, Antônio (Org.) **A Vitória de Arraes**. Recife: M. Inojosa LTDA, 1987.

LEVITSKY, Steven, ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução: Renato Aguiar. 1 ed. São Paulo: Zahar, 2018 (LIVRO DIGITAL) 364 p.

LOURENÇO, Elaine. **Os anos 1980: redemocratização política e novos horizontes para o debate em torno do ensino de História**. Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, Santos, 2014, p. 1-17.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. SP: Boitempo, 2010.

MATHIAS, Carlos L. Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica.** História Unisinos, v.15, n.1, janeiro-abril, 2011, p. 40-49.

MENEZES, Gabriela M., SANTIAGO, Eliete. **As contribuições do pensamento de Paulo Freire para a construção da gestão democrática na Secretaria de Educação de Pernambuco nos anos de 1980 e 1990.** Espaço do Currículo, v.6, n.3, setembro-dezembro, 2013, p. 415-427.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

NUNES, Pedro. **Democracia fraturada: a derrubada de Dilma Rousseff, a prisão de Lula e a Imprensa no Brasil.** João Pessoa: Editora do CCTA; Aveiro: RIA Editorial, 2019. 162p.

PINHEIRO, Paulo S.; NETO, Paulo M. **Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas.** ESTUDOS AVANÇADOS 11 (30), 1997, p.117-134.

REMIGIO, Elizabet S. de S. **Usos do passado e relações de poder: a trajetória política de Miguel Arraes e o processo de redemocratização no Brasil (1979-1986).** Democracia, liberdades, utopias. XIV Encontro Estadual de História – ANPUH-RS, 2018.

RÉMOND, René (org.). **Por uma história política.** Tradução Dora Rocha. RJ: FGV, 2ª ed., 2003.

REZENDE, Antônio Paulo de M. **O Recife: os espelhos do passado e os labirintos do presente ou as tentações da memória e as inscrições do desejo.** Proj. História, SP, (18), maio, 1999.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. **Democratização, cidadania e produção de um espaço público democrático em tempos de globalização: práticas discursivas entre estado-sociedade no movimento grevista da educação em Pernambuco (1987-1990).** São Paulo: Serviço de Comunicação Social. FFLCH/USP, 2008.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes; FERREIRA, Rosilda Arruda. (1996). **Democratização, Cidadania e Transformação: as Utopias do Governo Arraes.** João Pessoa: Universitária UFPB; Recife: Universitária UFPE.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez., 2008, 291-312pp.

SIEBERT, Silvânia; PEREIRA, Israel Vieira. **A pós-verdade como acontecimento discursivo.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 2, p. 239-249, maio/ago. 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Teresa Cristina da. **O ensino de história e reforma curricular no município do Rio de Janeiro no contexto da transição democrática (1983-1991): entre rupturas e marcas de continuidade.** Dissertação de Mestrado em Ensino de História (Rede ProfHistória). Rio de Janeiro: Pontifícia Unidade Católica (PUC-Rio), 2016.

SOARES, Olavo Pereira. **Pesquisas e Propostas Curriculares para o Ensino de História: a diversidade como hegemonia**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Anais... Natal, 2011. p. 01-10.

THIAGO, Acácio G. S.; FILHO, Nilson B.; MARTORANO, Dante. **A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na UFSC**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências Humanas, 1982, 94-104pp.

VAZ, Vinícius R. C.; MERLO, Edgard M. **O Consenso de Washington no Brasil – Estabilização Conservadora e Estagnação**. Aurora, Marília, v.13, n. 1, p. 37-58, Jan./Jun., 2020.

WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990)**. SP: Cortez, 1991.

WERNECK VIANNA, L. **Revolução passiva e república**. In: A modernização sem o moderno: análises de conjuntura na era Lula. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira/ Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

## DOCUMENTOS (ENTREVISTAS)

ARRAIS, Miguel (**Miguel Arrais de Alencar**). In: **Verbete-biográfico**. RJ: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV. Acedido no Acervo on-line em 19 de março de 2020 em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/miguel-arrais-de-alencar>.

ENTREVISTA: **Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau** ao Setor de História Oral do CPDOC, em 12.02.2006. RJ: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV. Acedido no Acervo on-line em 19 de março de 2020 em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/historia-oral/entrevista-tematica/maria-violeta-arraes-de-alencar-gervaiseau>.

JULIÃO, Francisco. **Depoimento**. Programa de História Geral do CPDOC/FGV. 05-11-1977 a 06-12-1977. RJ: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV. Acedido em 15 de fevereiro de 2019 no Acervo on-line em: <http://www.fgv.br/cpdoc/historal/arq/Entrevista101.pdf>.

WEBER, Silke. **Silke Weber (depoimento, 2015)**. Rio de Janeiro, CPDOC/Fundação Getúlio Vargas (FGV), (1h35min). Acedido em 30 de janeiro de 2021: [https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cientistas\\_sociais/silke\\_weber/TranscricaoSilkeWeber1.pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cientistas_sociais/silke_weber/TranscricaoSilkeWeber1.pdf).

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

Mapa das Gerências Regionais de Educação (GRE) - Governo do Estado de Pernambuco.

Acedido em 30 de maio de 2021 em:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>.



### GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

01 - Recife Norte	09 - Agreste Centro Norte (Caruaru)
02 - Recife Sul	10 - Agreste Meridional (Garanhuns)
03 - Metropolitana Norte	11 - Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde)
04 - Metropolitana Sul	12 - Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira)
05 - Mata Norte (Nazaré da Mata)	13 - Sertão do Submédio São Francisco (Floresta)
06 - Mata Centro (Vitória de Santo Antão)	14 - Sertão do Médio São Francisco (Petrolina)
07 - Mata Sul (Palmares)	15 - Sertão Central (Salgueiro)
08 - Vale do Capibaribe (Limoeiro)	16 - Sertão do Araripe (Araripina)



## APÊNDICE C PRODUTO FINAL

### QUESTIONÁRIO

A Historiografia é a escrita da História ao longo do tempo, ou seja, refere-se à produção de conhecimentos em um processo histórico, em diversas sociedades e sob variadas influências. Ocorreram muitas concepções sobre a história humana e sua natureza enquanto conhecimento. Quais das correntes historiográficas abaixo - trabalhadas no seu ensino médio - que você mais se identifica? \*

- Corrente historiográfica do Positivismo: (Auguste Comte – Francês; “Pai da Sociologia” – Física social; Influência dos paradigmas das Ciências Naturais; Conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro; Influência do Iluminismo; Historiador capaz de acessar os eventos tal qual aconteceram; Tempo cronológico e linear; Os fatos falam por si só; História como uma ciência que estuda os fatos passados, sempre vinculados a grandes heróis e figuras nacionais; História dos vencedores (classe dominante); Bandeira brasileira (Benjamin Constant): Ordem e progresso; Memorização de nomes e datas; Duarte Coelho, Tiradentes, D. Pedro I e II, Deodoro da Fonseca; Visão “eurocêntrica” e “etnocêntrica”; Racismo “científico”).
- Corrente historiográfica do Marxismo: (Karl Marx – Alemão; Fatores materiais e econômicos na construção do mundo social; “Materialismo histórico”; História como processo dialético; Mudanças a partir da “luta de classes”; Donos dos meios de produção e detentores da força de trabalho: burguesia x proletariado; História no paradigma da modernidade; Uma práxis de intervenção na realidade com o objetivo de promover transformações sociais; Compreensão da complexidade da História em sua totalidade; “Socialismo científico”; “Trabalhadores do mundo, uni-vos!”; Modos de produção, relações de trabalho, infraestrutura e superestrutura; Capitalismo (governo burguês), Socialismo (ditadura do proletariado) e Comunismo (ausência do Estado); História dos vencidos (classe dominada); Historiador como sujeito do processo; Ciclos econômicos no Brasil).
- Corrente historiográfica da Escola dos Annales: (Direção de Marc Bloch e Lucien Febvre - França; Intelectuais ligados às Ciências Sociais; Interdisciplinaridade da História; Combate à influência positivista; História como um conhecimento conduzido com base na “história-problema”; “História do presente”; A História não é objetiva; Fragmentação do objeto histórico; Qualquer vestígio como sendo digno de ser analisado pelo historiador; O fato histórico como fruto da construção do historiador; “Tudo é História”; Tempo de “longa duração”; Simultaneidade; “História das mentalidades”; “Nova História Cultural”; “Micro-história”; Imaginário; Influências da Psicologia, Antropologia e Literatura).

**APÊNDICE D**  
**PRODUTO FINAL**

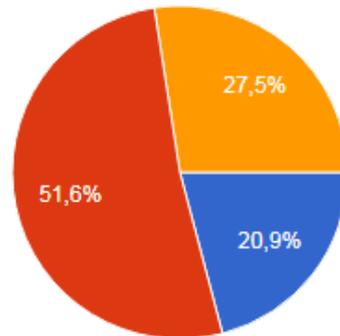
**QUESTIONÁRIO**

Questionário para com os alunos da EREMSAL - PE, visando a preparação do "produto final" da dissertação de Mestrado em Ensino de História.

306 respostas

Em decorrência da pandemia em curso do coronavírus (COVID-19), que teve início nos primeiros meses do ano 2020, quais das ferramentas mencionadas abaixo você mais utiliza para estudar?

306 respostas



- Flashcards (cartão de memória): pequeno cartão com informações para auxiliar na memorização, em que de um...
- Mapas mentais (brainstorming - tempestade de ideias): Um recurso visual no qual uma ideia central se relaciona com...
- Microsoft Powerpoint (composição de slides): programa utilizado para criaç...

## APÊNDICE E PRODUTO FINAL

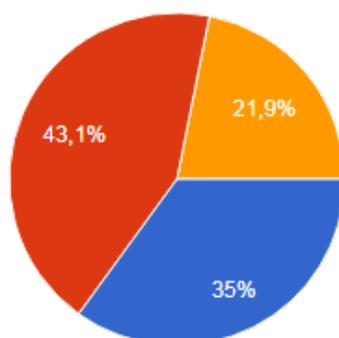
### QUESTIONÁRIO

# Questionário para com os alunos da EREMSAL - PE, visando a preparação do "produto final" da dissertação de Mestrado em Ensino de História.

306 respostas

A Historiografia é a escrita da História ao longo do tempo, ou seja, refere-se à produção de conhecimentos em um processo histórico, em diversas sociedades e sob variadas influências. Ocorreram muitas concepções sobre a história humana e sua natureza enquanto conhecimento. Quais das correntes historiográficas abaixo - trabalhadas no seu ensino médio - que você mais se identifica?

306 respostas



- Corrente historiográfica do Positivismo: (Auguste Comte – Francês; "Pai da Sociologia" – Física social; Influência dos p...
- Corrente historiográfica do Marxismo: (Karl Marx – Alemão; Fatores materiais e econômicos na construção do mundo soci...
- Corrente historiográfica da Escola dos Annales: (Direção de Marc Bloch e Lucien Febvr...

APÊNDICE F  
PRODUTO FINAL

CORRENTE HISTORIOGRÁFICA DO POSITIVISMO



APÊNDICE G  
PRODUTO FINAL

CORRENTE HISTORIOGRÁFICA DO POSITIVISMO



APÊNDICE H  
PRODUTO FINAL

CORRENTE HISTORIOGRÁFICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E  
DIALÉTICO



APÊNDICE I  
PRODUTO FINAL

CORRENTE HISTORIOGRÁFICA DOS ANNALES

