

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**ESCOLAS, ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADES EM TEMPOS DE DITADURA
MILITAR**

Tese de Doutorado

MARISE DA SILVEIRA

Porto Alegre

2009

MARISE DA SILVEIRA

**ESCOLAS, ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADES EM TEMPOS DE DITADURA
MILITAR**

Porto Alegre

2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**ESCOLAS, ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADES EM TEMPOS DE DITADURA
MILITAR**

Marise da Silveira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susana Bleil de Souza

**Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação
em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

Porto Alegre

2009

AGRADECIMENTOS

Vivíamos os anos 60 e mesmo os 70, Palhoça era uma cidadezinha pequena por onde passavam tropas de bois. O padeiro trazia o pão de manhã cedinho na sua carroça com “baú” e duas tampas de madeira para proteger a sua carga cheirosa e saborosa. De repente, na rua onde brincávamos vinha o “carro de boi”, chorando, gemendo. Então largávamos qualquer brinquedo e pegávamos carona “até longe” e depois voltávamos, “apostando corrida”, para ver quem ganhava. Os dias se sucediam, ora faltava luz, ora faltava água, mas nossa vida era sempre de brincadeiras... e dores... aquelas que ficam na alma...

E ele sempre vinha animado e até exultante, sorrindo alegre com a surpresa nas mãos, quando elas não chegavam pelo correio. Eram dicionários, enciclopédias, volumes de História do Brasil, seja dos Maristas, seja do Hélio Vianna, álbuns de completar com figurinhas, como hoje as crianças ainda fazem, mas aqueles eram de “História Natural”, “Os Dez Mandamentos – A História Romana”. Depois, quando iniciei curso de inglês no IBEU, com bolsa de estudos, ganhei o mais lindo presente: “The Brazilian Living Webster Encyclopedic Dictionary of the English Language – Including Portuguese-English / English-Portuguese Vocabularies and Thirteen Supplementary Reference Sections”. Os dois volumes em capa vermelha, grossa, com letras douradas, e, em baixo, à direita na capa: “Marise da Silveira – Palhoça SC”, também em letras douradas.

Esse era o meu pai, a quem amei com paixão e admiração, apesar de todas as agruras que a vida lhe “aprontou”.

A ele dedico de coração esta tese de doutorado, que também foi gerada em meio a muitas agruras que a vida também me aprontou, mas que venho desembrulhando com muito afeto e paz no coração.

À Prof.^a Dr.^a Susana Bleil de Souza, pelas contribuições, pela orientação, pela compreensão deste meu processo lento de produção desta tese.

Aos colegas cordobeses, Susana Ferreyra e Silvia Ferreyra, que abriram para mim as suas casas, amigos, festas de aniversários, Dante Bertone, Leandro Cisnero, Liliana Aguilar, Nancy Aquino, Santiago Llorens. Além dos espaços de trabalho, compartimos alegrias e afetos.

À Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano de Córdoba, Argentina, pela recepção, pela gentileza de me receber, abrindo para mim os seus arquivos, as suas portas e documentos.

À minha mãe, batalhadora e persistente, que junto de todos nós até hoje dá coesão à família, aí incluindo tios, tias, maridos, primos e primas, namorados e namoradas, e aí vai...

Aos meus filhos amados, Júlia e João Francisco, por existirem e me fazerem mais feliz, além de me ensinarem, com as suas vidas, a apreciar e a respeitar as diferenças humanas.

Ao Chico, pai da Júlia e do João, o afeto por esta parceria, e as muitas ajudas durante este processo de escrita.

Às irmãs, Rosana e Débora, e aos cunhados, Waldir e Luiz, pela paciência em ouvir e manifestar apoio.

Às sobrinhas Bárbara e Mariáh, duas loirinhas lindas.

À madrinha Leda, que em alguns momentos me socorreu até com sopinha e arroz.

Aos colegas do Colégio de Aplicação, pela solidariedade e compreensão neste meu processo.

A Ivan, Romeu, Inês e Sylvinha, pela generosidade de, em momento crucial, me mandar ficar 15 dias em casa, e aos colegas que assumiram as minhas aulas.

Às colegas do NIPEH, Fátima, Ivonete, Jane, Clícia, Silvinha, Maria Silvia, Maria José, Leia, por compreenderem o meu afastamento e me cobrirem de apoio e incentivo nesta pesquisa.

Aos amigos, aqueles imprescindíveis, Ana Maria, Márcia, Míriam, Cunha, Zélia, Ciro, Fátima e Ivonete (de novo), Vilson, Thális, João e Paulo. Sempre, sejam nos muitos ou nos raros momentos em que nos vemos, têm sempre uma fórmula para me impulsionar a acreditar em mim e neste trabalho. A todos o meu afeto incomensurável, cumulativo em mais de 20 anos de amizade contínua.

Aos amigos mais recentes, mas não menos amados do Colégio de Aplicação, Inês, pelo companheirismo e divisão de experiências cotidianas em Porto Alegre, Ivan, Nara, Rodolfo, Tânia Guerra, Silvia Auras, Romeu, César, Ivonete, Claudete, Felipe, Maria das Graças, Daniela e Fernando.

Aos colegas da disciplina de História, Rodolfo, Ana Lice, Ivonete e Vanderlei, por terem apoiado a minha saída e assumido as exigências institucionais nos quatro anos do meu afastamento.

À amiga Fátima, pela cumplicidade, pela divisão de responsabilidades e pelo exercício da autenticidade. Nós sabemos que isso é um aprendizado para a vida toda.

À Maria Inêz Presta, responsável pelo setor de documentação da EscManuel Belgrano, que, com a sua gentileza e capacidade, me acolheu com afeto, facilitando o meu acesso aos documentos necessários para a minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, pela compreensão dos motivos que me levaram a um processo mais longo de defesa.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa, o que facilitou a minha estada em Porto Alegre durante o tempo de cumprimento dos créditos.

RESUMO

Este estudo se coloca no âmbito da história das disciplinas onde investigo o lugar de inclusão e exclusão dos conteúdos sobre a história da América Latina, nas disciplinas de História nos programas curriculares do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, e da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Tal estudo se localiza no contexto da política educacional dos governos militares do Brasil (1964-1984) e da Argentina (1976-1983) quando estavam em vigor a Aliança para o Progresso, a Doutrina da Segurança Nacional e a remodelação da educação proposta pela United States Agency for International Development (USAID), três políticas que explicitaram a intervenção norte-americana na América Latina. Para proceder esta análise seleciono leis brasileiras e argentinas criadas para regular nesses países a educação e o ensino, bem como os Programas Curriculares que, na época, estavam em vigor nas duas escolas. Enfoco também o lugar destinado ao ensino dos conteúdos sobre a História européia e as Histórias nacionais, do Brasil e da Argentina. Objetivo perceber a inclusão e a exclusão desses conteúdos nos programas curriculares e analisar até que ponto esse movimento de exclusão/inclusão evidenciarão um projeto de construção de uma identidade latino-americana na política educacional dos governos militares. Para tal análise apresento uma proposta metodológica de trabalho com a História Comparada, de acordo com Marc Bloch, contrapondo em “meios sociais diferentes” fenômenos que apresentam “certas analogias”, porém também são marcados pelas especificidades.

Palavras-chave: Ensino, História da América Latina, inclusão e exclusão, programas curriculares, história comparada, ditaduras militares, escolas, identidades.

ABSTRACT

This study covers the history of school courses. I investigate the inclusion and exclusion spots of contents on Latin America History in History courses presented in the course programs of Colégio de Aplicação at Federal University of Santa Catarina (UFSC), Brazil, and at Manuel Belgrano Business College at National University of Córdoba, Argentina. Such study is contextualized with the educational policy imposed by the military government in Brazil (1964-1984) and in Argentina (1976-1983) when it was in force the Alliance for the Progress, the National Security Doctrine and the education recast proposed by the United States Agency for International Development (USAID) - three policies that indicated a North American intervention in Latin America. To carry this analysis, I selected Brazilian and Argentinean laws created to regulate the education and the teaching in these countries, as well as the course programs that were, at the time, in use in both schools. I also focus on the place for the European History and for the National History contents. The objective is to find the inclusion and exclusion spots in the Programs and analyze how such inclusion/exclusion movement would be made clear as a project to build a Latin-American identity through the military government's educational policies. For such analysis I present, according to Marc Bloch, a methodological working proposal on Compared History opposing in "different social environments" some phenomena that present "certain analogies", although they are also marked by specificities.

Key Words: Teaching, Latin America History, inclusion and exclusion, course programs, compared history, military dictatorships, schools, identities

“Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória.
Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história.
E uma outra pessoa lhes escreve outros livros,
lhes dá outra cultura e
lhes inventa uma outra história.”

Milan Kundera. O Livro do Riso e do Esquecimento, 1978

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – DOCUMENTAÇÃO E MÉTODO DE TRABALHO.....	24
1.1 A DOCUMENTAÇÃO	25
1.2 O MÉTODO DE TRABALHO	26
1.3 O CURRÍCULO	32
CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA: UMA HISTÓRIA DE POUCAS INCLUSÕES E MUITAS EXCLUSÕES	37
2.1 OS CAMINHOS.....	39
CAPÍTULO 3 – BRASIL E ARGENTINA: AS BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA “LEGALIDADE”	53
3.1 A CONSTITUIÇÃO DE UMA LEGALIDADE	53
3.1.1 Outras Estratégias	56
3.1.2 Aliança para o Progresso: uma Política para a América Latina.....	59
3.1.3 A Doutrina da Segurança Nacional e a América Latina	69
CAPÍTULO 4 – CAMINHOS DE UM PROJETO AUTORITÁRIO.....	76
4.1 O CAMINHO DAS LEIS: A CONSTRUÇÃO DOS IMAGINÁRIOS E DAS REPRESENTAÇÕES E AS PRESSÕES EXTERNAS SOBRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO	76
4.1.1 Decreto-Lei 477, de 26 de janeiro de 1969.....	81
4.1.2 Decreto-Lei 869, de setembro de 1969.....	81
4.1.3 Lei 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases, de 1971	84
4.1.4 Lei Orgânica 20.654, de 1974.....	87
4.1.5 Lei 20.840, de 1974	88
4.1.6 Lei 21.276, de 1976	88
4.1.7 Lei 21.274, de 1976	88
4.1.8 Convenção sobre o Ensino da História (Artigos de 1 a 8)	91

4.2 O REENQUADRAMENTO DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA POLÍTICA DE CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO E DA IDENTIDADE NACIONAL.....	94
CAPÍTULO 5 – ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO MANUEL BELGRANO E COLÉGIO DE APLICAÇÃO: OS ABRAÇOS DA DITADURA.....	99
5.1 SOBRE AS ESCOLAS: ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO MANUEL BELGRANO E COLÉGIO DE APLICAÇÃO	102
5.2 AS ESCOLAS E AS DITADURAS.....	104
5.3 OS PROGRAMAS CURRICULARES DE ENSINO UTILIZADOS DURANTE AS DITADURAS MILITARES NA ESCOLA MANUEL BELGRANO E NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	112
5.3.1 O Lugar da História Europeia nos Programas Curriculares da Escola Manoel Belgrano e do Colégio de Aplicação	115
5.3.2 O lugar da América Latina nos Programas Curriculares de Ensino	119
5.3.3 O Lugar das Histórias Nacionais nos Programas Curriculares	121
5.4 OS PROGRAMAS CURRICULARES: UMA LEITURA	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	142
BIBLIOGRAFIA	148

INTRODUÇÃO

A dimensão afetiva da vida política, os sentimentos comuns, as paixões coletivas que participam das práticas políticas constituem um domínio de difícil conhecimento, um desafio, portanto.¹

As reflexões históricas não podem esquecer as razões e as paixões que alimentam as decisões dos homens e mulheres que as constroem. A aparente contradição e a comum minimização da segunda tendem a deixar de lado um olhar importante para um comportamento humano, o da afetividade, o da subjetividade na construção dos processos identitários e nas decisões políticas.

Falar da opressão, da violência, da arbitrariedade, do autoritarismo nas ditaduras militares na América Latina é como trazer à tona um momento de entrelaçamento entre as muitas paixões e as muitas razões que emanavam dos enfrentamentos entre os diferentes projetos de construção da sociedade, das suas verdades intrínsecas.

Muitos nesse processo perderam a vida e a liberdade; alguns a serenidade e o equilíbrio; e outros, na contramão de tudo isso, perceberam nas relações humanas o grande manancial de delícias e de horrores, e continuaram construindo sonhos e realidades possíveis.

É isso que nos move e nos faz vislumbrar a grande paixão de latino-americanos que se vêm responsáveis, como sujeitos históricos, pelas tramas da construção dessa história. Nesse sentido, a paixão pela história se cumplicia com a razão na paixão pela vida, aqui compreendida como o movimento diário de muitos sujeitos, solidamente empenhados nas construções identitárias que os colocam em inúmeras situações de inclusões e exclusões, que definem projetos, tomam decisões políticas e tecem redes que se imbricam nos emaranhados plurais da vida.

Nessas imbricações, nesses emaranhados, vejo-me como jovem militante nos anos 70 e 80, em plena ditadura militar brasileira. Envolvida com o movimento social, pastoral da juventude da igreja católica (“os peixinhos vermelhos nadando nas águas bentas da igreja”, na visão de um religioso da época, discordante da nossa linha de ação), organização de jovens segundo o seu meio – operários, agricultores, comerciários e outros –, Comissão Pastoral da Terra, Pastoral Operária, Comissão de Justiça e Paz, Movimento pela Anistia, Comissões de Fábrica em São Mateus, SP, articulações nacionais no meio popular, foram muitas as

¹ ANSART, Pierre. La gestion des passions politiques. In: BRESCIANI, Maria Stella; SEIXAS, Jacy A.; BREPOHL, Marion (Org.). **Razão e paixão na política**. Brasília: Ed. da UnB, 2002, p. 7.

andanças, muitos os debates, muitas as propostas, muitos os sonhos e desejos, muitos os medos a respeito de quem e onde “cairiam” as vítimas da ditadura. No entanto, não esmorecia a paixão pelas possibilidades humanas de intervenção e transformação do mundo no qual vivíamos. Esse mergulho foi muito profundo para a minha subjetividade, provocando sofrimentos e paixões tão envolventes que marcaram com profundos sulcos a minha vida pessoal e profissional.

Em minha dissertação de mestrado, “Marias do Socorro – Mulheres Presas, Mulheres Torturadas”,² associei a questão de gênero ao contexto político da ditadura. Essa opção também foi marcada por outras histórias da minha vida, a incompreensão infanto-juvenil em relação ao papel “secundário” ocupado pelas mulheres da minha infância, avó, mãe e tias, em relação aos seus “homens” e às suas funções domésticas. As marcas que essa percepção deixou no meu imaginário, o meu inconformismo e a minha memória, associada misteriosamente à história da repressão nos anos da ditadura militar, me levaram a refletir sobre as mulheres militantes e presas políticas no regime ditatorial de 1964.

Através da história oral, entrevistando cinco mulheres ex-presas políticas, procurava perceber por meio das suas falas como, com o passar dos anos, elas ressignificavam as suas militâncias, as experiências dentro das organizações clandestinas, as suas prisões e torturas, bem como o período após a saída da prisão e o “recomeço” da vida. Os relatos cheios de envolvimento e emoção trouxeram experiências que versavam sobre a dor, o amadurecimento, as alegrias e o espanto com aquela brutal realidade.

Nesse sentido,

Trabalhar com a memória marginalizada é estar em conflito constante com o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável é estar atento para perceber até que ponto o presente colore o passado em que medida o momento de emergência de certas lembranças faz com que a ênfase seja dada a este, ou aquele aspecto, o vivido e o aprendido, o vivido e o dividido, o vivido e o transmitido, passam a ser questões que se interagem e colocam em evidência características específicas do trabalho com esse tipo de memória.³

Seis anos após o mestrado, quando iniciei o meu doutorado, o meu envolvimento profissional com a educação, através do ensino de História, especificamente com a disciplina

² VERÍSSIMO, Marise da Silveira. **Marias do Socorro**: mulheres presas, mulheres torturadas. 1998. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

³ POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

de Estudos Latino-Americanos, recém-implantada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, me incentivou a focar o meu projeto de doutorado na história da educação, mais precisamente na inclusão e/ou exclusão dos conteúdos sobre a América Latina nos programas curriculares de História durante a ditadura militar.

Minha história de militância política e social nos anos 70 e 80, assim como a pesquisa para o mestrado foram fatos importantes para a decisão de voltar a minha reflexão para o ensino da História ministrado durante o período das ditaduras militares.

Ao mesmo tempo, também marcando essa decisão, está presente a paixão militante que envolveu uma parte da nossa geração com a América Latina. Foram anos de profundos sentimentos de ânsia por liberdade no continente, embalados pela vitória da Revolução Cubana, pela presença de Che Guevara nos países latinos, pelos movimentos contrários à opressão, à tortura, à dominação norte-americana.

Quando hoje, no exercício da docência nos ensinamentos fundamental e médio do CA, trabalhando a disciplina “Estudos Latino-Americanos”, nos perguntamos sobre a quase ausência dos conteúdos sobre América Latina nos currículos escolares, atestamos como historicamente a América Latina tem-se colocado como um espaço estratégico de experiências educacionais, de dominação, exploração e palco de disputas de diferentes ideologias.

Na prática pedagógica no Colégio de Aplicação evidencia-se a falta de identidade de grande parte dos nossos jovens e adolescentes com a realidade e a cultura latino-americana. Quando em sala de aula o tema passa a ser América Latina, o desconhecimento é quase generalizado, e mesmo o conhecimento que é manifestado está perpassado pela opinião depreciativa da mídia e pela visão eurocêntrica que norteia a construção histórica do nosso continente.

Há quatorze anos a Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, e a Universidade Federal de Santa Catarina têm um acordo de cooperação e por meio das suas escolas de ensino básico, a “Escola Superior do Comércio Manoel Belgrano”, da Universidade Nacional de Córdoba, e o Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, estabelecem entre si um intercâmbio de docentes e discentes, bem como projetos de pesquisa, oficinas e outras atividades no campo educacional.

Segundo esse acordo,

Ambos os estabelecimentos promoverão com fins pedagógicos e científicos, na medida de suas possibilidades, o intercâmbio de docentes, graduados e estudantes, assim como o intercâmbio de documentação.⁴

Entende-se que:

é na dimensão cultural que reside o espaço crucial da integração [...] o projeto de cooperação com Córdoba visa o intercâmbio de alunos e professores para que através da troca e de experiências possam contactar com a realidade de cada país, e, através de estudo sistemático das respectivas histórias, refletir sobre as suas identidades e, por extensão, sobre a identidade latino-americana.⁵

A Escola Superior do Comércio Manoel Belgrano, da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, criada em 1938, tinha como objetivo dotar seus egressos de um título técnico, preparando-os para o mundo do trabalho e para o ingresso na Faculdade de Ciências Econômicas. No final dos anos 60, ampliou a sua oferta educativa ao incorporar carreiras de nível terciário, embora não universitário.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado em 1960 como uma escola experimental, servindo como campo de estágio para os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina e para o aprimoramento de novas metodologias educacionais.

Hoje, as duas escolas se colocam como experimentais, preocupadas com a formação crítica dos seus alunos, com a capacitação permanente dos seus mestres, bem como com a permanente discussão e elaboração de novas metodologias de trabalho e investigações. Sobre essas escolas, apresentamos mais informações no quinto capítulo.

Como professora de História no Colégio de Aplicação da UFSC desde outubro de 1994, somava com alguns colegas professores da disciplina a preocupação com a pesquisa e o ensino de História da América Latina. Traduzindo esse anseio, em 1997, foi defendida na Unicamp, por uma colega professora do grupo, Maria de Fátima Sabino Dias, a tese “A Invenção da América na Cultura Escolar”.

Como desdobramento desse trabalho e do acordo de cooperação, desde 1998 constituímos um grupo de pesquisas entre professores brasileiros e argentinos que propunham uma investigação sobre o ensino de História da América Latina no século XX. Esse desejo

⁴ UNC – Universidade Nacional de Córdoba; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Termos do “Acordo de Cooperação” assinado entre a Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, e a Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.** Florianópolis, 1992, p. 2.

⁵ Anteprojeto para o intercâmbio cultural entre os estabelecimentos de ensino Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano e Colégio de Aplicação. Florianópolis, 1992, p. 1.

materializou-se no projeto de pesquisa “Identidades e Representações: Um Projeto de Pesquisa Comparada sobre o Ensino de História na Argentina e no Brasil”,⁶ que compreenderia os anos de 1985 a 1995, período dos processos de redemocratização nos dois países e também de reelaboração dos respectivos projetos educacionais.

Assumida pelo conjunto dos professores argentinos e brasileiros, essa proposta trazia consigo como objetivos trocas, produções e publicações sobre a problemática do ensino da História, bem como uma preocupação em incluir na grade curricular das duas escolas uma disciplina específica, História da América Latina. Em relação aos objetivos propostos no projeto de pesquisa “Identidades e Representações...”, algumas etapas estão encaminhadas, com resultados concretos no campo da pesquisa, como a criação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas no Ensino da História (NIPEH), em 2001, e no campo do ensino, como a criação da disciplina Estudos Latino-Americanos (ELA) e a sua inclusão nos ensinos fundamental e médio do Colégio de Aplicação da UFSC em 2003.

Portanto, a escolha do tema sobre o ensino da História durante as ditaduras militares no Brasil e na Argentina como objeto de estudo é fruto de trabalhos de investigação e de compromissos profissionais. Tenho clareza de que, especialmente mediante a educação e o ensino, é possível penetrar em todo um país nos seus mais afastados lugares e de que também as políticas educativas e a definição de conteúdos a serem trabalhados e das normas a serem seguidas trazem de maneira intrínseca uma prática que impõe um controle efetivo sobre as representações construídas pela população a respeito dos seus governantes e das suas próprias identidades como cidadãos.

Assim, tomando como conjuntura histórica o período das ditaduras militares no Brasil e na Argentina, procuro compreender como se construíram, a partir da elaboração de um conjunto de leis e de uma contínua busca pela legitimidade por parte dos governos militares, as possibilidades de intervenção direta dentro das escolas sobre o que deveria ser ensinado ou não ensinado na disciplina de História; nesse processo, como os programas curriculares da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação incluíram ou excluíram os conteúdos sobre a América Latina, qual lugar lhes foi atribuído na proposta educacional e de ensino dos governos das ditaduras militares. Afinal, discute-se como ocorreu esse processo nas complexas relações travadas dentro da cultura escolar.

Para introduzir essa pesquisa e delinear o lugar, a importância e o significado dessa reflexão, rastreei diferentes situações em que a relação com o processo educativo e o ensino

⁶ Componentes do grupo do lado argentino: Susana Ferreyra, Dante Bertone, Nanci Aquino e Liliana Aguiar. Do brasileiro: Maria de Fátima Sabino Dias, Maria José Reis e Marise da Silveira Veríssimo.

da História aparece ocupando espaços diferenciados, como marcos importantes e muitas vezes definidores de preocupações e ações dentro dos projetos políticos.

O filme argentino “História Oficial”, de 1985, dirigido por Luís Puenzo, põe em evidência, com maestria, o contexto das muitas crises abertas pelas ditaduras militares nos países da América Latina. A professora de História, personagem casada com um membro dos órgãos de repressão do governo argentino, vê-se dentro de um contexto de repressão e violência que, a princípio, não compreende muito bem. Não tem, inclusive, conhecimento do verdadeiro papel do seu marido naquela trama, nem quanto ao processo de adoção da sua filha – filha natural de presos políticos assassinados pela repressão. Trabalhando na sala de aula a disciplina de História numa perspectiva “oficial”, a professora provoca nos seus alunos um grande mal-estar ao legitimar as “mentiras da história”, deixando entre o conteúdo ensinado e a realidade vivida naquele momento uma distância radical.

Seu processo de tomada de consciência da realidade vai se dando ao longo do filme, na medida em que abre espaço para outros sujeitos e questiona as verdades que até então tinha como definidoras do seu mundo.

Em 1999, o depoimento de uma aluna do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, intercambista no colégio cordobês Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, evidencia, após alguns anos transcorridos do fim dos governos militares ditatoriais na América Latina, um outro olhar sobre a memória histórica e o seu papel no ensino da História:

Outro aspecto lindo é que é um povo (o povo argentino) que luta pelos seus direitos. Claro, aqui [no Brasil] nós também fazemos passeatas e manifestações, mas lá é diferente. Sinceramente, não sei bem o que me faz ter essa impressão. Talvez alguns fatos que presenciei: aposentados acampados na frente do Palácio da Justiça reivindicando direitos; ‘El Apagón’, quando quase todo o povo argentino (principalmente nos grandes centros urbanos) apagou as luzes de suas casas durante alguns minutos em protesto ao Governo Federal; uma grande passeata pela educação que envolveu a maioria dos colégios, sindicatos e cidadãos; a cidade pichada contra os ditadores que na época da ditadura fizeram horrores e uma juventude bem mais esclarecida sobre esse período. Nas escolas é falado sobre a ditadura militar; aqui [no Brasil] é muito pouco.⁷

⁷ DIAS, Maria de Fátima Sabino; REIS, Maria Fernanda José; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. **Identidades e representações**: um projeto de pesquisa comparada sobre o ensino de História na Argentina e no Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Funpesquisa.

Christian Laville, em seu artigo “A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”,⁸ levanta questões importantes que influenciam os objetivos em torno do ensino de História nos projetos de governos, partidos ou grupos. O eixo do seu artigo evidencia a preocupação com a produção histórica nessa situação, em torno de uma narrativa que venha a acrescentar, rever ou excluir fatos, personagens e evidências históricas, seja para manter a ordem estabelecida, seja para construir uma nova ordem. Nesse sentido, ele acrescenta:

quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder.⁹

Christophe Charle escreve um ensaio analisando e chamando atenção para alguns aspectos lacunares na obra de Rogers Brubaker, “*Citizenship and Nationhood in France and Germany*”, que evidenciara as diferenças entre as concepções de cidadania e de nacionalidade na França e na Alemanha nos séculos XIX e XX. De acordo com Charle,

faltam alguns aspectos para entender o funcionamento concreto e as crises das duas culturas políticas, vistas pelo prisma da nacionalidade. O autor Brubaker, não se indaga suficientemente, parece-me, sobre a função do sistema escolar em sua dependência em relação ao político, mas também em sua margem de autonomia. [...] tampouco integra em sua análise, todo o trabalho de elaboração simbólica da nação [...]. O discurso da nacionalidade não pode, de fato funcionar, a não ser que mobilize, além das palavras, as lembranças, símbolos e afetos inculcados desde a infância.¹⁰

Na Argentina, durante a sua última ditadura militar, de 1976 a 1983, houve um cuidado muito especial em retirar da linguagem escolar os termos identificados como “suspeitos” ou “perigosos” para a formação dos jovens, bem como proibir determinadas dinâmicas de grupo, como podemos perceber com a leitura deste “informe” denunciado pela Asociación Internacional para la Defensa de los Artistas Víctimas de la Represión en el Mondo (AIDA), entidade argentina:

⁸ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, ANPUH, São Paulo: Humanitas, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

⁹ LAVILLE, op. cit.

¹⁰ CHARLE, Christophe. França e Alemanha: duas políticas de nacionalidade. In: BOURDIER, Pierre (Ed.); MICELI, Paulo (Org.). **Líber 1**. São Paulo: Ed. da USP, 1997.

INSTRUCCIONES PARA DETECTAR INDICIOS SUBVERSIVOS EN LA ENSEÑANZA DE SUS HIJOS

Lo primero que se puede detectar es la utilización de un determinado vocabulario, que aunque no parezca muy trascendente, tiene mucha importancia para realizar ese “trasbordo ideológico” que nos preocupa. Así, aparecen frecuentemente los vocablos: dialogo, burguesía, proletariado, América Latina, explotación, cambio de estructuras, capitalismo...

Historia, Formación Cívica, Economía, Geografía y catequesis eh los colegios religiosos, suelen ser las materias elegidas para el adoctrinamiento. Algo similar ocurre también con castellano y Literatura, disciplina en la que han sido erradicados todos los autores clásicos para poner eh su lugar “novelistas latinoamericanos” o literatura comprometida “eh general”.

Otro sistema sutil de adoctrinamiento es hacer que los alumnos comenten eh clase recortes políticos, sociales y religiosos, aparecidos eh diarios y revistas, que nada tienen que ver con la escuela. Es fácil deducir como pueden ser manejadas las conclusiones.

Asimismo, el “trabajo grupal” que ha substituido a la responsabilidad personal” puede ser fácilmente utilizado para despersonalizar el Chico, acostumbrarlo a la pereza y facilitar así su adoctrinamiento por alumnos previamente seleccionados y entrenados para pasar ideas... los padres son un agente primordial para erradicar esta verdadera pesadilla. Deben vigiar, participar e presentar las quejas que estimen convenientes.¹¹

No Brasil, em fevereiro de 1968, a “Exposição de Motivo” que encaminhava o anteprojeto de lei que tornava obrigatório o ensino da Disciplina Educação Moral e Cívica nas escolas ressaltava:

No quadro da Guerra Revolucionária, a população materializa a um só tempo, o objetivo e o agente da luta. A conquista dessa população pelo marxismo-leninismo será tanto mais fácil quanto maior for a permeabilidade da consciência das massas à redução de hábil propaganda subversiva. A família moderna facilita, de certo modo, a implantação e a evolução da Guerra Revolucionária, que vez que, perturbada pela evolução econômica e social e por solicitações de toda ordem, ela não mais assegura, de modo completo, sua função educadora.

Freqüentemente dissociada, particularmente em razão do trabalho da mulher fora do lar e da conjuntura econômica que a aflige, seus membros se vêm obrigados a operar fora do quadro familiar típico, cada qual atraído por um pólo exterior. A principal conseqüência desse estado de coisas é a flagrante deficiência da educação moral dos filhos.

Por outro lado, a escola moderna ainda não tomou para si o encargo de compensar esta lacuna.

E mais:

¹¹ DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S.; GOJMAN, S. **Haciendo memoria en el Pais de Nunca Más**. Buenos Aires: Eudeba, 1997, p. 30-31.

Na estruturação do sistema de defesa democrático, porém, o revigoração da educação moral e cívica se identifica como fator principal; por esta razão, faz-se mister, atribuir-lhe a mais alta prioridade, no conjunto de providências indispensáveis ao fortalecimento das liberdades democráticas.

Concluindo, “os fatos acima alinhados preocupam, obviamente, os setores responsáveis pela Segurança Nacional”.

As situações expressas acima, seja por meio de um filme, ficção que se debruça sobre uma realidade, seja pelo depoimento de uma jovem estudante secundarista em contato com um “outro” que aguça o seu senso de cidadania, seja pela literatura acadêmica que reflete sobre os compromissos ideológicos e a construção do conhecimento histórico e identidades na relação com a cultura escolar, ou, ainda, pela leitura de textos que refletem a visão sobre educação de grupos então no poder, todas explicitam com clareza o compromisso da História e do ensino da História com a construção da sociedade e a sua base democrática ou não democrática.

No campo do ensino,

La educación en la libertad, condición indispensable para la vida democrática de los pueblos, propone a los alumnos unas pautas de conductas de modo flexible y abierto, fundamentándolas en unos valores que hay que alcanzar, en unas actitudes que hay que desarrollar y en unos conocimientos que hay que adquirir. Todo ello mediante la configuración de un proceso en la cual se deben proponer amplias líneas de comportamiento que cada individuo adaptará a las necesidades de las coyunturas específicas, [...] no ocurre lo mismo en los sistemas educativos autoritarios, patrocinadores de pautas de conductas dirigistas, uniformes y condicionadas por normas rígidas, sin lugar para criterios propios ni para actuaciones autónomas. En esos sistemas la educación y la enseñanza se utilizan como medios para adoctrinar en ideologías determinadas, valiéndose de ciertos grados de coacción moral; la escuela democrática, por el contrario, pretende formar a los alumnos en la tolerancia induciéndolos a respetar cualquier doctrina sin connotaciones excluyentes. Formar alumnos en la tolerancia no supone adoctrinarlos sino proponer, orientar e sugerir el ejercicio de actitudes apoyadas en criterios propios y desarrollarlas libre y autónomamente, respetando el principio de que en una educación democrática todo puede proponerse y nada debe imponerse.¹²

Assim, o respeito, a tolerância, a compreensão, o diálogo, o debate e a negociação se tornam critérios fundamentais para a construção da democracia, são as bases de construção da nossa sociedade.

¹² ALBACETE, Catalina; CÁRDENAS, Isabel; DELGADO, Consuelo. **Enseñar y aprender la democracia**. Madrid: Síntesis, 2000, p. 98.

Nessa interface está a necessidade da discussão sobre as nossas memórias, que, segundo Huyssen, citado por Gonzalo de Amézola, é o modo como as sociedades se responsabilizam pela sua história.¹³ Esse passado não pode ser banalizado nem sucumbido por leis que o tornam aceitável e/ou esquecido. Ainda nas palavras de Amézola, desta vez citando Umberto Eco quando este se refere aos fatos acontecidos na Itália entre 1943 e 1945, a respeito do enfrentamento entre o totalitarismo e a democracia,

La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. Que queda como alternativa? Las decenas de optimos libros de historia produzida em nestes cincuenta anos. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual tenemos, de un lado, la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos falta es precisamente un espacio de reflexión no especializada, a la que quizás pude haber entregado la escuela, no tanto con el último capítulo de los manuales de historia, sino con una más intensa educación cívica [...].¹⁴

Hoje se tornou questão primordial entre as nações a discussão sobre democracia e cidadania, identidade e alteridade, como princípios da construção de uma ordem democrática. Perguntamo-nos sobre em quais bases construiremos uma sociedade democrática. E nos perguntamos que lição nos foi deixada pela nossa história recente.

Olhamos os regimes políticos de exceção que caracterizaram as ditaduras militares argentina e brasileira e continuamos a nos perguntar: que projetos de identidade nacional evidenciavam-se por intermédio da disciplina de História? E da História da América Latina, quais os seus caminhos e qual papel lhe foi outorgado? Qual a sua influência na construção dos imaginários acerca das identidades latino-americanas? Até que ponto essa situação histórica de ditadura determinou a inclusão e exclusão de conteúdos sobre a América Latina nos currículos escolares e estabeleceu fundamentos para a construção de uma sociedade democrática?

Portanto, após essas reflexões, reafirmo o objeto desta pesquisa de doutorado, que é constatar através dos programas curriculares da Escola Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação qual o papel outorgado aos conteúdos sobre a América Latina na disciplina escolar de História. Nesse percurso, discuto os caminhos traçados para a educação através das políticas da Aliança para o Progresso, da Doutrina da Segurança Nacional e da United States

¹³ AMÉZOLA, Gonzalo de. Una historia incómoda: la enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. In: KAUFMANN, Carolina (Dir.). *Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Universidad Nacional de Entre Ríos, 2003.

¹⁴ AMÉZOLA, Gonzalo de. Op. cit., p. 310.

Agency for International Development (USAID), bem como das Leis e Decretos aprovados e/ou impostos no Brasil e na Argentina que incidirão diretamente no mundo da escola e, mais diretamente, no das duas escolas que pesquisamos.

Mediante a presença e/ou ausência dos conteúdos sobre a história da América Latina no Colégio de Aplicação e na Escola Superior do Comércio Manoel Belgrano, procuramos perceber diferenças e semelhanças na construção dos encaminhamentos dados pelas duas escolas a respeito desses conteúdos e quais fatores condicionaram a sua inclusão ou exclusão nos programas curriculares de ensino.

Nessa perspectiva buscamos reflexões que possam ressignificar as nossas práticas profissionais além fronteiras, nossas leituras e olhares sobre o outro, o nosso passado histórico, bem como a construção de uma prática mais democrática e inclusiva no campo do ensino da e na América Latina.

Este estudo contém cinco capítulos, que estão estruturados da maneira a seguir.

No primeiro capítulo apresento a comparação como o método de trabalho, as fontes pesquisadas, a relação desta pesquisa com o meu trabalho de mestrado e informações sobre as escolas nas quais fiz minha pesquisa, bem como faço reflexões sobre currículo, cultura escolar e a história das disciplinas.

No segundo capítulo apresento a história da disciplina História da América Latina, mostrando as influências dos aspectos externos à cultura escolar sobre a organização das disciplinas dentro das escolas.

No terceiro capítulo trago uma discussão sobre a “Aliança para o Progresso”, a USAID e a “Doutrina da Segurança Nacional”, sobre como esses três programas, apoiados pela política dos Estados Unidos da América no período das ditaduras militares no Brasil e na Argentina, foram construindo um aparato de legalidade e de legitimidade das ações dos governos militares na sociedade civil e, especificamente, na educação e no ensino.

No quarto capítulo procuro afunilar os desdobramentos do capítulo anterior, localizando minha reflexão em torno de leis criadas na Argentina e no Brasil no período das ditaduras militares que intervieram diretamente na educação e no ensino. Através dessa intervenção buscavam-se dispositivos para a legitimação de representações, de símbolos, de estereótipos sobre os quais se estruturaria uma nova sociedade e outro projeto político de poder.

O quinto capítulo apresenta meu estudo sobre os programas curriculares de História da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação usados durante os anos das ditaduras militares. Nesse capítulo confronto os dois programas, procurando estabelecer comparações entre eles, especificando semelhanças e diferenças nas suas especificidades históricas. Para tanto, faço uso das discussões trazidas desde o início deste trabalho.

CAPÍTULO 1 – DOCUMENTAÇÃO E MÉTODO DE TRABALHO

Segundo Marc Bloch, são as temáticas tornadas relevantes no presente que condicionam e delimitam o retorno ao passado. O passado, por si, só é passado com as suas representações, os seus mitos, se não o investirmos de significados. É nesse processo de ressignificação do passado que alguns aspectos, até considerados pouco aparentes, podem ser reveladores do que motiva as atitudes individuais e coletivas. E, em muitos momentos, esses aspectos podem ficar nas sombras.

A respeito do modo como os homens fazem a sua história, também Engels nos lembra:

Os homens fazem sua história, quaisquer que sejam os rumos desta, na medida em que cada um busca seus fins próprios, com a consciência e a vontade projetadas em direções diferentes e de sua múltipla influência sobre o mundo exterior. Também tem importância, portanto, o que os inúmeros indivíduos desejem. A vontade move-se sob o impulso da reflexão ou da paixão. Mas as alavancas que, por sua vez, determinaram a reflexão e a paixão, são de natureza muito diversa. Às vezes, são objetivos exteriores; outras vezes, motivos ideais: a ambição, a “paixão pela verdade e pela justiça”, o ódio pessoal e, também, manias individuais de todo o gênero. Já vimos, porém, por um lado, que as muitas vontades individuais que atuam na história acarretam quase sempre resultados muito diferentes – às vezes, inclusive, opostos – aos objetivos visados, e, portanto, os fins que os impelem têm uma importância puramente secundária, no que diz respeito ao resultado total. [...] Tudo que põe os homens em movimento tem necessariamente de passar por suas cabeças; mas a forma que adota dentro delas depende muito das circunstâncias.¹⁵

Tendo em vista, em pleno início do século XXI, o crescimento da cultura do autoritarismo, da violência, de políticas intervencionistas visando à hegemonia de poder num projeto de polarização, quando num mundo de mercado globalizado emergem, em disputas sangrentas, antigas raízes culturais, que se pressupunham soterradas pela modernidade, nos perguntamos sobre a importância de buscarmos no presente do continente latino-americano vestígios da realidade concreta das ditaduras militares, atestado do nosso passado latino-americano tão presente nas nossas memórias, e nada distante no tempo cronológico.

Mais que nunca o nosso presente exige uma reflexão profunda sobre essa história com os olhos voltados tanto para o nosso passado quanto para o nosso futuro. É compromisso com um projeto de vida democrático e sem violência, principalmente a legitimada pelo Estado.

¹⁵ ENGELS, Friederich. **Kudwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979, p. 198.

1.1 A DOCUMENTAÇÃO

Para o historiador, durante o processo de investigação, o olhar para as fontes é de fundamental importância. Segundo Bloch, “as fontes narrativas, isto é, os relatos deliberadamente destinados à informação dos leitores continuam a ser preciosíssimos ao investigador”.¹⁶

As fontes bibliográficas utilizadas nesta pesquisa sobre o ensino durante as ditaduras militares no Brasil e na Argentina evidenciaram situações distintas, ao mesmo tempo em que mostrou a grande diversidade de produção escrita sobre a temática das ditaduras militares na América Latina. Por outro lado, também evidenciou a pouca inserção dos pesquisadores brasileiros no campo da pesquisa sobre a educação e o ensino durante esse período, ao qual pesquisadores argentinos têm se dedicado mais, com a uma produção bastante vasta e atualizada.

A documentação pesquisada foram os programas curriculares de ensino, decretos-leis, atos institucionais, discursos proferidos por pessoas e autoridades da época, circulares, processos e outros. Todos se tornaram preciosos testemunhos de uma época sobre a qual ainda muito silêncio se guarda.

O contato com essas fontes primárias, inicialmente com os programas curriculares da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino pesquisados – Colégio de Aplicação e Escola Manuel Belgrano –, nos colocou o desafio que representa a complexidade da sua leitura e análise.

A seleção prévia de conteúdos evidente, incluindo e excluindo aqueles que devem ser lembrados ou esquecidos, a organização deles em forma sequencial, o que indica uma linearidade tanto temporal quanto relacional, com a escolha do “começo” e do “final” do programa de ensino curricular, e o lugar outorgado para os conteúdos dentro da seleção efetivada, impõem um indicativo de prioridade da abordagem, tendo em vista que as primeiras unidades tendem a ser mais contempladas com mais tempo e dedicação do que as últimas unidades de um programa curricular.

¹⁶ BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Publicações Europa América, sd.

O trabalho investigativo com as leis, decretos e atos institucionais nos remete para outro mundo, aquele dos que definem as regras do jogo político. Por excelência, será aí o espaço onde se delineiam as propostas para um projeto identitário, na sua forma mais institucionalizada, não ignorando, no entanto, os caminhos controvertidos percorridos para que esse projeto aconteça na prática, desde a implementação, por meio dos mecanismos legais, até a imposição, através da violência e do cerceamento de todas as expressões da liberdade e da cidadania.

1.2 O MÉTODO DE TRABALHO

A opção pela abordagem comparativa entre o ensino de história durante as ditaduras militares na Argentina e no Brasil foi resultado de uma série de situações que vivenciamos na nossa vida pessoal e profissional como:

- a) a perspectiva de continuidade da pesquisa realizada durante o meu mestrado envolvendo mulheres presas políticas durante a ditadura militar no Brasil, ampliando a abordagem para o ensino nas ditaduras militares da Argentina e do Brasil;
- b) o projeto de pesquisa já existente envolvendo professores brasileiros e argentinos e abordando o ensino de História no Brasil e na Argentina que privilegiou o período posterior às ditaduras militares nos dois países, 1985 a 1995, já mencionado na introdução deste trabalho;
- c) o intercâmbio existente entre as duas escolas, que propicia uma troca contínua de experiências e nos exige um constante olhar para o “outro”, nas suas especificidades, nas suas diferenças e nas suas similitudes;
- d) os regimes ditatoriais que eclodiram na América Latina ao mesmo tempo, entre os anos 60 e 70, dentro de uma conjuntura internacional de bipolarização do mundo, devido à guerra fria entre Estados Unidos da América e União Soviética;
- e) a tendência a um olhar maniqueísta para os regimes militares;
- f) uma abordagem sobre as ditaduras militares na Argentina e no Brasil que evidencie o papel da educação e do ensino nesse processo; e

- g) o significado que assume a luta pela democracia, pela tolerância e o respeito às diferenças culturais que tem se colocado como o caminho a ser percorrido em busca da paz e preservação da vida nos últimos tempos.

Com essas intenções, o nosso olhar voltou-se para as ditaduras militares na América Latina. O seu desdobramento em “cascata” nos induziu quase que automaticamente a um olhar comparativo sobre elas. No entanto, nesse movimento quase “natural”, pode-se incorrer em grandes vícios históricos, ou seja, reduzir a história a discursos político-ideológicos, com abordagens generalizantes.

Nesses casos, perceber na comparação as especificidades das culturas e histórias próprias dos países pode contribuir para a compreensão de diferenças e semelhanças históricas, resultantes de construções culturais centenárias; como nos diz Bloch,¹⁷ perceber aí vínculos antigos e perduráveis, sem projetar uma uniformidade nos objetos, nas sociedades, nas estruturas sociais, entre as quais nos propomos estabelecer análises comparativas.

Observa-se na grande maioria das obras específicas sobre o tema das ditaduras militares preparadas para o nível médio de ensino uma tendência em homogeneizar as explicações, seja sob um olhar “conservador”, seja sob um olhar “esquerdizante”. Segundo Badie e Hermet,

La comparación se falsea en todos los niveles, no se concede la debida importancia a lo específico de los modos de construcción de lo político propios de cada sociedad y se invoca engañosamente lo universal de los comportamientos mediante un cuestionamiento único, que se aplica a todos los individuos de las sociedades estudiadas.¹⁸

A preocupação com a comparação no estudo da História nos remete para a pluralidade e para as diferenças temporais e espaciais, que são terrenos por excelência da pesquisa histórica, respeitando as singularidades dos seus campos de estudo, ao mesmo tempo em que se vão tecendo as redes das imbricações, das aproximações, das semelhanças e das rupturas. “O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo

¹⁷ BLOCH, Marc. Op.cit.

¹⁸ BADIE, Bertrand; HERMET, Guy. **Política comparada**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 37.

pelo outro”.¹⁹ Esse contato ultrapassa, assim, o mero (re)conhecimento, transformando-se numa ressignificação de processos identitários.

Para Marc Bloch, o método comparativo aponta resultados positivos e é um instrumento de uso corrente. O ato da comparação implica escolhas: escolher em meios sociais diferentes dois ou mais fenômenos que, num primeiro momento, apresentam certas analogias. Num segundo momento, cabe ao pesquisador constatar e explicar as semelhanças e diferenças.²⁰

No entanto, há divergências em relação à comparação como método de trabalho. Para Raymond Drew, método comparativo não existe enquanto tal, mas ele concorda com Bloch no que diz respeito à contribuição para o levantamento de novos questionamentos, para uma definição mais clara dos problemas históricos investigados, e também para testar generalizações e hipóteses num trabalho de investigação social.²¹

Em seu texto, “Comparing Modern Japan: are there more comparisons to make?”, Drew traz importantes reflexões que contribuem para o “fazer” teórico-metodológico da História Comparativa. Afirma que, ao perceber as diferenças entre os fenômenos comparados, se abre a reconsideração sobre o que realmente lhes é comum, e isso faz com que as suas diferenças sejam ressignificadas, o que leva, em muitos casos, a um refinamento das estruturas conceituais já familiares. Dessa forma, aponta-se para novos desafios e espaços para futuras pesquisas. Pode-se, dessa maneira, testar hipóteses formais, que poderão ser tanto mais bem conhecidas quanto reformuladas, o que não o diferencia das preocupações de Bloch.

Peter Burke²² acrescenta que é graças à comparação que conseguimos perceber a importância do que está aqui e lá, ao mesmo tempo em que observa o quanto fenômenos aparentemente similares podem diferir entre si.

Voltando a Bloch, para quem o comparativismo é um instrumento integrante da prática do historiador, e não um procedimento teórico, chama-nos a atenção a sua perspectiva ao

¹⁹ FRANCO, Maria A. Ciavatta. Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: ____ (Org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1992. p. 13-35; PUIGGRÓS, Adriana; BERTUSSI, Guadalupe Terezinha; FRANCO, Maria Ciavatta (Org.). **Estudos comparados em educação na América Latina**: uma abordagem crítica. São Paulo: Cortez, 1991; AGUILAR, Luis Henrique. **Estado desertor**: Brasil–Argentina nos anos de 1982-1992. Campinas, SP: R. Vieira, 2000.

²⁰ CAPELATO, Maria Helena R. A propaganda política no Varguismo e no Peronismo: aspectos teórico-metodológicos de uma análise sobre história política. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26-27, p. 196-218, jan./dez. 1997.

²¹ CAPELATO, Maria Helena R. Op. cit.

²² BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

comparar sociedades próximas no tempo e no espaço que exercessem influência mútua [...] sociedades sujeitas, por sua proximidade, à ação das mesmas grandes causas e pelo menos com alguns traços originários comuns. Essa escolha evitava o risco de falsas analogias e do anacronismo, embora também implicasse em novas dificuldades. Por exemplo, distinguir os fenômenos que poderiam ser explicados autonomamente dos que deveriam ser entendidos em conjunto com os da outra sociedade estudada.²³

Dessa forma, via a importância da percepção das “influências mútuas”, bem como a necessidade de não se ater apenas às causas internas como explicações dos fatos, mas também identificar falsas causas locais, buscando os “vínculos antigos e perduráveis” entre essas sociedades. Preocupação bastante pertinente ao estudarmos a América Latina, tendo em vista a sua história de relações de dependência e de disputas no contexto internacional.

Maria Ciavatta Franco, em seu artigo “Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados”,²⁴ chama a atenção para a

utilização do método histórico que permite buscar a diferença entre os países a partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo) e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações dos sujeitos sociais.²⁵

Nesse sentido, uma grande preocupação é a não-transposição de modelos de um país para o outro, nem a imposição das mesmas variáveis para conhecimento de um fenômeno ocorrido em diferentes contextos.

Na história das ciências sociais, o conhecimento sobre o outro e da nossa relação com ele não tem se evidenciado de maneira tão simples; esse conhecimento tem muitas vezes servido para a dominação, a ocupação territorial, a submissão e mesmo a aniquilação do outro, pois, na medida em que uma sociedade é olhada a partir dos valores e princípios de outra sociedade, todas as diferenças aí encontradas tendem a se transformar em etapas necessárias para essa sociedade no seu processo de equivalência ao “modelo”, e se anularão de imediato as possibilidades de se ver o outro dentro da sua singularidade. Com essa preocupação, Ciavatta nos chama a atenção para uma situação que se identifica nos estudos comparados sobre a educação na América Latina:

²³ FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando. **Brasil e Argentina**: um ensaio de história comparada (1850-2002). São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 14.

²⁴ FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação e Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, ano 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

²⁵ FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro..., p. 199.

A tradição dos estudos comparados em educação na América Latina foi levada adiante por organizações internacionais, com uma perspectiva funcionalista e positivista, baseada nos estudos estatísticos, nos grandes *surveys*, voltados para uma descrição quantitativa do fenômeno e não para uma análise das relações de poder e da cultura, implícitas na realidade educativa.²⁶

Isso nos alerta para a importância de um “olhar crítico sobre a interpretação das diferenças nos processos comparativos”.²⁷

A preocupação de Elisabete C. Cruvello da Silveira, em seu artigo “Metodologia comparada: repensando sua relevância na construção da identidade latino-americana”, chama a atenção, assim como Ciavatta, para o cuidado com a pesquisa comparada quando a temática constitui a busca da identidade, em que esse “ideal se converte num modelo paradigmático, universal e cristalizado”,²⁸ intolerante ao outro, distinto na sua cultura. Nesse sentido, o outro pode tornar-se uma ameaça, ou uma patologia, ou mesmo um modelo atrasado, que deve ser superado. Perde-se, assim, a questão da alteridade, o ser o outro, ou o constituir-se como outro.

A história comparada da história das disciplinas leva o foco da comparação histórica para um ponto mais específico e exige que façamos uma reflexão sobre essa área de pesquisa, que vem se tornando fundamental para os historiadores da cultura escolar, um mundo de possibilidades, uma gama incomensurável de variedades e contradições que se choca em diferentes práticas psicopedagógicas e sugere, com certeza, um enfoque mais amplo:

lembrando que a história das disciplinas escolares possui também uma ligação com o interno da escola e suas práticas, na medida em que estabelece parâmetros para a compreensão do conhecimento e dos saberes no interior da cultura escolar.²⁹

A análise comparativa entre o ensino de História, no que diz respeito aos conteúdos sobre a América Latina, no Brasil e na Argentina, durante as suas ditaduras militares, através de um recorte que abrange duas escolas ligadas a instituições de ensino superior e nacionais, já traz situações de semelhanças entre os objetos da pesquisa que, no entanto, também são marcados por especificidades.

²⁶ FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro..., p. 203.

²⁷ FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro..., p. 211.

²⁸ SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello da. Metodologia comparada: repensando sua relevância na construção da identidade latino-americana. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA: CONSTRUINDO A IDENTIDADE LATINO-AMERICANA, Porto Alegre, 2003. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2003.

²⁹ DIAS, Maria de Fátima Sabino. Op. cit., p. 5.

Nessa perspectiva de reflexão, é importante chamarmos a atenção para detalhes em relação à Universidade Nacional de Córdoba e à Universidade Federal de Santa Catarina, que evidenciam pontos diferenciais significativos.

A Universidade Federal de Santa Catarina completou recentemente quarenta e oito anos de existência; a Universidade Nacional de Córdoba completou trezentos e noventa e sete anos – prepara-se para o seu quarto centenário. A história dessas duas instituições resulta na construção de diferentes culturas acadêmicas. A Universidade Nacional de Córdoba, centenária, origina-se de um período cuja historicidade deixou marcas profundas na sua identidade acadêmica; a Universidade Federal de Santa Catarina, criada poucos anos antes de a ditadura militar ser implantada no Brasil, em 1960, é marcada também por uma conjuntura específica.

Lembrando o que nos diz Dias, aspectos externos às escolas são

fatores importantes para entender a inclusão/exclusão e as mudanças que ocorrem quanto à seleção, organização e às finalidades de determinados conteúdos ou disciplinas escolares, tais como: o contexto econômico, social, político e educacional da sociedade, os movimentos políticos e sociais [...] e os grupos de influência (editoras, instituições de pesquisas, lideranças intelectuais); os livros, textos e as políticas governamentais, valores e necessidades sócio-culturais nacionais e internacionais.³⁰

Os colégios Manuel Belgrano, fundado em 1938 (71 anos), e de Aplicação, fundado em 1961 (48 anos), trazem as suas especificidades históricas. Ao mesmo tempo, estão envoltos por regimes ditatoriais, leis de exceção, práticas autoritárias, perseguições ideológicas, pelo controle absoluto sobre a educação e o conteúdo a ser ensinado. É dentro desse contexto histórico mais amplo que estabeleceremos uma perspectiva comparativa de um fenômeno ocorrido em diferentes contextos.

Em características gerais, o golpe militar no Brasil, em 1964, salvaguardou as discordâncias existentes no interior das instituições militares e no seio de grupos civis durante os vinte anos em que estiveram no poder. Na Argentina, o golpe militar, em 1966, teve o seu processo interrompido por pleitos eleitorais e alternância de grupos no poder até o golpe em 1976, quando uma nova e mais cruel ditadura se impôs.³¹

No Brasil, até certo ponto, houve um “funcionamento da legalidade”, com Congresso cambaleante, operando com regras impostas pelo regime, mas que lhe dava uma aparência de

³⁰ DIAS, Maria de Fátima Sabino. Op. cit., p. 3-4.

³¹ FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando. Op. cit.

“normalidade institucional”, inclusive com a criação e legalização de um partido de oposição “consentida” (Movimento Democrático Brasileiro).

Na Argentina, de 1976 a 1984, não houve partidos políticos definidos, tampouco qualquer indício de funcionamento institucional, mas sim um poder autoritário e centralizado nas mãos do exército.³²

Ambos os países, nesse processo, assemelharam-se e diferenciaram-se, mas buscaram montar um suporte “legal” aos seus atos, que lhes desse um “chão” onde pisar, uma legitimidade necessária para o exercício do poder.

A construção dessa legitimidade passou também pelo processo de formação direcionada dos cidadãos. Assim sendo, a escolarização, e nela o ensino da História, passa mais uma vez a ser usada como espaço de construção dessa legitimidade, o que implica a redefinição de currículos, programas curriculares, novas orientações pedagógicas, inclusões e exclusões de disciplinas.

1.3 O CURRÍCULO

Em relação aos aspectos internos às escolas Manuel Belgrano e Colégio de Aplicação, que são os nossos objetos de análise, é fundamental para a nossa reflexão a abordagem sobre currículo, identidade e representação.

A compreensão de que o currículo se constitui de elementos considerados válidos por definição social nos coloca com clareza a importância do seu estudo para a compreensão de um projeto político-educacional na construção de uma nação, especialmente se levarmos em conta as alternâncias dos grupos políticos que assumem o poder.

Jean Claude Forquin, refletindo sobre a educação como reflexo e transmissão da cultura, salienta a relação “íntima” e “orgânica” existente entre ambas, tendo em vista que “o conteúdo transmitido na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos”.³³

No entanto, o autor salienta que a educação escolar seleciona no interior da cultura e reelabora os conteúdos que são destinados à transmissão mediante uma transposição didática.

³² FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando. Op. cit.

³³ FORQUIN, Jean C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 10.

Nesse processo de seleção, Forquin chama a atenção para os cuidados necessários com aquilo que é deixado de lado, conforme as suas palavras: não se deve “encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita”. A sua preocupação refere-se ao caráter seletivo da memória docente, à sua capacidade de “esquecimento ativo”. Assim, ele se pergunta quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores dessa seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana seja assim mantida “a salvo do esquecimento”, de geração a geração, enquanto o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo.

Nesse viés, Dominique Julia chama a atenção para a “cultura escolar” definindo-a como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”,³⁴ que podem variar segundo as épocas e as finalidades.

Goodson³⁵ faz uma importante reflexão quando ressalta a contribuição do currículo como “um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”. Nesse sentido, uma análise histórica deveria preocupar-se com os pontos de ruptura e interrupções, não procurando ater-se apenas às continuidades evolutivas. Nessa perspectiva, o olhar para o passado não será jamais para atestar uma posição estática, mas sim dinâmica, na qual possa se entender qual esse “artefato social e histórico” no seu processo de construção, qual a dinâmica social que o formou e de onde se origina a sua legitimidade.

Se, para um regime de governo, é importante a construção de um ideário político-social que sustente os seus projetos, para os estudiosos desse regime faz-se tão importante quanto conhecer as entranhas desse projeto conhecer também os saberes que foram deixados de lado ou deslocados em função de outros selecionados.

É para o que Goodson chama a atenção quando diz: “Os currículos fracassados tornam-se, nessa perspectiva, tão importantes quanto os bem sucedidos”.³⁶

Partimos da perspectiva de que o currículo expressa vontades, disputas de poder, construções e sedimentações culturais, projetos e vontades políticas. Michael W. Apple,³⁷ no início do seu artigo “Repensando ideologia e currículo”, ressalta a natureza profundamente política desse debate. Ao se definirem um currículo e as disciplinas que o compõem,

³⁴ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, SBHE Sociedade Brasileira de História da Educação, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001, p. 10.

³⁵ GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

³⁶ GOODSON, Ivor F. Op. cit., p. 10.

³⁷ APPLE, Michael W. Pensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Antônio Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

implicitamente está se respondendo a questões como “Que tipo de conhecimento vale mais?” ou “O conhecimento de quem vale mais?”.

Ainda nesse artigo, Apple chama a atenção para o fato de que

enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade.³⁸

Sua discussão no campo do estudo sobre o currículo caminha pelas relações de classe e de poderes que aí estão delineadas. A escolha de determinados conhecimentos pertencentes a determinado(s) grupo(s), considerados dignos para serem transmitidos a gerações futuras, enquanto outras histórias e culturas são “esquecidas”, demonstra com clareza quem detém o poder na sociedade.

Já Tomaz Tadeu da Silva,³⁹ numa análise das teorias do currículo, nos diz:

o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

E acrescenta:

O currículo é lugar, espaço, território [...] curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Goodson, usando como contribuição a expressão de Hobsbawn, diz que “o currículo escrito é exemplo perfeito de ‘invenção de tradição’”.⁴⁰ No entanto, não é uma tradição pronta, mas “onde, com o tempo, as mistificações tendem a construir e reconstruir”.⁴¹

Nesse sentido, Goodson chama a atenção para a necessidade de que historiadores, especialistas em currículo e sociólogos da educação não ignorem a história e a construção

³⁸ APPLE, Michael W. Op. cit., p. 41.

³⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

⁴⁰ GOODSON, Ivor F. Op. cit., p. 27.

⁴¹ GOODSON, Ivor F. Op. cit., p. 27.

social do currículo, visto que, dessa forma, mais facilmente se cristalizam tais mistificações e a reprodução do currículo tradicional.

Assim, para refletirmos sobre a história das disciplinas dentro dessa cultura, escolar, é fundamental que se conheça o conjunto das normas e das práticas que norteiam as sociedades em questão; o conjunto de fatores que as levaram a definir o que será incluído no rol dos conhecimentos desejados e o que será esquecido; qual uso será feito da memória ou da “amnésia social”.⁴²

A história das disciplinas escolares pressupõe uma análise dos fatores que envolvem a seleção, estratificação e exclusão de determinados conceitos e conteúdos, tanto quanto as concepções definidas pelos mesmos, na medida em que a cultura escolar exerce também a função de transmissão dos saberes, símbolos e valores presentes numa dada sociedade.⁴³

A história das disciplinas, a sua concepção, a forma como foram se delineando, as suas inclusões e exclusões propiciam para nós um olhar sobre a forma como se constroem e projetam visões do mundo e dos homens.

Nessa pesquisa, essa preocupação é fundamental, pois, ao nos interrogarmos sobre os conteúdos de história da América Latina e o seu entorno durante as ditaduras militares no Brasil e na Argentina, procuramos olhar a relação existente entre a cultura escolar, a inclusão, organização e mudanças nas disciplinas escolares e os fatores internos e externos da sociedade que as circundam.⁴⁴

Há nesse momento das ditaduras militares, como enfocamos anteriormente, um enredamento oficial de controle, disciplina e intervenção no ensino e no que ensinar. Assim, *a priori*, podemos expressar que o ensino sobre a América Latina, seja no Brasil ou na Argentina, foi, a partir de então, excluído e rotulado como um espaço profícuo à doutrina comunista.

Neste capítulo 1 apresento o *corpus* documental a ser usado, a metodologia com a qual trabalho, o método da comparação, e também as reflexões de educadores ou historiadores da educação sobre currículo, cultura escolar e história das disciplinas.

No próximo capítulo apresento os caminhos de inclusão e exclusão percorridos pela disciplina de História da América Latina, dentro da cultura escolar. Focalizo as fortes influências do externo da escola sobre a organização das disciplinas escolares;

⁴² BURKE, Peter. Op. cit.

⁴³ BURKE, Peter. Op. cit., p. 94.

⁴⁴ DIAS, Maria de Fátima Sabino. Op. cit.

especificamente no caso dos conteúdos latino-americanos, as pressões políticas, legais, os cerceamentos e, por outro lado, as possibilidades de alternativas, que são frutos da vontade de professores, da resignificação da importância da inclusão de conteúdos considerados estratégicos para a contribuição com o conhecimento e a formação da cidadania.

CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA: UMA HISTÓRIA DE POUCAS INCLUSÕES E MUITAS EXCLUSÕES

Os caminhos percorridos pela disciplina História da América Latina são marcados mais pela ausência do que pela presença entre os conteúdos escolares selecionados para fazer parte dos currículos, seja no Brasil ou na Argentina, durante o período das ditaduras militares, como perceberemos no desenrolar desta pesquisa.

No entanto, esse comportamento em relação à seletividade sobre o que deve ou não deve ser ensinado da história faz parte das definições dos conteúdos curriculares em qualquer país e em qualquer situação de organização curricular nas escolas.

A seletividade dos conteúdos a serem ensinados não é por si o problema, mas se coloca como problema quando tais países encontram-se em situações-limite de ingerência de governos autoritários, em situações de quebra do regime democrático, em que os cidadãos passam a ter os seus direitos mínimos de liberdade desrespeitados. Tais situações evidenciam-se principalmente em momentos de alternância de poder devido a golpes políticos, com efetiva quebra de orientação política e ideológica pelo novo grupo que assume o governo.

Segundo Peter Burke, o problema da seleção de conteúdos se coloca quando, no processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados, a sociedade está definindo o que será tratado como conteúdo a ser incluído no rol do conhecimento desejado e o que deverá ser deixado de lado, esquecido pela memória social.⁴⁵

Christian Laville, em sua obra “A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino da História”,⁴⁶ traz alguns exemplos ilustrativos por meio de situações históricas em que as intervenções no ensino da História foram feitas em função de mudanças de grupos no poder do Estado, que apresentam um novo direcionamento ideológico:

Entre as decisões tomadas pelos vencedores ao fim da Segunda Guerra Mundial, houve a de proibir o ensino da história ministrado nos países vencidos, a fim de neutralizar seus conteúdos factuais antes de substituí-los por outros. Foi uma das primeiras decisões, senão a primeira do Alto Comando Aliado em Berlim; a mesma coisa se deu na Itália e no Japão.⁴⁷

⁴⁵ BURKE, Peter. Op. cit.

⁴⁶ LAVILLE, Christian. Op. cit.

⁴⁷ LAVILLE, Christian. Op. cit., p. 130.

Laville nos mostra também essa mesma interferência no ensino da história em situações muito mais recentes, como, por exemplo, na ex-Alemanha Oriental, onde “os manuais foram retirados e os professores de História foram suspensos: porque estudaram e ensinaram a ‘história errada’”.⁴⁸

Na Rússia, após a Glasnost, julgava-se que o ensino de história deveria ser substituído, mas como não havia como operacionalizar a substituição de imediato, suspenderam-se os exames oficiais e até mesmo o ensino de História em algumas escolas. Laville também cita a socióloga Irina Bakeshkina, que avaliou esse processo assim: “o capitalismo que era definido como um ‘sistema de expiração moribundo’ tornou-se um ‘futuro brilhante’”.⁴⁹

Na China, alguns meses antes da reanexação de Hong Kong, já se discutia a necessidade de mudanças a serem feitas nos manuais de história. Essa preocupação foi levada pelo Ministro dos Assuntos Exteriores à Assembleia Nacional Popular, pois o “conteúdo de certos livros escolares atualmente usados em Hong Kong, não estão conforme a história e a realidade”.⁵⁰

Ainda segundo Laville, a mesma forma de intervenção no ensino pode ser feita dentro de outras óticas, como no caso do México, no ano de 1992, quando uma “coalizão de liberais e progressistas” discutem novos manuais de história para o primário, impostos por Carlos Salinas, onde

No contexto das negociações do mercado comum norte-americano, os novos manuais elogiavam as políticas econômicas presentes e passadas do México e sua abertura ao capitalismo internacional, ao mesmo tempo em que minimizavam os episódios contestatórios ou revolucionários de sua história.⁵¹

Nessa mesma perspectiva atestamos um percurso acidentado em relação à inclusão e exclusão dos conteúdos sobre a história do continente latino-americano dentro do próprio continente americano.

A “Convenção sobre o Ensino da História”, Decreto 65.814, de 8 de dezembro de 1969, reeditada pelo governo do General Emílio Garrastazu Médici no Brasil e originária do final dos anos 30, quando foi assinada por diversos países da América Latina, indica em seu artigo primeiro, a necessidade de se

⁴⁸ LAVILLE, Christian. Op. cit., p. 131.

⁴⁹ LAVILLE, Christian. Op. cit., p. 131.

⁵⁰ LAVILLE, Christian. Op. cit., p. 133.

⁵¹ LAVILLE, Christian. Op. cit., p. 134.

Efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países a fim de “depurá-los de tudo quanto possa excitar no ânimo da juventude a aversão a qualquer povo americano”.⁵²

Essa Convenção, trabalhada também no próximo capítulo, contou com a participação entusiástica dos Estados Unidos da América, que a defendia e que elogiava os países por tal atitude.

No entanto, esse momento político marca a busca dos Estados Unidos por uma política de alinhamento de todo o continente americano à política de revitalização da sua economia, quando da grave crise econômica marcada pela crise da Bolsa de Valores de New York e da consequente necessidade de reconstrução da sua imagem denegrida devido à política intervencionista nos países latino-americanos, conhecida como a política do “big stick”.

Isso explicaria uma preocupação com os conteúdos a serem veiculados pelo ensino da história nos países continentais. No entanto, os Estados Unidos não assina essa Convenção, usando como argumento a federalização dos seus estados.

Como vemos, a trajetória do ensino de história na América Latina se insere, da mesma maneira, na preocupação dos governos e grupos políticos no poder, ao mesmo tempo em que a inclusão e exclusão dos conteúdos sobre a América Latina nesses projetos políticos tem sido marcada pelos interesses políticos, econômicos e ideológicos em jogo.

Com o objetivo de refletir sobre o processo de inclusão e/ou exclusão dos conteúdos sobre a história da América Latina reúno algumas pesquisas que abordam esse “percurso acidentado” no Brasil na segunda metade do século XX.

2.1 OS CAMINHOS

“A Invenção da América na Cultura Escolar”, tese de doutorado defendida na Unicamp, em 1997, pela professora Maria de Fátima Sabino Dias, aborda a “história da constituição da disciplina de História da América no ensino secundário no Brasil” na metade do século XX.⁵³ Mediante o estudo de livros didáticos de História usados na época e fazendo uso de categorias como identidade e memória, nacionalismo e pan-americanismo, civilização,

⁵² BRASIL. Decreto 65.814, de 08/12/1969. DOU de 01/07/1969. Promulga a Convenção sobre o Ensino de História. Aprovada pelo Decreto-lei nº 660, de 30/06/1969. DOU de 01/07/1969.

⁵³ DIAS, Maria de Fátima Sabino. Op. cit.

intelectuais e reformas educacionais, bem como o currículo vivido, como exemplo de resistência dos professores às normas legais impostas pelo Estado através das reformas e dos currículos oficiais, Dias estabelece uma proposição geral para a sua pesquisa:

A inclusão da disciplina de História da América no ensino secundário no Brasil, na década de 50, foi uma decorrência de fatores externos à cultura escolar: de um lado a necessidade de organizar um sentimento de americanidade, tendo em vista a posição da América no contexto da guerra fria; de outro, a necessidade de fortalecer uma unidade nacional, respaldada na construção de uma imagem do Brasil no continente americano.⁵⁴

Atenta para a inclusão e exclusão dos conteúdos latino-americanos nos currículos escolares ao longo da primeira metade do século XX, Dias retrocede ao final do século XIX para constatar, já naquele período, preocupações de intelectuais brasileiros com a inclusão de estudos sobre o continente americano nos programas de História, alertando para a “nossa dependência cultural com o mundo europeu”, matriz moderna que marcou a organização dos Estados nacionais, principalmente os ibero-americanos.

Portanto, entre idas e vindas, Dias atesta, com a sua pesquisa, tensões históricas determinantes da inclusão ou exclusão dos conteúdos latino-americanos na educação brasileira no início do século XX.

Associada à ideia da construção de uma identidade latino-americana e inserida numa ação pedagógica do Estado, a História da América Latina era olhada por Manoel Bonfim, o seu ilustre defensor, “como responsável pela elevação educacional dos povos oprimidos ou ‘atrasados’ da América Latina”.⁵⁵

No Estado Novo, nos anos de 1937 a 1945, os conteúdos latino-americanos se vêm mais e mais cerceados nos programas escolares. A perspectiva era a de ênfase à construção de um sentimento nacionalista, fundamental para a consolidação do projeto getulista de nacionalismo.

No governo Dutra, conhecido como período de redemocratização no Brasil, após o fim do Estado Novo, inicia-se um processo de discussão sobre a Reforma Educacional encaminhada à Câmara Federal em 1948, mas votada em 1961. Já em 1950, o Plano Cultural Interamericano articulado no México expressa a política externa norte-americana em relação ao continente americano. Acontece nesse momento a inclusão de estudos históricos e de cultura interamericana nos cursos secundários de todos os países do continente,

⁵⁴ DIAS, Maria de Fátima Sabino. Op. cit.

⁵⁵ DIAS, Maria de Fátima Sabino. Op. cit., p. 70.

Fazendo parte de um projeto pan-americano de construir uma memória e uma identidade americana como estratégia para garantir a unidade no continente baseada nos ideais democráticos norte americanos, mantendo, desta forma, a hegemonia dos Estados Unidos sobre toda a América.⁵⁶

Circe Bittencourt, em seu texto “O Percurso Acidentado de Ensino de História da América”,⁵⁷ aborda como a América tem sido objeto dos estudos escolares e quando isso tem ocorrido, entendendo que esse processo pressupõe a elaboração de um programa curricular que, sendo um texto oficial, representa determinada política educacional e se articula e dialoga com setores sociais que exercem o poder ou então se encontram nas suas proximidades.

No século XIX, as histórias do Brasil e da América vinham atrás da história europeia, completando os estudos da Antiguidade, da Idade Média, Moderna e Contemporânea. No programa extenso, raramente os alunos chegavam ao seu final, onde estavam Brasil e América Latina.

A História da América – naquele momento o seu conteúdo era constituído de história da América e do Brasil de maneira conjunta – foi incorporada pelos programas escolares através da história da origem do homem americano e da sua distribuição geográfica. Nesta, segundo Bittencourt, havia uma tendência, ao destacar a formação populacional da América, em explicar as diferenças entre o desenvolvimento norte-americano, país predominantemente branco em contraposição às demais regiões mestiças e nativas, pela incapacidade destas de incorporação dos ideários de trabalho do capitalismo industrial.

No entanto, essa similaridade entre os países latino-americanos manteve-se por pouco tempo. Antes mesmo da Reforma Capanema, de 1942, os conteúdos de História já haviam sido divididos em História do Brasil e História da Civilização, com cargas horárias específicas. Os conteúdos de História da América passaram a complementar o programa de História Geral, a partir do processo da colonização, eliminando-se, assim, os conteúdos da história pré-colombiana.

Também como Dias, Bittencourt enfatiza a preocupação nos anos 50 em separar o Brasil da América Latina, mostrando-o em uma dinâmica própria, “em fase gestatória do grande salto para o desenvolvimento industrial”,⁵⁸ estando apenas alguns países no estágio

⁵⁶ DIAS, Maria de Fátima Sabino. Op. cit., p. 89.

⁵⁷ BITTENCOURT, Circe Maria; IOKOI, Zilda M. G. (Coord.). **O percurso acidentado do ensino de História da América**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996. (Educação na América Latina, 3).

⁵⁸ BITTENCOURT, Circe Maria; IOKOI, Zilda M. G. Op. cit., p. 207.

adequado para entrar nessa etapa necessária. Portanto, não era conveniente situar o Brasil entre essas nações latino-americanas, principalmente aquelas consideradas mais “atrasadas”.

Durante anos também a Argentina manteve o mito da perda de territórios para Chile, Brasil, Bolívia e Paraguai, fatos mantidos nos livros de história argentinos que orientavam uma visão sobre a ideia de nação e de território nacional, através de um juízo de valor, da bondade que caracterizava os argentinos e da maldade e ambição que caracterizavam os seus vizinhos: “lo buenos que éramos los argentinos y lo malos y ambiciosos que eran nuestros vecinos”.⁵⁹

Bittencourt também destaca a ênfase, com a consolidação do pan-americanismo, na política da boa vizinhança implementada pelo governo Roosevelt, dos Estados Unidos. Assim, o destaque na ausência de conflitos internos e mesmo entre países é fundamental, omitindo-se aí os conflitos fronteiriços entre os países latino-americanos, uma preocupação nos programas de história de 1951, quando História da América é criada como disciplina autônoma no Brasil.

Também na Argentina, Graciela E. Viardi⁶⁰ chama a atenção para o uso da disciplina de História como instrumento de formação de uma identidade cidadã:

[...] la problemática de la enseñanza de la historia ya que fue esta signatura, especialmente desde la constitución del sistema educativo nacional a fines de siglo pasado, una de las herramientas que se utilizaron para homogeneizar al conjunto de la población a la vez que estimular una clara identidad ciudadana que incluía la mirada sospechosa y desconfiada hacia los países del área.

Es necesario considerar que los estados nacionales del siglo XIX fundaron su legitimidad y soberanía sobre la base de destacar sus características específicas y resaltar las diferencias con relación a los países respecto de los cuales tenía un pasado cercano de enfrentamientos.⁶¹

Gonzalo de Amézola destaca, em seu artigo “Cambiar La Historia: manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”, o quanto a construção através de um imaginário coletivo, do ideal de uma “Nación mítica por todos compartida”, onde se procurava integrar a grande quantidade de imigrantes que

⁵⁹ VIARDI, Graciela E. Los Desafíos de Enseñar Historia en Argentina en el Contexto de la Integración Regional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 20., São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1999.

⁶⁰ Graciela é argentina e, ao escrever este artigo, era consultora curricular em Neuquén y Rio Negro (Patagônia argentina) e integrante do Grupo Nacional para la Enseñanza de la Historia y Geografía en el Mercosur.

⁶¹ BITTENCOURT, Circe Maria; IOKOI, Zilda M. G. Op. cit., p. 181-182.

chegavam à Argentina no final do século XIX, redefiniu conteúdos e provocou intervenções oficiais no ensino.⁶²

Em 1998, um grupo de professores e de pesquisadores brasileiros (Maria de Fátima Sabino Dias, Maria José Reis e Marise da Silveira Veríssimo) da Universidade Federal de Santa Catarina e do Colégio de Aplicação da mesma universidade, junto com professores e pesquisadores argentinos (Susana Ferreyra, Dante Bertone, Nancy Aquino e Liliana Aguiar), da disciplina de História da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, da Universidade Nacional de Córdoba, instituições estas integrantes do “Acordo de Cooperação” ao qual fizemos referências na introdução desta tese, propuseram-se refletir, a partir de um projeto de pesquisa, sobre a construção das identidades latino-americanas na cultura escolar, o olhar sobre o “outro” e sobre “nós”, latino-americanos. Assim sendo, organizamos um projeto de pesquisa no campo da história das disciplinas intitulado “Identidades e Representações: um Projeto de Pesquisa Comparada sobre o Ensino de História na Argentina e no Brasil”.

Esse projeto trazia a preocupação de elucidar os pressupostos teórico-metodológicos que envolviam a seleção de temas, conteúdos, abordagens, fontes, processos de conhecimento e propostas alternativas para o ensino de História no Colégio de Aplicação, da UFSC, e na Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, da Universidade Nacional de Córdoba, procurando também estabelecer e fundamentar a importância que tem o ensino de História da América no contexto do Mercosul.⁶³

O recorte temporal estabelecido para a pesquisa foi o período de 1985 a 1995. Com o fim da Ditadura Militar e com o processo de redemocratização nos dois países, esse foi um período em que ocorreram grandes mudanças nos processos educacionais, tanto na Argentina quanto no Brasil.⁶⁴

Após a pesquisa individual das duas equipes de professores, em 2000, foi possível apontar questões importantes no que diz respeito à caminhada da disciplina de História e, mais especificamente, de História da América Latina, no período pós-ditaduras militares. Percebe-se entre as duas escolas semelhanças e diferenças em relação à inclusão e/ou exclusão de temas latino-americanos nos seus currículos no período analisado.

⁶² AMÉZOLA, Gonzalo de. Op. cit.

⁶³ DIAS, Maria de Fátima Sabino; REIS, Maria Fernanda José; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. Op. cit.

⁶⁴ Na Argentina desencadeou-se após a ditadura militar um processo de discussão sobre o ensino que culminou com a Lei Federal de Educação 24.195/93 e na redefinição curricular através dos Contenidos Básicos Comunes – CBC. No Brasil, com o fim da ditadura militar, a década de 80 marcou a luta contra os Estudos Sociais, que excluía as disciplinas de História e Geografia do 1º grau, e a discussão sobre novas propostas curriculares e novos programas de História.

No Brasil dos anos 80, a luta contra Estudos Sociais congrega diversos setores da intelectualidade, que, junto com outros segmentos da sociedade, passam a discutir novas propostas curriculares e novos programas de História. Essa luta vinha alinhada às necessidades de

mudanças nas condições de trabalho do professor, como também às novas tendências no campo da história e da psicologia que estimulavam reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre novas temáticas e problemáticas de ensino, provocando uma reavaliação no ensino de História. Caminhos alternativos foram delineados: uns trabalhavam na perspectiva da história com uma leitura marxista, outros através de eixos temáticos.⁶⁵

No entanto,

o que predominou nos programas e livros didáticos de história na década de 1980 foi a inclusão da História do Brasil e da América dentro da periodização tradicional. Em meio aos conteúdos sobre a história geral e do Brasil, novamente os conteúdos sobre a História da América se transformam em temas secundários.⁶⁶

A partir desse contexto nacional, nos perguntávamos como essas discussões nacionais entre o “velho” tradicionalismo e o “novo” repercutiram nos programas e currículo no Colégio de Aplicação. Quais mudanças e permanências caracterizaram esse período, abrindo ou negando espaço para a inclusão de História da América?

Mediante a organização de um “*corpus* documental” (programas, currículos, cadernos de anotação de professores, livros didáticos), dividiu-se a análise em dois períodos: o primeiro de 1985 a 1990, no qual predominou uma concepção tradicional da história positivista; o segundo de 1991 a 1995, predominando a abordagem da história através dos modos de produção.

No primeiro momento, o quadripartismo francês – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – é a linha norteadora dos programas, excluindo-se praticamente o enfoque sobre as sociedades americanas. Quando incluídas, o seu papel é o de estabelecer as conexões na história europeia, assumindo, assim, um papel quase ilustrativo, sem gerar desdobramentos para reflexão. O que se percebe, no entanto, são práticas alternativas isoladas, iniciativas de professores como este que objetivava:

⁶⁵ DIAS Maria de Fátima Sabino; REIS Maria Fernanda José; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. Op. cit.

⁶⁶ DIAS Maria de Fátima Sabino; REIS Maria Fernanda José; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. Op. cit.

Analisar a conjuntura européia entre os séculos XV e XVIII e a sua relação com o processo cultural nas Américas, tentando buscar, no passado latino-americano, a compreensão da realidade sócio-política-econômica atual.⁶⁷

No segundo período, de 1991 a 1995, os modos de produção e a concepção do materialismo dialético predominam na análise histórica. Essa definição é clara no objetivo do programa da disciplina de História, quando se propõe:

Interpretar a História como um processo resultante da ação humana, possibilitando ao aluno a compreensão da sociedade contemporânea na qual está inserido. Buscar as origens, a formação, a consolidação e as alternativas de superação do sistema capitalista.

O emprego desses conceitos oscila de professor para professor, mas esse “novo” se torna presente.

Assim, assumindo como referencial teórico uma proposta marxista de interpretação da história, os conteúdos permanecem estreitamente ligados a uma visão eurocêntrica da história; os conteúdos sobre América Latina são ora incluídos, ora excluídos, mas a ênfase é dada aos aspectos externos a partir dos conteúdos da história dos países europeus colonizadores.

Na Argentina,

con la recuperación de la democracia em 1983, se comenzará una revisión de la perspectiva regional y será en el Congreso Pedagógico Nacional de 1987 – 1988, cuando aparezca “con claridad la intención y la necesidad, desde las corrientes allí presentes, de reconocernos parte de América Latina”.⁶⁸

O relatório dos professores de História da Escola Manuel Belgrano, em Córdoba, traz uma análise feita por Hilda Lanza, em 1991. Ao analisar a imagem da América Latina no currículo oficial através dos programas e textos didáticos, conclui que:

el proceso de transmisión de contenidos propuestos desde los sectores hegemónicos que aseguraron la lealtad al Estado Nacional, fue simultaneo a la transmisión de una imagen deteriorada de la Historia de América Latina y revalorizada respecto del mundo europeo.⁶⁹

Ao mesmo tempo constata que:

⁶⁷ DIAS Maria de Fátima Sabino; REIS Maria Fernanda José; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. Op. cit.

⁶⁸ AQUINO, Nancy; BERTONE, Dante; FERREYRA, Susana. Enseñanza de Historia de América, cultura escolar e identidad latinoamericana. Escuela Superior del Comercio Manoel Belgrano, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2001. Relatório de Pesquisa.

⁶⁹ Apud AQUINO, Nancy; BERTONE, Dante; FERREYRA, Susana. Op. cit., p. 5.

Se bien ha existido variación respecto de la intencionalidad política entre el gobierno del último período de facto y el iniciado el 1984 [sic, corresponde 1983] lo que respecta al tema de los contenidos históricos y específicamente con referencia a América Latina, dicha intencionalidad no ha producido todavía transformaciones programáticas.⁷⁰

A Escola Manuel Belgrano, com o retorno da democracia, ressentia-se com a quebra do “ejercicio crítico de la reflexión epistemológica, sobre todo el Ciencias Sociales, se habían opacado, siguiendo el ejemplo de los tiempos de censura que corrían”.⁷¹ A reincorporação de professores que foram afastados pela ditadura alterou o quadro na escola, seja em relação às questões de exercício do poder, seja quanto a novos olhares e abordagens sobre a história, fruto das experiências no exílio. A intenção de incorporação dos conteúdos latino-americanos apresentava duas facetas: traduzia, por um lado, uma postura política de construção de uma identidade latino-americana como potencial libertador; e, por outro, a ideia de que a discussão sobre a identidade latino-americana resultasse numa construção teórica que permitisse uma análise dos modelos políticos e econômicos da região através das diferenças e semelhanças.⁷²

As resistências, as continuidades e as incorporações teóricas podem ser percebidas nos programas que atestam

tensiones existentes entre grupos, uno que sostenía una historia de carácter universalista y al mismo tiempo vinculada al legado nacional y otro, compuesto fundamentalmente por los docentes que retornan a la institución con la recuperación de la democracia y proponen una mirada crítica de aquellos contenidos considerados euro céntricos.⁷³

Esse período selecionado para a pesquisa, de 1985 a 1995, segundo o relatório dos professores, pode ser dividido em duas etapas: a primeira, 1985-1986, marcada por um enfoque tradicional; e a segunda, de 1992 a 1995, marcada por um enfoque mais renovado, conceitual e problematizador. Os anos entre 1987 e 1991 são marcados por um período de transição, momento em que coexistem posturas inovadoras e posturas tradicionais, que resistem às mudanças.

No primeiro momento, o enfoque histórico é voltado para a história política tradicional, marcado por uma forte abordagem cronológica e factual. América é um tema que

⁷⁰ Idem . p. 6.

⁷¹ AQUINO, Nancy; BERTONE, Dante; FERREYRA, Susana. Op. cit.

⁷² AQUINO, Nancy; BERTONE, Dante; FERREYRA, Susana. Op. cit.

⁷³ AQUINO, Nancy; BERTONE, Dante; FERREYRA, Susana. Op. cit. P. 7.

aparece subordinado a uma relação com a história europeia, e parte do currículo é voltada para a história nacional, através da qual se fazem pequenas incursões sobre a América Latina.

No período de transição, América Latina no quarto e quinto anos é o eixo problematizador de análise, sem que se deixe de ter em conta os processos europeus. Mesmo assim, na análise da história nacional, o enfoque mantém-se tradicional.

O ano de 1992 marca a ruptura com as propostas da história tradicional. América Latina aparece no currículo como América Pré-Hispânica e Colonial, como um estudo de caso na abordagem sobre as crises e transformações do sistema capitalista.

Nos relatos trazidos pelos professores da Escola Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação, percebe-se, nos dois países, as dificuldades de inclusão de América Latina nos programas de História, mesmo em períodos pós-ditatoriais, quando se delineiam as perspectivas democráticas, de maior liberdade de pensamento e de projetos voltados para mudanças educacionais, bem como de uma rearticulação, principalmente no caso brasileiro, do movimento sindical dentro do setor da educação.

As duas escolas pesquisadas neste projeto apresentaram situações semelhantes no que diz respeito à inclusão dos temas latino-americanos nos seus programas. Guardando as especificidades e o grau de intervenção do regime nas duas escolas, ambas refletirão as dificuldades e contradições que envolveram as difíceis conjunturas dos seus países.

Outro objetivo do projeto de pesquisa “Identidades e Representações: um Projeto de Pesquisa Comparada sobre o Ensino de História na Argentina e no Brasil” era compreender o papel das representações no conhecimento escolar e quais, portanto, as imagens, percepções e visões de mundo transmitidas na cultura escolar através dos programas de história e dos intercâmbios realizados dentro do Acordo de Cooperação. Esse trabalho de pesquisa, realizado apenas no Colégio de Aplicação, analisa os Relatórios do Projeto Córdoba, como é chamado no Brasil esse Acordo de Cooperação, feito pela equipe brasileira que coordena o intercâmbio. Tais relatórios contêm relatos de atividades com a participação de professores do Colégio de Aplicação, relatos das experiências vivenciadas no projeto em eventos nacionais e locais, assim como avaliam o intercâmbio dos alunos das escolas conveniadas e um evento realizado em 1992 no Colégio de Aplicação – “Primeiro Encontro Latino-Americano de Adolescentes Simon Bolívar” –, que envolveu os alunos da Escola Manuel Belgrano e de outros Colégios de Aplicação.

Essa análise parte da perspectiva de que o aluno intercambista assume um novo papel social como agente de um processo de interação, isto é, “torna-se um ator social ideológica ou simbolicamente comprometido ou identificado, em maior ou menor grau, com os propósitos

do Projeto Córdoba”.⁷⁴ A categoria identidade social, que é um dos objetivos de análise desse projeto, sendo uma “categoria de atribuição de significados específicos a tipos de pessoas, em relação umas com as outras”,⁷⁵ explicita um “processo de inclusão/exclusão, de constituição de um ‘nós’ e de definição de ‘outros’”.⁷⁶

As impressões e representações dos alunos registradas nos relatórios seguem um questionário organizado pela equipe de coordenação do Projeto Córdoba, de Florianópolis, portanto são impressões e representações de “certo modo ‘orientadas’, não só do ponto de vista simbólico, mas também temático”.⁷⁷ Essas análises são feitas dentro do campo da “cultura escolar” – conteúdos das disciplinas, modo de transmissão dos conteúdos, formas de avaliação – e da “cultura da escola” – os ritmos e marcações diferenciados do tempo, as relações entre professores e alunos, a prática de determinados ritos (principalmente os da escola argentina, que os alunos brasileiros invocam como sendo sinal de “patriotismo”).

O trabalho ainda analisa os contextos familiares avaliados pelos alunos hospedados pelas famílias brasileiras e argentinas, os relacionamentos, a adaptação aos hábitos da família hospedeira, alimentação, horários, ritmos, liberdades e controles sobre o comportamento, concluindo o trabalho com um olhar sobre os estereótipos – recíprocos entre os intercambistas – sobre o “nós” e o “outro”, argentinos e brasileiros.

Ainda no caminho das pesquisas sobre o ensino de história da América Latina encaminhadas pelo nosso grupo de pesquisa, a dissertação de Mestrado de Maria Silvia Cristofoli, “Intercâmbio Cultural, Ensino de História e Identidade Latino-Americana: uma utopia possível?”, faz um estudo acerca do Acordo de Cooperação entre o Colégio de Aplicação, da UFSC, e o Colégio Manuel Belgrano, da Universidade Nacional de Córdoba, ao qual já fizemos referência. A sua preocupação, além de refletir sobre o papel da cultura escolar e do ensino de História na construção de uma identidade latino-americana, propõe-se a:

refletir sobre quais concepções de integração cultural e de ensino de História estão sendo propostas nos documentos oficiais do Mercosul Educacional, nas propostas curriculares e nos programas de ensino, bem como nas

⁷⁴ DIAS, Maria de Fátima Sabino; REIS, Maria Fernanda José; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. Op. cit.

⁷⁵ DIAS Maria de Fátima Sabino; REIS Maria Fernanda José; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. Op. cit.

⁷⁶ REIS, Maria José. O ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima? **Perspectiva**, Revista do Centro de Educação da UFSC, Florianópolis: NUP, CED, Ed. UFSC, v. 17, n. especial, 1999.

⁷⁷ DIAS Maria de Fátima Sabino; REIS Maria Fernanda José; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. Op. cit.

representações dos professores de História do Brasil e da Argentina, das referidas instituições de ensino.⁷⁸

Algumas considerações apontadas por Cristofoli são importantes para a reflexão dentro do atual contexto do Mercosul Educacional, entre elas a preocupação do governo brasileiro em promover uma aproximação regional por meio das questões educacionais que se têm mostrado complexas e difíceis, visto que um dos grandes desafios apontados por professores de História e Geografia é a superação do desconhecimento dos países entre si, não só do Mercosul, mas da América Latina no seu conjunto. Essa situação de desconhecimento tem provocado “distorções nas histórias nacionais e, com isso, gerado preconceitos e estereótipos” que constroem uma história nacionalista e fechada, excluindo dos programas de História o continente latino-americano. Consoante a isso, Cristofoli aponta para a necessidade de

um olhar que valorize aspectos culturais e antropológicos esquecidos pelas histórias nacionais que primam pelo enfoque político, administrativo e militar, o que poderia ser uma alternativa para a superação do estranhamento e para a derrubada de estereótipos e preconceitos tão presentes na história dos países latino-americanos.⁷⁹

Em 1998, quando tem início o projeto de pesquisa que envolveu pesquisadores argentinos e brasileiros “Identidades e Representações: um Projeto de Pesquisa Comparada sobre o Ensino de História no Brasil e na Argentina”, iniciou-se no Colégio de Aplicação uma experiência piloto, com a inclusão na grade curricular, no espaço ocupado anteriormente por Organização Social e Política do Brasil (OSPB), da disciplina de História da América Latina.

A criação da disciplina “Estudos Latino-Americanos” – ELA no Colégio de Aplicação da UFSC veio como consequência do trabalho de discussão e reflexão do Grupo de Pesquisa, mediante proposta encaminhada à área das disciplinas de Humanas, mas assumida pela disciplina de História e defendida no Congresso interno do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que aprovou por unanimidade a sua inclusão na grade curricular em 2002. A disciplina, ministrada nas sétimas séries do ensino fundamental e terceiros ano do ensino médio (duas séries em que era ministrada OSPB), conta com uma professora de História dedicada à

⁷⁸ CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Intercâmbio cultural, ensino de História e identidade latino-americana: uma utopia possível?** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

⁷⁹ CRISTOFOLI, Maria Silvia. Op. cit.

organização de um programa específico e material didático necessário à configuração dessa nova disciplina, que, no presente, se constitui em uma experiência única e pioneira.

Importante contribuição para a história do ensino de História na Argentina é a obra de Hilda Lanza e Silvia Finochio, “Curriculum Presente – Ciencia Ausente”.⁸⁰ O livro possui duas partes: “La propuesta Oficial y la Propuesta Editorial para la Enseñanza de la Historia e la Escuela Media”, de Hilda Lanza; e “Como se Conforman la Práctica Docente? – Una Aproximación a los Ámbitos que Constituyen el Discurso de los Profesores de Historia del Nivel Medio”, de Silvia Finochio e Hilda Lanza.

A primeira parte do livro se propõe fazer uma análise da proposta oficial, que Lanza define como sendo “el conjunto de especificaciones (programas, circulares, resoluciones y decretos) registrados durante el período de vigencia de un plan de estudios y de una propuesta curricular”, bem como do trabalho das editoras dos livros didáticos no que diz respeito ao conteúdo a ser trabalhado nas escolas. Para tanto, alguns questionamentos nortearam o trabalho, tais como:

Qué concepción de la historia se propone desde los programas y discursos oficiales? Como se comportan las editoriales respecto de los contenidos propuesto por el Estado? Los textos modifican las imágenes, concepciones o modelos sociales propuestos en los programas oficiales?⁸¹

A preocupação, segundo a autora, é

aportar elementos para comprender y revisar el papel que juegan el Estado y las empresas editoriales en la distribución de contenidos a través del sistema educativo.

No segundo texto, Finochio e Lanza, a partir da sua pesquisa, procuram “reconocer las características que asume el conocimiento histórico ‘enseñado’ al través del discurso docente”.

As autoras analisam nesse processo a imagem da América Latina nas propostas para o ensino da História, bem como o tratamento dado à temática América Latina nas propostas oficial e editorial.

⁸⁰ LANZA, Hilda; FINOCHIO, Silvia. **Curriculum presente, ciencia ausente**: la enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993. v. 3.

⁸¹ LANZA, Hilda; FINOCHIO, Silvia. Op. cit., p. 11.

Nesse processo de análise, ainda, as autoras fazem referência a pesquisadores de outros países latino-americanos envolvidos com essa temática e citam algumas reflexões como a de Rama, que diz:

si se revisan los textos de historia de América Latina, se comprueba que el discurso educativo ha cambiado muy poco. Los pueblos sojuzgados existen el relación con el nivel poético de sus culturas originarias, pero sin incidencia el presente; los actores colectivos [...] no son presentados como creadores de la historia [...], la narración histórica suele interrumpirse hacia mediados del siglo XIX o se continúa el una senda marcada por personajes y presidentes [...] la falta de formación es parte del acondicionamiento que hará plausible la subordinación dejando a las generaciones el desamparo y sin capacidad para establecer vínculos entre sus biografías y la estructura social.⁸²

No período de análise, 1984 a 1991, apesar de terem-se verificado diferentes intenções entre os governos ditatorial e democrático no que diz respeito aos conteúdos históricos e especificamente ao tema América Latina, essa diferença parece não ter atingido os conteúdos dos programas de ensino, que aparentam não ter sofrido modificações desde a implantação do Ciclo Básico de Contenidos Mínimos (CBCM), em 1979, que, por sua vez, pouco se diferenciam do período anterior.

Em relação à distribuição dos conteúdos de História e ao tratamento dispensado especificamente aos conteúdos sobre América Latina pelo mercado editorial, Lanza e Finochio atestam que, nos programas e textos de história para a Escola Manuel Belgrano, a proposta editorial “no representa en su totalidad a la propuesta oficial”. Portanto, esta é em parte reformulada pelo mercado editorial, principalmente no que diz respeito à inclusão e exclusão de informações nos textos de estudo, com o mais alto nível de reformulação dizendo respeito ao tema América Latina. As autoras concluem que, nessa perspectiva,

posiblemente esta libertad asumida por las editoriales para reformular o resignificar los contenidos históricos – que a su juicio son relevantes para ser enseñados – significa ocupar un espacio de responsabilidad abandonado por el Estado Educativo respecto de la distribución de contenidos socialmente significativos.⁸³

⁸² RAMA, G. **Desarrollo educativo en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: Kapelusz, 1988, apud LANZA, Hilde; FINOCHIO, Silvia. Op. cit., p. 19.

⁸³ LANZA, Hilde; FINOCHIO, Silvia. Op. cit., p. 65.

Neste capítulo enfoquei aspectos sobre o percurso da inclusão, da exclusão e do uso político-ideológico da disciplina História, e também sobre os conteúdos específicos da América Latina.

A incursão pela história de uma disciplina propicia um olhar bastante amplo sobre a educação e o ensino e nos apresenta surpresas e correlações quase impensadas.

Simplificadas pela prática cotidiana e rotineira, quase sempre vistas como algo “que ali já estava” há muito tempo, as disciplinas escolares, entendidas como conhecimentos a serem transmitidos dentro de um campo do conhecimento específico, tendo como objetivo uma formação cultural, podem ser vistas, como nos diz Chervel,

em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.⁸⁴

Após terem sido apresentados, ao longo deste capítulo, os muitos fatores que contribuem na definição de inclusão e exclusão de disciplinas escolares e os seus conteúdos específicos nos programas curriculares de ensino, proponho, no próximo capítulo, refletir sobre a Aliança para o Progresso, um programa organizado pelos EUA e direcionado para a América Latina; sobre a USAID, também como uma política desenvolvida pelos EUA e direcionada para as reformas e propostas de ensino e educação nos países da América Latina; e sobre a Doutrina da Segurança Nacional, um código de leis e condutas assumidas pelos governos das ditaduras militares nos países latino-americanos, na condução dos seus governos e das suas políticas de intervenção, doutrina também de forte inspiração norte-americana.

A partir dessa discussão, objetivo construir uma reflexão sobre esse conjunto de políticas de intervenção que primaram pela construção de uma legalidade que, por sua vez, deveria conferir legitimidade aos governos das ditaduras militares.

⁸⁴ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CAPÍTULO 3 – BRASIL E ARGENTINA: AS BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA “LEGALIDADE”

3.1 A CONSTITUIÇÃO DE UMA LEGALIDADE

Norberto Bobbio, no seu Dicionário de Política, coloca a legalidade como sendo um atributo e um requisito do poder. Sendo assim, reconhece-se a legalidade de um poder quando este é exercido em nome de leis estabelecidas ou que sejam pelo menos aceitas. O “princípio da legalidade tolera o exercício discricionário do poder, mas exclui o exercício arbitrário”.⁸⁵

A legitimidade, segundo Bobbio, pode ser entendida, na linguagem comum, nos significados genérico e específico. No sentido genérico, a palavra aproxima-se do sentido de justiça ou de racionalidade, enquanto o sentido específico aparece na linguagem política como

sendo um atributo do Estado, que consiste na presença, em uma parcela significativa da população, de um grau de consenso capaz de assegurar a obediência sem a necessidade de recorrer ao uso da força, a não ser em casos esporádicos.⁸⁶

Assim, as buscas pela legalidade e pela legitimidade são intrínsecas aos projetos de implantação de um novo poder de Estado, seja ele conservador ou revolucionário. Esse processo é permeado por contradições, paradoxos, e serve-se sempre de uma ideologia⁸⁷ que aponta as maneiras e os caminhos para a criação de um aparato legal que sustente os atos governamentais, pro meio dos quais um governo procurará construir perante a população a sua legitimidade no poder do Estado.

Quando na América Latina governos militares ditatoriais assumiram o poder do Estado durante os anos 60 e 70 do século XX, as ordens sociais estabelecidas foram colocadas em dúvida. Como consequência, foi desconstruída a legitimidade dos governos anteriores e, dessa forma, impuseram-se outros valores, outros modelos e outros projetos que objetivavam ser incorporados aos comportamentos e às relações cotidianas dos grupos sociais da

⁸⁵ BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. da UnB, 1998, v. 2, p. 674-679.

⁸⁶ BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Op. cit., p. 675.

⁸⁷ Entendemos ideologia nesta reflexão como uma “falsa motivação”, o que “dá um significado preciso à idéia de que os juízos de valor possam ser elementos integrantes da falsa consciência de uma situação de poder”. Cf. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Op. cit., p. 595.

comunidade, um novo dispositivo de legalidade que propiciasse ao novo governo uma legitimidade que iria garantir a governabilidade para o novo grupo no poder.

Dessa maneira, o projeto de modernização latino-americana a partir dos anos 60 e 70 construiu-se mediante uma intervenção militarizada, uma modernização autoritária e dependente, voltada para o desenvolvimento industrial acelerado, buscando a inserção do continente no contexto internacional do capitalismo, em estado de alinhamento com os Estados Unidos, por meio da implantação de uma nova ordem econômica e política. Assim sendo, instituições locais e internacionais se cumpliciam e se articulam como agentes desse processo.

A década de 60 trouxe importantes acontecimentos que aceleraram o processo de mudanças na sociedade mundial. Opondo-se ao clima de “democracia” e de “liberdade” que surgiu nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, os anos 60 foram definitivamente marcados pelos desdobramentos da guerra fria, pelas disputas entre União Soviética e Estados Unidos da América.

O leste e o oeste buscavam estender as suas redes de domínio e perspectivas de controle do mundo moderno e da economia mundial, cuja pedra angular na América Latina, segundo Olivier Dabène, seria a industrialização, que chega a dar nome a uma ideologia: o desenvolvimentismo, que no Brasil passa a ser implementado por Juscelino Kubitschek (1956-1960) e, na Argentina, por Arturo Frondizi (1958-1962).⁸⁸

Em 1959, a vitória da revolução comandada por Fidel Castro em Cuba, nas proximidades do país norte-americano, provocou uma forte reação dos Estados Unidos, o que colocaria toda a ilha, e com ela toda a América Latina, no centro das tensões da guerra fria. Ao derrotarem o governo de Fulgêncio Batista, partindo de Sierra Maestra, os guerrilheiros cubanos abriram a grande cunha no projeto homogeneizador capitalista dos Estados Unidos, provocando fissuras e desdobramentos políticos nos movimentos da esquerda latino-americana.

A Revolução Cubana, que significava a ameaça real do comunismo na América, forçou os Estados Unidos a agir em relação à sua negligência na América Latina, visto que eles priorizavam até então as relações leste-oeste, dentro do espírito da guerra fria. Segundo Pecequilo,

⁸⁸ DABÈNE, Olivier. *América Latina no século XX*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

Envolvidos prioritariamente em outros teatros estratégicos e seguros de sua influência hemisférica, os Estados Unidos permitiram entre 1947 e 1959 uma deterioração de seus intercâmbios no sistema interamericano. Contrariando a expectativa de parceria e relacionamento especial que desejavam os países latino-americanos no pós-guerra, poucos investimentos foram feitos, assim como quase nenhuma atenção foi dedicada aos problemas específicos e emergentes da região nas décadas de 50 e 60. As demandas por modernização, reestruturação econômica e crescimento foram amplamente desconsideradas, enquanto se investia muito na Europa e no Pacífico, permitindo o rápido e generalizado aprofundamento das tensões e das instabilidades na região.⁸⁹

Num prazo consideravelmente curto, a revolução cubana provocou pânico entre as elites latino-americanas, bem como no povo desinformado, levando os militares a intervirem diretamente nos governos de diversos países por meio de golpes de Estado, que Dabéne batiza como “preventivos”, uma maneira de colocar um freio nos movimentos de contestação e principalmente no movimento sindical, que seguiam as ondas dos diversos movimentos contestatórios que se espalhavam pelo mundo.

Essa realidade levou os Estados Unidos a uma alteração da estratégia em relação ao continente americano. Kennedy, ao assumir a presidência dos Estados Unidos, em 1961, encaminhou uma política nova, criando então outras estratégias na luta contra o comunismo no continente, da política do “big stick” – que resultou em intervenções diretas nos países latino-americanos nos anos 40 e 50. Essa nova estratégia, determinada pela nova conjuntura internacional nos embates da guerra fria, inaugurou outra relação dentro do continente, para que se mantivesse a hegemonia econômica, política e ideológica, uma vez que a política de agressividade e intervenção usada até então tivera como um dos seus desdobramentos a tomada do poder em Cuba por Fidel Castro.

Nesses novos “métodos de trabalho” estava embutido um projeto de política que estabeleceria uma “boa vizinhança” entre os países americanos liderado pelos Estados Unidos. Assim foram projetadas políticas que procuraram estabelecer uma homogeneidade de ação no processo de intervenção na América Latina com controle norte-americano e respaldo da grande maioria dos governantes dos países do continente.

⁸⁹ PECEQUILO, Cristina Soreanu. **A política externa dos Estados Unidos**: continuidade ou mudança? Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005, p. 223.

3.1.1 Outras Estratégias

A forma como os regimes no Brasil e na Argentina foram montando o aparato legal que lhes deu sustentação durante as ditaduras militares, apesar de se configurarem como regimes de exceção, segundo Arapiraca, vai incidir num planejamento de ação global em relação à população, uma estratégia expressa em diversas e variadas metodologias com finalidade de intervenção do Estado na sociedade.

Tal plano, em sua dimensão ideológica, envolve a Escola, entendida como o lócus estratégico dessa política.

No Brasil, o General Golbery do Couto e Silva, importante teórico e estrategista do regime ditatorial, no seu livro “Geopolítica do Brasil”, que foi modelo para os governos militares da América Latina, no Anexo 1, denominado “Formulação de um Conceito Estratégico Nacional (Ensaio Metodológico)”, define a estratégia nacional como sendo

a diretriz fundamental que, em dado período, deve nortear toda a estratégia da Nação com vistas à consecução ou salvaguarda dos Objetivos Nacionais a despeito dos antagonismos que se manifestam ou possam a vir manifestar-se, tanto no campo internacional, como até mesmo no âmbito interno do país.⁹⁰

Seguindo a leitura de “Geopolítica do Brasil, no item “Avaliação Estratégica da Conjuntura”, percebemos que um dos seus objetivos é conhecer o campo de ação para projetar a inserção do Estado, e com essa finalidade estabelece como fatores estratégicos o

estudo dos fatores geográficos, políticos, psicossociais, econômicos e militares que informam a conjuntura nacional e internacional, com a finalidade de formular juízos de valor sobre a realidade estratégica do momento e sobre o sentido e ritmo de sua evolução, no tempo e no espaço.⁹¹

Os fatores psicossociais que Golbery insere como elementos integrantes dessas estratégias são definidos da seguinte maneira:

⁹⁰ SILVA, Golbery do Couto e. **Geopolítica do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967. (Coleção Documentos Brasileiros), p. 259.

⁹¹ SILVA, Golbery do Couto e. Op. cit., p. 261.

no âmbito nacional – dados demográficos, educação, cultura e adestramento técnico, estrutura e dinâmica sociais, mentalidade nacional, moral do povo, ideologias e opinião pública, etc.

No campo internacional – ideologias em conflito, caracterização psicológica e social de grupos antagônicos, potencial demográfico de outras nações, etc.

Esses seriam os pontos estratégicos sobre os quais o Estado precisaria manter-se alerta, e intervir. Entre eles, as subjetividades, as mentalidades e o alcance dos pensamentos e opiniões da população.

Já nesse ponto evidencia-se a importância das escolas, da educação e do ensino como locus privilegiados de intervenção e controle, tendo em vista que esses são os espaços, por excelência, formadores de consciências, de opinião e de cidadania.

Maria Helena Moreira Alves, ao analisar essas definições de valores estratégicos, ressalta que será função da política de Segurança Nacional planejar estratégias específicas para cada um dos setores citados acima, buscando formas para enfrentamento dos óbices, antagonismos e pressões oriundos dessas áreas.⁹²

No entanto, para Arapiraca, esse tipo de intervenção só acontece na medida em que instituições locais passam a assumir esses valores nas suas práticas sociais cotidianas, o que demanda a necessidade da intervenção das políticas de “ajuda” e a manutenção de uma “boa vizinhança” que dê o respaldo necessário.

A partir daí, com o controle das políticas públicas e das ações político-pedagógicas como estratégias de intervenção na conjuntura, com controle da formação de professores e do ensino, a nação fica a um passo de ser, efetivamente, controlada.⁹³

Na Argentina, no período ditatorial que vai de 1976 a 1984, a escola e a educação passam a ser consideradas um espaço propício à difusão da subversão e uma perfeita oportunidade para doutrinação dos jovens, futuros militantes e guerrilheiros em potencial.

Portanto,

En palabra del primer Ministro de Educación tras el golpe se buscaba la “restauración del orden en todas las instituciones escolares” (Clarín, 14/04/1976). Esta restauración partía de la concepción de que el espacio educativo era uno de los más penetrados por la “propaganda subversiva”. Surgió un modelo explicativo en el que el “adulto” (docente) “corrompía” al joven (alumno). La *Directiva sobre la infiltración subversiva en la enseñanza*, puesta en vigencia desde octubre de 1977 por la Secretaría de Estado de Educación, establecía que la “enseñanza es utilizada con fines

⁹² ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

⁹³ ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: memória da educação. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982, p. 140-141.

subversivos” y por eso ofrecía una serie de pautas para detectar “indicios” de actitudes subversivas... Si los estudiantes eran víctimas de la propaganda subversiva, y si había docentes cuya intención era “captarlos”, otros, orientados por el Ministerio de Educación, serían los encargados de “recuperarlos”.⁹⁴

Na Argentina, inseria-se também outra estratégia de controle nas escolas através da inserção de interventores nas instituições escolares, como é o caso ocorrido no Colégio Manuel Belgrano, que teve o Teniente Primero Manuel Carmelo Barceló nomeado como o seu interventor já em 30 de março de 1976, seis dias após a tomada de poder pelos militares.⁹⁵

Outro documento que circulou desde 1977 nas escolas primárias e secundárias, chamado “Subversión en el ámbito educativo (reconozcamos a nuestro enemigo)”, exprimia com clareza o seu objetivo de que “los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación para que las generaciones venideras puedan decir de los educadores de hoy cumplieron con su deber”.⁹⁶

Buscando pontos comuns nas estratégias de ação dos Estados Unidos e dos governos militares na América Latina, elegi algumas políticas de ação que avalio serem fundamentais na macropolítica para a compreensão do estabelecimento de novas regras nos governos ditatoriais argentino e brasileiro, para a construção de um aparato de legalidade que vai buscar legitimidade junto a setores da população nos dois países, nas suas ditaduras militares, 1976-1984 e 1964-1984 respectivamente, e que também fomentaram o alicerce da estrutura necessária para a intervenção nas políticas educacionais e no ensino.

Escolhi, assim, a Aliança para o Progresso, a USAID e a Doutrina da Segurança Nacional como políticas estratégicas que envolveram os países da América Latina e alicerçaram as estratégias de ação, tecendo e sedimentando uma relação de ajudas/intervenções e golpes militares dos Estados Unidos nos países latino-americanos, buscando o controle político, econômico, social e cultural, numa perspectiva de alinhamento incondicional ao capitalismo norte-americano na luta contra o comunismo soviético.

No próximo capítulo, abordo as leis criadas nos dois países, Brasil e Argentina, com maiores especificidades estratégicas para a intervenção direta no campo educacional e do ensino.

⁹⁴ LORENZ, Federico Guillermo. “Tómala vos, dámela a mi”: la noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. In: JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo (Comp.). **Educación y memoria: la escuela elabora el pasado**. Madrid: Siglo XXI; Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

⁹⁵ Ofício designando o Delegado Militar Teniente Primero Manuel Carmelo Barceló para o governo de la Escuela, a través do Delegado Militar en la Universidad Nacional de Córdoba. 30 de Marzo del año mil novecientos setenta y seis.

⁹⁶ LORENZ, Federico Guillermo. Op. cit.

Minha abordagem sobre a Aliança para o Progresso, sobre a USAID e sobre a Doutrina da Segurança Nacional priorizará as suas relações com a educação e o ensino.

3.1.2 Aliança para o Progresso: uma Política para a América Latina

A Aliança para o Progresso, encarada como uma iniciativa diplomática de John Fitzgerald Kennedy, presidente norte-americano, foi selada com a Carta de Punta Del Este, em 17 de agosto de 1961, que apresentava, através de doze pontos,⁹⁷ um projeto audacioso e quase radical, segundo Dabéne, para a América Latina, pois num prazo de dez anos deveriam ser reduzidas as principais tensões sociais oriundas da precariedade do desenvolvimento econômico latino-americano gerado por séculos. No entanto, a realidade logo mostrou que nada era tão simples de mudar no continente e, principalmente, que a efetiva preocupação dos Estados Unidos em relação a ele se perdia entre um discurso democrático e uma prática intervencionista, mais preocupado realmente em “evitar as explosões revolucionárias similares à cubana”.⁹⁸

O maior fracasso verificou-se no âmbito político, pois, se a primeira vista, a expectativa era propiciar a construção de regimes democráticos, uma superação da pobreza e uma revolução pacífica, esses corolários se perderam nos primeiros cinco anos do programa, quando se registrou a ocorrência de nove golpes de Estado contra presidentes civis democraticamente eleitos: Argentina (1962), Peru (1962), Guatemala (1963), Equador (1963), República Dominicana (1963), Honduras (1963), Brasil (1964) e República Dominicana (1965).⁹⁹

Em relação a esses primeiros golpes, os Estados Unidos passaram de uma postura insegura em relação aos primeiros para uma atitude comprometida com eles, à medida que

⁹⁷ São eles: aumento de PNB por habitante de pelo menos 2,5% ao ano; distribuição mais equitativa das riquezas nacionais; reestruturação econômica nacional em âmbito regional e funcional; aceleração do processo de industrialização; aumento da produção agrícola; elaboração de programas de reforma agrária; eliminação do analfabetismo e escolarização obrigatória durante pelo menos seis anos; melhora da situação sanitária para prolongar a expectativa de vida; construção de casas populares; estabilização dos preços; acordos de integração econômica para criar um mercado comum latino-americano; e desenvolvimento de programas de cooperação para equilibrar o comércio exterior dos países. In: DABÈNE, Olivier. Op. cit.

⁹⁸ HELLER, Claude. Las relaciones militares entre Estados Unidos y América Latina: un intento de evaluación. *Nueva Sociedad*, n. 27, p. 17-31, nov./dic. 1973.

⁹⁹ DABÈNE, Olivier. Op. cit., p. 174.

foram ocorrendo nos diversos países latino-americanos, tendo em vista a mudança de orientação política após a morte de Kennedy.

Conhecida também como “Plano Castro”,¹⁰⁰ a Aliança para o Progresso era um sonho já embalado pelos norte-americanos muito antes de Kennedy assumir o poder. Acreditavam as autoridades norte-americanas que, mediante uma ajuda realmente eficaz, os países pobres entrariam no rol dos países desenvolvidos, o que evitaria o avanço do comunismo.

Nas deliberações do Encontro de Punta Del Este, destacavam-se as medidas de apoio a operações que contra-atacassem “insurreições” e lutas de guerrilha. Desde a Revolução Cubana, em 1959, os Estados Unidos se colocaram em duas situações de desgaste e desconforto político-estratégico. Se, de um lado, essa revolução foi um desafio para a ordem tirânica e corrupta cubana mantida com o apoio norte-americano, por outro, foi uma demonstração clara da incapacidade dos norte-americanos em manter o controle político nas suas áreas de influência.¹⁰¹

Nesse mesmo Encontro de Punta Del Este, Cuba foi expulsa da Organização dos Estados Americanos (OEA), tornando explícita a intenção da Aliança para o Progresso, cuja atitude foi a forma que os Estados Unidos encontraram para isolar Cuba e coibir o avanço do comunismo no continente.¹⁰² Argentina e Brasil se abstiveram dessa votação.

Assim, o programa da Aliança para o Progresso, que parecia ser o maior investimento na América Latina, mostrou ser uma continuidade da política hegemônica norte-americana de intervenção.

Na aplicação dos recursos emitidos através da Aliança para o Progresso, os países latinos não tiveram autonomia; os Estados Unidos continuaram a impor barreiras aos produtos deles no mercado americano. A liberação das verbas estava condicionada às suas imposições e interesses. Ao mesmo tempo, a maior parte do montante recebido deveria ser gasto com a compra de produtos americanos, sendo estes, por sua vez, de 50% a 100% mais caros do que os produtos encontrados no mercado internacional, além de serem já obsoletos para os americanos, só tinham saída no mercado latino.

¹⁰⁰ RAAD, Lenita Jacira Farias. “... denunciando os males do comunismo”: o anti-comunismo na revista Seleções Reader’s Digest (1950-1960). 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

¹⁰¹ LACERDA, Gustavo Biscaia de. Panamericanismos entre a segurança e o desenvolvimento: a operação americana e a Aliança para o Progresso.

¹⁰² RAAD, Lenita Jacira Farias. Op. cit.

Para finalizar a operação, no transporte dessas mercadorias, na maior parte das vezes eram exigidos barcos norte-americanos, além de os seguros serem feitos por companhias desse mesmo país.¹⁰³

No campo da educação, que, para esta pesquisa, é de maior interesse, a Aliança para o Progresso, em Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em Nível Ministerial, em 1961, estabeleceu um plano decenal de metas que previa para os dez anos vindouros as seguintes metas:

aumento do tempo de escolarização obrigatória; eliminação do analfabetismo; educação de adultos; extensão do ensino secundário – ampliando-o para a formação vocacional ou profissional de alta qualidade; formação de trabalhadores qualificados para atender a demanda oriunda do desenvolvimento industrial; reforma agrária – via programas de desenvolvimento social. Reforma, ampliação e melhorias no ensino superior, fomento no campo do ensino das ciências e da pesquisa científica e tecnológica, estímulo ao intercâmbio de professores, alunos pesquisadores e outros especialistas. Desenvolvimento de bibliotecas públicas e escolares, reorientação da estrutura, conteúdo e métodos de educação em todos os níveis de ensino, bolsas de estudo e outras formas de assistência social e econômica ao estudante. Desenvolvimento de centros nacionais e regionais para o aperfeiçoamento e formação de mestres e professores, e a formação de especialistas nos vários setores do planejamento e na administração dos serviços educacionais que eram requeridos para o cumprimento das metas acima.¹⁰⁴

A segunda Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, ocorrida em Santiago do Chile, em março de 1962, mostrou-se bastante pragmática, dando maior ênfase à estrutura e administração dos serviços educativos, alertando para a necessidade de que se “procedesse a uma profunda reorientação na estrutura educativa a fim de se alcançar o máximo de aproveitamento dos recursos disponíveis”.¹⁰⁵

Dessa maneira, uma série de recomendações práticas foi encaminhada em relação à estrutura do sistema escolar nos países latino-americanos,¹⁰⁶ visto que a grande preocupação era incentivar os governos a estudar maneiras de relacionar a política educativa com as metas

¹⁰³ RAAD, Lenita Jacira Farias. Op. cit.

¹⁰⁴ ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit..

¹⁰⁵ ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit., p. 142.

¹⁰⁶ Educação geral de 8 a 9 anos (educação primária e o ciclo básico de instrução média, incluindo aí orientação vocacional, desenvolvimento de aptidões de cada criança); uma segunda etapa, de 2 a 4 anos, em que a educação geral variará caso se trate de formação vocacional ou profissional, que levará a estudos superiores; uma terceira etapa, de 2 a 7 ou 8 anos, em que a formação geral se combinaria em múltiplas modalidades da formação especializada profissional ou científica, de nível superior; de forma temporária, uma etapa de 2 ou 3 anos de iniciação profissional sobre a base do nível primário, em vista daqueles que completam os estudos primários aproximadamente aos 15 anos. O ensino médio deveria ser organizado em dois ciclos, um superior e outro inferior, com mais atenção voltada para a educação técnica, industrial, agropecuária, comercial e administrativa. Cf. ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit.

nacionais do desenvolvimento econômico e social, através de novo planejamento da educação.

Segundo Arapiraca, o caminho tomado pela terceira Conferência Interamericana de Ministros da Educação, ocorrida em agosto de 1963, em Bogotá, Colômbia, convocada pela OEA, tentou redimensionar os objetivos da Carta de Punta Del Este e da Conferência de Santiago, procurando, veementemente, afastar desta o caráter de “fábrica de mão de obra”, que emergia das deliberações anteriores. Para tanto, salientava:

a necessidade do desenvolvimento pleno do homem e de que este é um ser histórico que se realiza no social. Tentou-se desmistificar a dimensão individualista da ascensão social pelo aprimoramento profissional. Ressaltaram-se os valores da solidariedade e desmistificou-se, ainda, a competição, como forma de resolver os conflitos.¹⁰⁷

Os debates em relação à visão de homem, visão de mundo e de inserção no mundo, o comprometimento histórico do homem com a democracia, a paz e a cooperação eram questões que se colocavam dentro da sociedade e dos movimentos sociais. A representação brasileira alertou, em declaração de voto, que a Aliança para o Progresso encontrava-se diante de uma opção histórica: “ou busca o apoio do povo ou perece”.¹⁰⁸

Nítidas diferenças podem ser apontadas nessa terceira conferência, o que exigia claramente uma nova estratégia ante o crescimento dos movimentos contestatórios na América Latina. Os governos populistas construíram novos apoios políticos de massa. O crescimento das esquerdas marxistas e leninistas, principalmente no Brasil, na Argentina e no Chile, o fortalecimento do movimento sindical organizado, a situação de confronto que crescia paralelamente dentro de uma instabilidade governamental mostravam o quanto os Estados Unidos havia até então negligenciado as mudanças que ocorriam na América Latina.

Voltado como estava para as questões da guerra fria na Europa, o governo norte-americano não dera o devido reconhecimento para as demonstrações de descontentamento das

¹⁰⁷ Eram estas as orientações para os países americanos: “formação e desenvolvimento, no indivíduo, da capacidade de raciocínio, espírito crítico, capacidade criadora e ânimo realizador; fortalecimento da convicção de que cada indivíduo tem deveres para com a comunidade, uma vez que somente nela se desenvolve plenamente sua personalidade; desenvolvimento da faculdade de discernir os valores individuais e sociais, bem como da disposição de participar, com espírito de solidariedade e senso de responsabilidade, da vida social e econômica, e resolver de maneira racional os conflitos e tensões que nela costumam surgir; o desenvolvimento da capacidade de ajustar-se de maneira construtiva às alterações que se operam em cada indivíduo e na sociedade; desenvolvimento da compreensão da interdependência dos grupos sociais no plano nacional, continental e mundial, e da importância da paz e da cooperação; formação de uma concepção do mundo e da vida, inspirada nos mais altos valores da nossa cultura e orientada no sentido dos ideais da democracia, na qual se integrem o pensamento e a ação”. Cf. ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit., p. 144.

¹⁰⁸ ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit.

populações latino-americanas em relação às políticas externas americanas e fechara os olhos para o fracasso quanto ao cumprimento dos doze pontos estabelecidos em Punta Del Este como compromisso da Aliança para o Progresso.

Como nova estratégia, estabeleceu-se na política externa norte-americana em relação à América Latina o apoio aos golpes militares que aí se sucederam. Com maior ou menor interferência ou tolerância, na perspectiva de Dabéne, os golpes de Estado preventivos, ou mesmo com apoio político e militar diretos, traduziram o anseio norte-americano em priorizar a sua estabilidade política e a defesa dos seus interesses em “prejuízo da natureza dos regimes políticos”.¹⁰⁹

Nessa situação, os militares latino-americanos são encarados como elementos garantidores dos interesses da América do Norte. Seriam barreiras “capazes” e “treináveis” para conter o avanço do comunismo e do castrismo, bem como se tornariam as bases de purificação dos países latinos. Para tanto,

Los programas de contrainsurgencia entraron en funcionamiento desde 1962 y consistieron en enseñar a los oficiales latinoamericanos los métodos mas sofisticados de lucha antiguerrilla, guerra psicológica y propaganda... De hecho, su objetivo real consistió en la preparación de oficiales de la policía para la lucha contra las acciones subversivas urbanas; solo en el periodo 1962-1963, más de 600 oficiales de 15 países se compenetraron en las tácticas de control de manifestaciones callejeras y en los métodos de espionaje y contraespionaje.¹¹⁰

Em 1979, o professor T. O. Walker, da Universidade de Ohio, em conferência no Departamento de Estado Americano, fez referências à trajetória da Aliança para o Progresso, externando críticas ao projeto norte-americano:

A Aliança mostra-se um fracasso [...] muitas pessoas sinceras trabalharam bastante para promover a Aliança para o Progresso. Parecia razoável prover os governos latino-americanos de capacidade contra-revolucionária para assegurar um período de estabilidade no qual as nações envolvidas pudessem fazer a transição do sub-desenvolvimento para a “arrancada” desenvolvimentista [...]. Infelizmente, essas hipóteses foram prejudicadas por equívocos políticos e econômicos fundamentais. Ignoramos o princípio mais básico da política: que os benefícios e privilégios correm para os grupos da sociedade em proporção direta à sua capacidade de demonstrar ou exercer o poder. Assim, é muito simples: equipando com sofisticada

¹⁰⁹ DABÈNE, Olivier. Op. cit., p. 175. Os chamados “golpes preventivos” ocorreram nos seguintes países: Argentina (1962), Peru (1962), Guatemala (1963), Equador (1963), República Dominicana (1963), Honduras (1963), Brasil (1962), Bolívia (1964), Argentina (1966), Peru (1968) e Panamá (1968), todos através de processo eleitoral.

¹¹⁰ HELLER, Claude. Op. cit.

capacidade contra-revolucionária os governos de elite da América Latina, nós os tornamos imunes ao poder coercitivo das massas populares. Em breve, as classes dominantes chegaram à conclusão óbvia que realmente não era necessário fazer sacrifícios distributivos solicitados pela Aliança, uma vez que as reivindicações populares poderiam, simplesmente, ser suprimidas. Os “Che Guevaras” e os “Carlos Mariguels” foram eficientemente despachados, assim como todos os governos populares que davam sinais de ameaçar o status quo. Em breve ditaduras militares ultra conservadoras tornaram-se a regra, e não a exceção, em todo o continente.¹¹¹

Nesse contexto, evidencia-se a importância da educação como instrumento para a segurança, relação que remonta à guerra fria, em especial na formação da doutrina da contra-insurgência. Em vez do emprego da força e de armamentos contra as linhas inimigas identificadas, a ação se volta para os inimigos já identificados por meio de operações militares localizadas, em geral ações operadas pela CIA.¹¹²

Após a derrota na tentativa de invasão a Cuba na Baía dos Porcos, em 17 de abril de 1961, tornou-se evidente para os Estados Unidos a importância das ações educativas da população. Assim, o programa educacional e as ações da Aliança para o Progresso foram projetados para esse fim. Leher usa as palavras de Berle, um dos mais importantes colaboradores de Nelson Rockefeller e conselheiro do Presidente Robert Kennedy e de Lindon Johnson:

Na América Latina o campo de batalha é pelo controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semi-educados. A estratégia é conseguir a dominação através dos processos educacionais.¹¹³

No Brasil, há bastante tempo a Aliança para o Progresso e a USAID destinavam verbas para a educação primária e a alfabetização de adultos, principalmente no Nordeste, mas no governo de João Goulart foram suspensos esses financiamentos, que só foram retomados após 1964. A partir de então foram realizados vários acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a USAID, atingindo todos os níveis de ensino.

Peritos norte-americanos instalaram-se no MEC. Milhares de brasileiros, notadamente técnicos de nível superior – foram treinados nos Estados Unidos. Assim, entre 1963 e 1970, somente a USAID – nordeste, enviou cerca de 1200 bolsistas para os Estados Unidos, dentre os quais, 20%

¹¹¹ Jornal do Brasil, 25-05-79. Caderno Especial, p. 6, apud ARAPIRACA. Op. cit., p. 145.

¹¹² LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação?: a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

¹¹³ LEHER, Roberto. Op. cit.

obtiveram grau de pós-graduação em universidade norte-americana (conforme catálogo de bolsistas da USAID-Ne).¹¹⁴

A intenção era dar legitimidade a um processo de modernização da educação brasileira, aproximando-o de um projeto de produção capitalista intensificado. Assim, o ensino foi um canal de mudanças radicais, tendo como sustentação e orientação a filosofia pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos.

As propostas de ajuda traziam embutida uma nova eficiência de ensino correspondente àquela do processo de produção industrial: procurava-se viabilizar “um retorno, corrigido, dos investimentos aplicados em educação, visto que esta passou a ser um bem econômico e, como tal, um capital”.¹¹⁵ Essa perspectiva do capital humano¹¹⁶ foi um investimento tanto no Brasil como na Argentina, como fala Carciofi:

En la formulación más cruda del capital humano, la educación determina incrementos en la productividad de los individuos en razón de que éstos adquirirían ciertas habilidades cognitivas y destrezas concretas como producto del aprendizaje. En cierta medida, este rasgo resulta familiar al detectado en el enfoque de recursos humanos: la escuela imparte conocimientos que son de uso casi inmediato en el desempeño laboral. De aquí surge la necesidad de adecuar la estructura del sistema escolar de las demandas de la estructura ocupacional.¹¹⁷

Na perspectiva do desenvolvimento capitalista, o capital humano tornava-se mais um concorrente na escala de ascensão econômica do indivíduo. Aquele que não o acessasse era olhado como um perdedor na corrida, em que o essencial era a acumulação do capital humano individual, assim como a criação de indivíduos treináveis e já tendo absorvido os valores do capital. Fundamentalmente, estes deveriam multiplicar-se sempre em número superior àquele absorvido pelo mercado de trabalho.

Os muitos acordos firmados entre MEC e USAID no Brasil, assinados dentro desse espírito de ajuda, inseridos numa política de boa vizinhança, trouxeram como resultado

¹¹⁴ ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit.

¹¹⁵ ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit., p. 110.

¹¹⁶ “O conceito de capital humano foi explicitamente desenvolvido a partir da década de 1960, quando alguns economistas, notadamente os norte-americanos e ingleses, se preocuparam em encontrar fórmulas que compatibilizassem o crescimento econômico com a distribuição das rendas nacionais, uma vez que antes de 1960 a maior preocupação dos economistas se convertera prioritariamente no alcance do pleno emprego do capital, na produção de bens e na eliminação das crises cíclicas da economia capitalista.” ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit., p. 41.

¹¹⁷ TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAWSKY, Cecília; CARCIOFI, Ricardo. **El proyecto educativo autoritário: Argentina 1976–1982**. Buenos Aires: FLACSO, 1983, p. 189.

concreto para a educação uma transformação radical, qual seja, a unificação do ensino primário ao ginásio e a profissionalização do colégio.

Em 1965, constatou-se que um dos fatores que impediam o desenvolvimento brasileiro era a ausência de um “treinamento de autoridades estaduais de educação para o preparo e execução de planos estaduais de ensino”. Para tanto, na justificativa do Acordo de Serviço de Consultoria para o Ensino Secundário e Industrial, assinado em 31 de março daquele ano entre os dois órgãos de educação, brasileiro e norte-americano, acordava-se que

funcionários categorizados do Conselho Federal de Educação (CFE), do Ministério de Educação (MEC), e da Diretoria do Ensino Secundário (DES), entendem que a orientação e assessoramento por parte de consultores norte-americanos possuidores de ampla experiência no planejamento do ensino estadual, serão de grande valia na correção dessas deficiências.¹¹⁸

Como resultado desse acordo, foram contratados, através Sistema Universitário do Estado da Califórnia (EUA), aqui representado pela San Diego State College Foundation,

serviços de quatro especialistas para atuarem como consultores no período de dois anos, nas áreas do planejamento do ensino secundário no âmbito federal e estadual.¹¹⁹

Esses contratos sofreram críticas do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), que não aceitava a assessoria hegemônica de apenas uma universidade.

O resultado desses acordos que se renovaram foi a criação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). Essa equipe prestou serviço de assessoramento a diversos estados, principalmente ao Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco. Em decorrência, foram criadas EPEMs locais, que, sob orientação da EPEM nacional, fizeram os seus planos educacionais.

A fase de treinamento na Universidade de San Diego permaneceu até 1974, e, a partir de 1972, a EPEM integrou-se ao MEC e incorporou-se ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN).

Importante também é ressaltar os muitos empréstimos solicitados pelo governo brasileiro que cobriam, inclusive, os salários dos assessores norte-americanos, bem como as bolsas dos educadores brasileiros que iam para os Estados Unidos em formação.

A preocupação da USAID era que

¹¹⁸ ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit., p. 111-112.

¹¹⁹ ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit., p. 112.

as partes brasileiras desse convênio envidarão os melhores esforços para dar publicidade ao andamento e realização deste projeto através da imprensa, rádio e outros meios de difusão, identificando-o especificamente como parte da Aliança para o Progresso.¹²⁰

Essa situação explicita um projeto de controle do sistema escolar brasileiro, para dar legitimidade a um processo de modernização da sociedade e, através daí, construir um alinhamento geopolítico com o projeto capitalista norte-americano no continente.

Segundo Arapiraca, tal preocupação parece se evidenciar quando outras análises são feitas, como a emissão de diplomas pela San Diego em área que não era habilitada, pelos programas que eram aplicados no Brasil serem os mesmos aplicados nos Estados Unidos aos grupos reconhecidos como “minoritários”, negros, índios, chicanos e porto-riquenhos. O Brasil era considerado, também, uma “minoría” no plano internacional, da mesma maneira que o são os trabalhadores norte-americanos de baixa renda dentro da estrutura social daquele país.

Enquanto no Brasil manteve-se a hegemonia dos governos militares, salvaguardadas as suas diferenças internas, por 20 anos, a Argentina conviveu com disputas e outras experiências governamentais nesse mesmo período, o que, com certeza, lhe dará um caráter diferenciado e alternado no encaminhamento das suas políticas públicas e educacionais, bem como nos seus relacionamentos internacionais.

Na Argentina, a partir dos anos 60 até 1984, ocorreram três períodos de governo: 1966–1973, governo militar; 1973–1976, governo populista; e 1976–1984, governo militar.¹²¹

En cada uno de ellos se configuro un modo específico de funcionamiento del Estado, de la burocracia que le es propia, de la sociedad política y de la sociedad civil. Estas variantes estuvieron vinculadas con la política económica sustentada en cada período y con la definición de correlaciones de fuerzas de los distintos sectores sociales en el Estado y en la sociedad.¹²²

¹²⁰ ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit., p.124.

¹²¹ 1966-1973: Golpe de Estado pelos militares apoiados pelos empresários e sindicalistas, que levaram ao poder o General Juan Carlos Onganía. 1973–1976: Com eleições convocadas para março de 1973, o candidato da Frente Justicialista de Liberación, articulado em volta de Perón, que teve a sua candidatura vetada pelos militares, elegeu Héctor Cámpora. A renúncia de Cámpora, em julho de 1973, abriu o espaço para o presidente da Câmara dos Deputados, Raúl Lastiri. Imediatamente foram convocadas novas eleições, cuja vitória foi de Perón. Em julho de 1974, com a morte de Perón, assume o governo Isabel Martínez de Perón, a sua esposa. 1976-1984: Em 1976, as Forças Armadas derrubaram o governo de Isabel Perón e designaram como novo presidente o general Jorge Rafael Videla. LIVRO didático Ciências Sociais Bonaerense. Santillana, feb. 2001, p. 139-162.

¹²² BRASLAWSKY, Cecília. Estado, burocracia y políticas educativas. In: TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAWSKY, Cecília; CARCIOFI, Ricardo. Op. cit., p. 77.

Segundo Tedesco, Braslawski e Carciofi, as mudanças em modelos e estilos educativos nem sempre coincidem com as mudanças no governo. Em muitos casos essas mudanças já vêm sendo operadas nos governos anteriores. Como exemplo, no último governo populista peronista, de 1973 a 1976, foram editadas importantes leis como a Lei 20.840, de 28 de setembro de 1974, que deu ao governo ditatorial militar posterior as possibilidades de controle da educação e de uma ação repressiva e seletiva no ensino.

Ainda segundo o grupo de pesquisadores argentinos, há o predomínio de uma característica educacional em cada um dos períodos. No primeiro período, de 66 a 73, predomina um modelo educativo tecnocrático; de 73 a 76 predomina o modelo educativo de modernização; e no terceiro período, de 76 a 84, um modelo educativo de congelamento político.

Pode-se perceber que são características de modelos educativos também existentes no Brasil nos 20 anos dos governos militares. Não se trata de práticas tecnocráticas, modernizantes e apolíticas que marcaram um ou outro governo militar latino-americano, mas sim são características de um projeto de intervenção do capitalismo norte-americano em todo o continente, assumindo, no entanto, dentro da temporalidade própria das ditaduras militares no Brasil e na Argentina, diferentes facetas, de acordo com as especificidades políticas de cada país, com as suas diversidades culturais e históricas e com os grupos mais inseridos no poder.

Nesse sentido, também as formas de intervenção – políticas de ajuda e financiamento, projetos educacionais dos Estados Unidos em relação à América Latina – assumirão diferentes perfis para melhor adequarem-se às exigências de um controle mais efetivo.

A importância dada pelos Estados Unidos ao Brasil, como espaço estratégico dentro da geopolítica, vai definir também um maior investimento econômico no país, mediante empréstimos e intervenções diretas no campo educativo, principalmente na formação de pessoal, através dos convênios entre universidades brasileiras e americanas, com o treinamento e a formação dos profissionais da educação, como se o Brasil pudesse ser um irradiador dessas experiências para a América Latina.

A atitude dos governos argentinos em relação a Washington, na política de não-alinhamento automático, de relações com a URSS e com a Alemanha, fará com que os

Estados Unidos tenham sempre uma postura diferenciada em relação à Argentina, ao mesmo tempo em que procurará tirar vantagens das rivalidades entre a Argentina e o Brasil.¹²³

Segundo Moniz Bandeira, na Argentina,

a situação próxima do caos e o vazio do poder ressaltava ainda mais o processo de enfraquecimento e decadência do país, cuja política exterior, desde o golpe militar de 1955, caracterizava-se pela descontinuidade e inconsistência, a refletir, em larga medida, sua crônica instabilidade institucional.¹²⁴

3.1.3 A Doutrina da Segurança Nacional e a América Latina

Está claro como os campos da educação e do ensino se constituem num dos espaços de formação e de inculcabilidade de princípios, ideologias, culturas; um espaço de seletividade que se manifesta de diversas maneiras. Uma delas se dá através das inclusões e exclusões de conteúdos a serem ensinados e mantidos na memória nacional ou relegados ao esquecimento. Esse processo define criteriosamente os suportes culturais e políticos de uma nação, delineando um projeto identitário, mesmo que este não esteja explicitado claramente.

Fazer uma reflexão sobre os princípios da Doutrina da Segurança Nacional é buscar elos norteadores dessas inclusões e exclusões no momento histórico das ditaduras militares, visto que a DSN tornou-se o suporte doutrinário de referência para a ação dos militares então no poder.

Maria Helena Moreira Alves faz referência a Margaret Crahan, que identificou as origens da ideologia da Segurança Nacional no século XIX no Brasil e início do século XX na Argentina e no Chile, associada às teorias geopolíticas, ao antimarxismo e ao pensamento conservador católico. Nesse sentido, no período da guerra fria, já estavam disseminadas nessas sociedades as predisposições necessárias para a nova roupagem adquirida pelos princípios da Segurança Nacional no período, ou seja, a perspectiva de manutenção da segurança interna dos países tendo como alvo principal a ação do comunismo.¹²⁵

¹²³ BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Conflito e integração na América do Sul: Brasil, Argentina e Estados Unidos: da Tríplice Aliança ao Mercosul – 1870-2003**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

¹²⁴ BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Estado nacional e política internacional na América Latina: o continente nas relações Argentina – Brasil (1930–1992)**. São Paulo: Ensaio, 1995, p. 424.

¹²⁵ ALVES, Maria Helena Moreira. Op. cit.

Segundo o Pe. Joseph Comblin, em sua obra clássica “A Ideologia da Segurança Nacional”, muitos militares, mesmo os que ocupavam postos elevados de poder, incentivavam a “lenda”, diz o autor, que estes, os militares, “não têm nem doutrina, nem sistema, que são puramente pragmáticos”, e mantinham, em deliberada ignorância muitos militares considerados peças-chave no esquema da engrenagem militar.

Comblin busca nas escolas militares como o National War College e o Industrial College of Armed Forces, em Washington, na Escola Superior de Guerra, no Brasil, e na Academia Superior de Seguridad Nacional, no Chile, a responsabilidade pela tarefa de construção e aperfeiçoamento dessa doutrina, que, segundo as suas palavras, é extremamente “estruturada”.¹²⁶

Com base em conceitos de geopolítica, bipolaridade e guerra total, que se divide em guerra generalizada, guerra fria e guerra revolucionária, a Doutrina da Segurança Nacional se complementa na clareza da definição dos Objetivos Nacionais: a Segurança Nacional, o Poder Nacional, a Estratégia Nacional, Segurança e Desenvolvimento. Dessa maneira, desenhava-se o arcabouço de uma sociedade monitorada, sob total controle.¹²⁷

No Brasil, nos anos 60, o significado que adquiriu a “guerra revolucionária comunista” é destacado por Moreira Alves, que se utiliza das definições do Manual Básico da Escola Superior de Guerra (ESG) brasileira:

A guerra revolucionária comunista é do segundo tipo da nossa definição de guerra não-clássica. Os países comunistas, na sua ânsia de expansão e domínio do mundo, evitando engajar-se em um confronto direto, põe em curso os princípios de uma estratégia em que a arma psicológica é utilizada, explorando a vulnerabilidade das sociedades democráticas, sub-reptícia e clandestinamente, através da qual procuram enfraquecê-las e induzi-las a submeter-se ao seu regime sociopolítico.

A guerra revolucionária comunista tem como característica principal o envolvimento da população do país alvo, numa ação lenta, progressiva e pertinaz, visando à conquista das mentes e abrangendo desde a exploração dos descontentamentos existentes, com o acirramento de ânimos contra as autoridades constituídas, até a organização de zonas dominadas, com o recurso à guerrilha, ao terrorismo e outras táticas irregulares, onde o próprio nacional do respectivo país alvo é utilizado como combatente.¹²⁸

E é essa a maior preocupação no “Terceiro Mundo”, segundo o manual da ESG:

¹²⁶ COMBLIN, Joseph. **A ideologia da Segurança Nacional**: o poder militar na América Latina. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

¹²⁷ COMBLIN, Joseph. Op. cit.

¹²⁸ Manual Básico da ESG. ALVES, Maria Helena Moreira. Op. cit., p. 45.

sempre que quaisquer antagonismos ou pressão produzam efeitos dentro das fronteiras nacionais, a tarefa de superá-los, neutralizá-los e reduzi-los está compreendida no complexo de ações planejadas e executadas, que se define como Política de Segurança Interna.¹²⁹

Os “antagonismos” ou “pressões” são classificados em diversas estratégias, que, por sua vez, definem a intervenção em outros tantos campos, mas aquele que nos interessa, o campo da educação – as escolas e universidades –, está localizado, como já vimos, no campo das estratégias psicossociais.

No Brasil,

em abril de 1964, o Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda instalou, oficialmente, as comissões especiais de inquérito que levavam os Inquéritos Policiais Militares - IPMs a todas as universidades brasileiras, e o Ministério da Educação passou então, a envolver-se diretamente na contratação e demissão de pessoal universitário. Através do Ministério da Educação, autoridades militares insistiram que os IPMs eram necessários para erradicar a penetração de agentes comunistas que se valiam de instituições de ensino para “conquistar as mentes” do povo, segundo o que julgavam ser uma estratégia indireta da União Soviética. Uma Comissão Especial de Investigação Sumária – CEIS - composta de professores, reitores e funcionários indicados pelas autoridades, foi instalada em cada universidade para levar a efeito os expurgos.¹³⁰

Nessa perspectiva, o papel da USAID e da Aliança para o Progresso na América Latina veio corroborar para essa preocupação de controle ideológico e da capacitação de pessoal em um trabalho efetivamente comprometido com essa estratégia, em todos os níveis de ensino.

Os regimes militares na América Latina, em grande parte, ao se instalarem no poder, explicitam a preocupação de se constituírem como “regimes de transição”. Os seus objetivos desembocam na instalação, em futuro a ser determinado, de uma democracia mais autêntica. A mais forte justificativa para assumirem o poder seria, justamente, porque essa tão almejada democracia estava sendo ameaçada nos seus países; portanto, salvar a democracia era a sua razão de ser, e isso lhes dava a legitimidade necessária.¹³¹

¹²⁹ ALVES, Maria Helena Moreira. Op. cit., p. 47.

¹³⁰ ALVES, Maria Helena Moreira. Op. cit., p. 80.

¹³¹ COMBLIN, Joseph. Op. cit.

Na Argentina, nessa perspectiva, a tarefa à qual se propõem os governos militares é gigantesca, e tornam-se compreensíveis frases como esta, de Jorge Paladino, então Secretário Geral do Justicialismo, pouco antes do golpe militar de 1976:¹³²

En este caso, las Fuerzas Armadas no han hecho más que aceptar un pedido general, tácito y/o expreso de la ciudadanía, para con su intervención, encarar una crisis de supervivencia de la Nación, que las instituciones formales y las organizaciones civiles demostraran ser incapaces e impotentes para resolver. Ni siquiera puede alegarse que derrocaron a un gobierno. El Estado había quedado acéfalo desde el 1º de Julio de 1974.¹³³

Ou esta do General Ramón Dia Bessone, em 1977:

[...] en la Argentina, con frecuencia cíclica, el poder político ha sido asumido por las Fuerzas Armadas en ejercicio Del cargo y la responsabilidad que le confiere, por un lado la posesión de los medios necesarios, pero sobretudo por su origen y formación, son la magistratura final para la custodia y realidad Del principio republicano.¹³⁴

E mesmo esta fala no Brasil, do General Carlos de Meira Matos, Comandante da Polícia do Exército da 11ª Região, em Brasília, em 1966:

O ideário da revolução era algo que vinha se formando [...]. Com esses três pontos se tem o ideário da Revolução: primeiro – o anseio da sociedade brasileira por um padrão de vida democrático; segundo – o Brasil tem todas as potencialidades para estar entre os grandes países do mundo; e terceiro – precisa ser governado por autoridades que tenham autoridade e competência.¹³⁵

Ou ainda a frase do General Octávio Costa:

[...] aquela não era uma revolução como as outras, mas sim uma revolução para tudo consertar [...] aquela seria uma revolução para curar o país de todo vírus socializante.¹³⁶

A ideia da cura de enfermidades também era partilhada com os militares argentinos, segundo Godoy e Broda:

¹³² NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. **Historia argentina**: la dictadura militar 1976-1983: del golpe de estado a la restauración democrática. Buenos Aires: Paidós, 2003.

¹³³ NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. Op. cit., p. 31.

¹³⁴ NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. Op. cit., p. 31.

¹³⁵ D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso (Org.). **Visões do golpe**: a memória militar sobre 1964. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 111-112.

¹³⁶ D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso. Op. cit., p. 94.

No importando las consecuencias, la concepción organicista se propuso la misión de que la cabeza racional encarnada en las FF.AA. curara el cuerpo enfermo (la sociedad) limpiándolo en lo moral y en lo ideológico por medio de la represión armada.¹³⁷

Assim, no Brasil, essa transitoriedade proposta prolonga-se indefinidamente, enquanto, na Argentina, a partir de 1966, há uma sucessão de golpes e eleições em que se mesclam as representações civis e militares.¹³⁸

Na América Latina, o Estado de Segurança Nacional não tolera a divisão de poderes e vê como fraqueza os debates, as discussões, os questionamentos e as alternâncias que caracterizaram os regimes democráticos e liberais. Segundo a avaliação desse Estado, colocaram a nação à “beira do abismo”. Portanto, ele, o Estado, é o único intérprete com competência de expressar a vontade da nação.

Em ambos os países, Argentina e Brasil, na transitoriedade dos regimes, as instituições do sistema de Segurança Nacional e as leis que as definem assumem um caráter provisório. Os militares governam através de estados de exceção e de leis de exceção, atos institucionais ou atos constitucionais derrogando uma constituição que continua existindo, estado de sítio, estado de emergência ou estado de exceção.¹³⁹

Nesse contexto, o exercício do poder, segundo Comblin, tem duas finalidades, a segurança e o desenvolvimento, os quais, entre si, traçam profundas conexões e enredam os diversos percursos pelos quais caminha a sociedade. Dessa maneira, esse estado de segurança nacional vai se impondo através de uma “ação lenta, sistemática e progressiva”.¹⁴⁰

No Brasil, a criação e a montagem das instituições e estruturas que garantiram a consolidação do projeto ortodoxo da “Revolução” vão se delineando no embate com as forças civis da sociedade que procuram reagir. *A priori*, estão definidos apenas os princípios da Segurança Nacional e a irreversibilidade da Revolução.

A Argentina, historicamente, manteve relações muito mais estreitas com a Europa do que com os Estados Unidos. A sua simpatia pela Itália fascista e pela Alemanha nazista na Segunda Guerra Mundial fez com que a vitória dos Aliados fosse recebida com frieza. Perón

¹³⁷ GODOY, Cristina; BRODA, Vanina. El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura. In: SEIJAS, Cláudio Lozano; KAUFMAN, Carolina (Dir.). **Dictadura y educación: depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales Argentinas**. Buenos Aires: Miño y Dávila; Universidad Nacional de Entre Ríos, 2003. (Colección de la Educación Latinoamericana, 2), p. 33.

¹³⁸ 1966: El golpe militar; 1073: La salida electoral; 1976: El golpe militar. LUNA, Felix. **Golpes militares y salidas electorales**. Buenos Aires: Sudamericana, 1983.

¹³⁹ COMBLIN, Joseph. Op. cit., p. 78-79.

¹⁴⁰ COMBLIN, Joseph. Op. cit., p. 158.

só ratificou o Tratado de TIAR, de 1942, em 1949, quando da criação da OEA; portanto, só se aliou aos vencedores da Segunda Guerra nesse ano.¹⁴¹

A Argentina foi o último país latino-americano a fazer acordo bilateral com os Estados Unidos para ajuda militar, tendo sido também o último a receber uma missão americana e o primeiro a sair desse acordo para comprar armas na Europa. A influência europeia, portanto, sempre foi mais forte. A influência do exército francês sobre o exército argentino fez com que viesse da França o aprendizado da estratégia de guerra contra-revolucionária, assim como livros que foram traduzidos e assimilados, bem como os conferencistas frequentemente convidados pelas escolas militares argentinas.¹⁴²

Em relação à Doutrina da Segurança Nacional, o equivalente argentino vinha sendo importado da França desde 1959, segundo Comblin, o que facilitou o trabalho nos anos 60. O anticomunismo, já alardeado pela Doutrina da Segurança Nacional das ditaduras militares dos anos 60 e 70, encontrou aí um excelente terreno. No nacionalismo de direita, católico e conservador, predominante nas Forças Armadas, impregnadas pela interpretação autoritária da doutrina social da Igreja, a sociedade é olhada como um “mundo organizado, hierárquico, corporativo, rigorosamente classificado e fixista”.¹⁴³ Ainda segundo Comblin, “mais que em qualquer outro lugar, a Argentina é o país da aliança sagrada entre os bispos e os generais”.¹⁴⁴

Apesar de algumas diferenças em relação ao Brasil, que, de acordo com Comblin, se situam mais na relação entre a teoria e a prática, ou seja, entre a doutrina e a estratégia dos governos em relação à segurança e ao desenvolvimento,

todos os temas clássicos, os mesmos conceitos, a mesma estrutura, os mesmos silêncios sobre os assuntos eliminados pela ideologia, a definição de segurança nacional é a mesma que se encontra nos manuais americanos; o mesmo acontece em relação aos objetivos nacionais, o interesse nacional e a guerra.

A estratégia é a tarefa de uma elite, de maneira exclusiva, como em outros lugares.¹⁴⁵

Dado o seu caráter, “toda a segurança é dinâmica porque ela representa adaptações e readaptações contínuas, em face das transformações que se sucedem no seu meio social”.¹⁴⁶

¹⁴¹ COMBLIN, Joseph. Op. cit.

¹⁴² COMBLIN, Joseph. Op. cit., p. 192-193.

¹⁴³ COMBLIN, Joseph. Op. cit., p. 194.

¹⁴⁴ COMBLIN, Joseph. Op. cit.

¹⁴⁵ COMBLIN, Joseph. Op. cit., p. 196.

¹⁴⁶ PESSOA, Mário. **O direito da Segurança Nacional**. São Paulo: Biblioteca do Exército; Revista dos Tribunais, 1971.

Neste capítulo procurei mostrar, através dos caminhos abertos pela Lei de Segurança Nacional, da Aliança para o Progresso e da USAID na América Latina, o lançamento das bases estratégicas, políticas e ideológicas para que se construísse dentro de um clima “de segurança e legalidade” a “legitimidade” de um poder em exercício das ditaduras militares.

No próximo capítulo, então, busco mostrar como as intervenções anteriores propiciaram o surgimento de leis no Brasil e na Argentina que irão legitimar as intervenções governamentais no ensino e na educação. Como a legitimidade desse poder precisa ser assimilada pela população, tornam-se necessários os símbolos, a construção de representações sobre as quais se estruturarão as perspectivas de uma nova sociedade, de um novo projeto político.

CAPÍTULO 4 – CAMINHOS DE UM PROJETO AUTORITÁRIO

4.1 O CAMINHO DAS LEIS: A CONSTRUÇÃO DOS IMAGINÁRIOS E DAS REPRESENTAÇÕES E AS PRESSÕES EXTERNAS SOBRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO

No capítulo anterior, que tem como título “Caminhos de um Projeto Autoritário”, procurei mostrar as articulações construídas através da Aliança para o Progresso, a ação da USAID e a Doutrina da Segurança Nacional como espaços político-ideológicos que deram sustentação e respaldo às ditaduras militares na América Latina e, ao mesmo tempo, diversificaram a sua atuação em todas as áreas tidas como estratégicas para a construção da sua legitimidade neste continente.

Uma das preocupações estratégicas das ditaduras militares na América Latina foi definida através das estratégias psicossociais. Segundo o General Golbery do Couto e Silva, na sua obra “Geopolítica”, foi nessa estratégia que se diferiram as prioridades de ação, e entre uma delas se especificaram os mecanismos de “controle das mentes”, à qual também fizemos referência no capítulo anterior, assim como à necessidade de construção de uma outra legalidade que proporcionasse aos regimes militares a legitimidade necessária para exercer a governabilidade durante todo o processo de implementação das orientações da Aliança para o Progresso e da Doutrina da Segurança Nacional.

Num movimento contínuo, foram definidas leis, ou aproveitadas aquelas já existentes, como aparatos legais que dessem sustentação à legitimidade buscada.

Em busca da legitimação dessa nova ordem, construíram-se novas representações,¹⁴⁷ novas simbologias que impregnaram os imaginários da população em geral. Dessa maneira, também se buscaram, com mais tranquilidade, as condições para o exercício do poder.

¹⁴⁷ Adotei nesta reflexão o sentido de representação trabalhado por Roger Chartier em seu clássico “O Mundo como Representação”: “Ao renunciar de fato, à descrição da totalidade social e ao modelo ‘braudeliano’ que se tornou intimidador, os historiadores tentaram pensar os funcionamentos sociais fora de uma partição rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades (econômicas, sociais, culturais, políticas) e sem que fosse dada primazia a um conjunto particular de determinações. Daí as tentativas para decifrar de outro modo as sociedades, penetrando nos meados das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”. CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991, p. 176-177.

Ao produzir um sistema de representação que simultaneamente traduz e legitima a sua ordem, qualquer sociedade instala também guardiões do sistema que dispõe de uma certa técnica de manejo das representações e símbolos.¹⁴⁸

Seguindo o raciocínio de Bronislaw Baczko, é através dos seus imaginários sociais que uma sociedade constrói a sua identidade, elaborando uma representação de si mesma, definindo papéis sociais do “bem” e do “mal”, crenças comuns, produzindo, assim, uma “representação global e totalizante da sociedade, como uma ordem em que cada elemento encontra o seu lugar, a sua identidade e a sua razão de ser”.¹⁴⁹

Ao identificar o seu território, essa coletividade estará, ao mesmo tempo, definindo os que lhe são estranhos, nocivos, e delineando os critérios que definem amigos e inimigos, parceiros e rivais.

Nesse processo, “todo poder tem de se impor não só como poderoso, mas também como legítimo”.¹⁵⁰ Baczko nos alerta para o fato de que, na luta pela legitimação de um poder, as instituições sociais e, notadamente, as instituições políticas estão envoltas num universo simbólico no qual se institui o seu quadro de funcionamento. Na sua constituição, enquanto poder legitimado, as circunstâncias e os acontecimentos que estão na sua origem são tão ou menos importantes do que o imaginário desencadeado e do qual o poder instituído logo se apropria.¹⁵¹

A política educacional dos governos militares, profundamente articulada a um anseio de desenvolvimento econômico e de uma construção identitária, assentava-se sobre uma visão de mundo e projetava em longo prazo a construção de uma identidade nacional ressignificada, regulada por ambições e projetos modernizantes de desenvolvimento econômico e de um cidadão revestido por um valor de capital, articulado com a formação tecnológica da mão de obra e do espírito disciplinado pelo civismo.

Essas propostas se concretizam na educação através de decretos-leis que buscam regular as práticas políticas dos profissionais da educação: professores e servidores, assim como alunos. Há uma preocupação especial com o caráter doutrinário do ensino, bem como uma orientação clara sobre qual história deve ser ensinada e qual o seu caráter cívico e disciplinador.

¹⁴⁸ BACZKO, Bronislaw. **Imaginação social**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1985. Enciclopédia Eunaudi, 5).

¹⁴⁹ ANSART apud BACZKO, Bronislaw. Op. cit. p. 309.

¹⁵⁰ BACZKO, Bronislaw. Op. cit., p. 310.

¹⁵¹ BACZKO, Bronislaw. Op. cit.

A intervenção oficial nos currículos escolares resulta na seleção do que deve ou não deve ser ensinado, apagando-se aquilo que se quer esquecer e introduzindo-se ou reintroduzindo-se o que parece necessário para a construção ou consolidação da memória coletiva que se quer e do caráter do cidadão que se anseia construir.¹⁵²

Chartier dizia que “não há prática ou estrutura que não seja reproduzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é deles”.¹⁵³

Se compreendemos as ações políticas humanas como resultantes de variados fatores que perpassam pela formação de valores pessoais, éticos, avaliações conjunturais, estratégias de dominação e jogo pelo poder, faz-se necessário mirá-las também como resultantes de uma relação complexa de representações e imaginários.

Hobsbawm, na sua obra “Nação e Nacionalismos”, também afirmava, ao se expressar especificamente sobre as construções das nações e das identidades nacionais, que “o apelo por uma comunidade imaginária da nação parece ter vencido todos os desafios, sobretudo naqueles locais onde as ideologias estão em conflito”.¹⁵⁴

As práticas compreendidas nessa perspectiva resultam de uma relação de força entre o grupo que impõe as suas representações mediante a dominação e a hierarquização do poder instituído, e outros que disputam, nesse espaço conflituoso, outras representações de mundo e de valores.

A índole autoritária, símbolo de uma grande parte da corporação militar, baseava-se claramente na crença da sua superioridade em relação aos civis, bem como em relação ao sentimento de patriotismo, conhecimento da realidade nacional e retidão moral.¹⁵⁵

É essa elite que, na ânsia de estruturação do Estado moderno na América Latina, investe-se da legitimidade autoritária, tendo a educação como um dos seus pilares no projeto de construção duradoura do poder.

O Estado investiu-se da “dominação legal” fundamentada num aparelho burocrático legalista, estendendo-se por todas as instituições sociais, e na vida privada dos cidadãos.

¹⁵² LAVILLE, Christian. Op. cit.

¹⁵³ CHARTIER, Roger. Op. cit., p. 177.

¹⁵⁴ HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programas, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 9.

¹⁵⁵ D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso). Op. cit.

Imbuído do “legítimo” poder da violência, cerca-se de todas as prerrogativas “legais” para instituir-se na única fonte com “direito à violência”.¹⁵⁶

Tal violência faz parte de um estado de segurança permanente, no qual são colocados Brasil e Argentina, e outros países da América Latina, a partir de um ângulo militar, que chega a se “constituir numa mística, ou numa ideologia militarista, preocupada, basicamente, com o fortalecimento do estado”,¹⁵⁷ apregoado pela Doutrina da Segurança Nacional.

Esse projeto a ser implantado buscou o reconhecimento pela sua autenticidade e legitimidade. Para isso, os governos ditatoriais na América Latina primaram pela imposição e elaboração de leis, decretos-leis, atos institucionais que lhes garantissem uma aparência de legalidade.

Esse aparato jurídico de estado de exceção contribuiu para a criação de um ambiente propício à censura e à intervenção na sociedade.

A intervenção na educação e no ensino foi marcada pela redefinição dos currículos escolares. A inclusão das disciplinas objetivando a formação da moral e do civismo foi concomitante à diminuição da carga horária das disciplinas da área de Ciências Humanas, principalmente História e Geografia.

Essas alterações privilegiam os sentimentos nacionalistas e regionalistas de políticas mirabolantes e de projetos triunfantes, contribuindo sobremaneira para a reafirmação de símbolos patrióticos e para a criação de imaginários.

Argentina e Brasil foram montando o seu aparato legal.

No lado brasileiro, destaco o Decreto-lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, que define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular; o Decreto-lei 869, de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país; e a Lei 5.692, de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

No lado argentino, destaco a Lei 21.276, de 29 de março de 1976, sendo esta uma modificação da Lei 20.654, lei orgânica das universidades nacionais; a Lei 20.840, de 28 de setembro de 1974, ainda do governo peronista, que propunha penas por atividades subversivas em todas as suas formas de manifestações – largamente utilizada pelo governo militar após

¹⁵⁶ WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção Obra Prima de Cada Autor).

¹⁵⁷ MARTINS, Roberto R. **Segurança Nacional**. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Tudo é História).

1976; o Decreto 2.770, de 6 de outubro de 1975, que versa sobre o Conselho de Segurança Interna; a Lei 21.274, sobre Funcionários Públicos – Regime Transitório de Prescindibilidade, de 29 de março de 1976; e ainda um conjunto de prescrições institucionais.¹⁵⁸

Importante destacar, no âmbito dos dois países, o Decreto-lei 65.814, acordado nos anos 30 entre diversos países americanos, inclusive Argentina e Brasil, que no Brasil foi reeditado e promulgado em 8 de dezembro de 1969.

Esse decreto-lei que promulga a “Convenção sobre o Ensino de História” adquire um caráter de abrangência continental quanto ao seu objetivo e alcance. A aplicabilidade dessa “Convenção” e os seus desdobramentos são perceptíveis em todos os passos dados ao longo do processo de definição, organização e intervenção no ensino e nas disciplinas escolares, bem como em toda a cultura escolar. Apesar de remontar, como dissemos, aos anos 30, a sua inserção na cultura escolar lançou profundas raízes, resistindo ao tempo.

A nação, a pátria, a integração nacional, a fé, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis são conceitos que passam a fazer parte do projeto de construção de um cidadão, para a defesa das responsabilidades cívicas definidas pela ideologia da Segurança Nacional, na qual se encaixam perfeitamente ambas as políticas voltadas para o ensino e a educação.¹⁵⁹

No Brasil, esse terreno vem sendo, aos poucos, preparado, um terreno propício para a implantação do projeto articulado entre USAID e MEC, uma educação voltada para a formação profissionalizante. O ano de 1969 é um marco nesse projeto. Basta observarmos as datas dos decretos-leis que destacamos acima. Todos vêm embalados no pós-68, ano que é considerado, no projeto ditatorial, marco do endurecimento do regime, sendo o movimento estudantil, com certeza, uma das suas razões.

Foi o momento dos grandes questionamentos mundiais, não apenas sobre as políticas e os golpes políticos autoritários, mas também sobre os avanços românticos quanto à própria visão de liberdade e poder que extrapolaram o mundo da política e penetraram o mundo da moral, dos princípios, dos comportamentos, e se traduziram em grandes confrontos como o Maio de 68, na França, os Panteras Negras, nos Estados Unidos, e as grandes manifestações na América Latina.

¹⁵⁸ Todas as Leis e Decretos-Lei usados como referência para análise dos Programas Curriculares da Escola Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação estão em forma de anexo no final desta tese.

¹⁵⁹ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

4.1.1 Decreto-Lei 477, de 26 de janeiro de 1969

No Brasil o Decreto Lei 477, vindo na rasteira do Ato Institucional nº 5,¹⁶⁰ previa punição e afastamento dos estabelecimentos de ensino, por três a cinco anos, de qualquer professor, estudante, servidor ou funcionário federal que incorresse em situações de incitamento e/ou participação em movimento de paralisação, de passeatas, envolvimento com material considerado subversivo, participação em qualquer ato considerado contrário à moral e à ordem pública.

Além disso, seria punido qualquer cidadão que usasse o espaço escolar para atos considerados de subversão.

Criou-se um dispositivo de enquadramento e penas, envolvendo os próprios colegas de trabalho como juízes: “O processo sumário era realizado por um funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederia às diligências convenientes”. O indiciamento implicava a suspensão imediata do acusado até que se apurassem os fatos acusatórios, o que deveria se dar num prazo de algumas horas.

Segundo dados publicados na Revista Retrato do Brasil nº 31, “A Crise na Educação”, entre 1969 e 1973, foi punido um total de 263 pessoas pelo Decreto 477, mas o mais grave é que esse decreto foi sendo incorporado aos regimentos escolares, que se tornaram instrumentos de punição e de exclusão no exercício da sua natureza.

4.1.2 Decreto-Lei 869, de setembro de 1969

O Decreto Lei 869, de setembro de 1969, incluiu a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todas as escolas de todos os graus e modalidades de ensino em todo o território nacional. Ela deu a medida exata do projeto de identidade nacional que permeou o ideário do regime militar.

¹⁶⁰ BRASIL. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. Para alguns estudiosos, foi um golpe dentro do golpe.

Importante destacar alguns dos seus pontos como também alguns comentários oficiais sobre o seu papel e importância.

As finalidades da Educação Moral e Cívica (EMC), segundo o texto da lei, deverão se apoiar nas tradições nacionais, portanto, sob essa inspiração, o referido decreto evoca:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do espírito de solidariedade humana;
- d) o culto à pátria, aos seus símbolos e tradições e aos grandes vultos da sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o reconhecimento da organização sociopolítico-econômica do país;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; e
- h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.¹⁶¹

Esse decreto também organizava a “Comissão Nacional de Moral e Cívica” (CNMC), cujas funções eram consideradas em lei como de relevante interesse nacional, e o seu exercício tinha prioridade sobre qualquer cargo público que os seus membros titulares ou conselheiros desempenhassem.

As atribuições dessa comissão eram: implantar e manter o projeto de EMC; auxiliar na aprovação dos livros didáticos do ponto de vista de moral e civismo; articular-se com autoridades responsáveis pela censura; e dar sugestões na publicação de livros, fascículos e diversos tipos de literatura impressa.

Além disso, deveria “influenciar e convocar as instituições e órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive, jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio, entidades esportivas de recreação, de classe e de órgãos profissionais à cooperação para servir aos objetivos da educação moral e cívica”.¹⁶²

¹⁶¹ BRASIL. **Decreto-lei 869**, de 12 de setembro de 1969. Senado Federal, Subsecretaria de Informações. Brasília, 1969.

¹⁶² BRASIL. **Decreto-lei 869**, Op. cit. Art. 10º.

Por fim, esse projeto também articulava a representação corporativa nos diversos setores da sociedade quando diz:

Na prática educativa da Educação Moral e Cívica, em todos os estabelecimentos de ensino, deve ser estimulada a criação de instituições extraclasse, para atender às finalidades de natureza cultural, jurídica, disciplinar, comunitária, manualista, artística, assistencial de recreação, e outras, assemelhando tanto quanto possível, a escola a uma sociedade democrática em miniatura.¹⁶³

Nesse contexto, são criados os Centros Cívicos, que substituem os Diretórios Acadêmicos na representação estudantil. Orientados por um docente designado pelo diretor do estabelecimento escolar, com diretoria eleita pelos alunos, destinar-se-ia à centralização das atividades estudantis no âmbito escolar, à implementação, na comunidade local, das atividades da Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. Com esses objetivos, são definidas algumas funções estratégicas que chamam a atenção pelo seu caráter, como:

Considerar o civismo nos três aspectos fundamentais: caráter com base na moral, tendo fonte Deus, nos termos do preâmbulo da Constituição do Brasil; amor à pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia, ação intensa e permanente em benefício do Brasil.¹⁶⁴

A formação dos professores e dos profissionais para a educação seria função dos cursos Normal, para o ensino primário, e de Nível Superior, para o nível médio e superior.

No período em que o profissional, para lecionar a disciplina Educação Moral e Cívica, ainda não estivesse formado, a disciplina ficaria a cargo da direção da escola, que a designaria a outro professor, de qualquer disciplina, mas da sua confiança, como responsável por ela.

O memorial que apresentava o anteprojeto da Lei 869/69 à Presidência da República registrava:

São de observação diária os efeitos de deficiente educação moral e cívica na formação do brasileiro; os rumos tortuosos nos quais se precipita a moral, a subversão e corrupção determinantes do Movimento de 31 de março de 1964 e que ainda hoje trazem tantas dificuldades aos altos responsáveis pelo destino do Brasil; inquietação da juventude, aumentada à proporção que ela se afasta das tradições brasileiras, cristãs, têm seguramente origem nas falhas e omissões educacionais.¹⁶⁵

¹⁶³ BRASIL. **Decreto-lei 869**, Op. Cit. Art. 31.

¹⁶⁴ BRASIL. **Decreto-lei 869**, Op. Cit. Art. 32.

¹⁶⁵ Anteprojeto de Lei - BRASIL. **Decreto-lei 869**, Op. Cit.

E ressaltava, também, a necessidade de meios para atingir os objetivos “colimados” como “o estudo sistemático da História Pátria em que se ressaltem os fatos mais importantes da vida política e social e os exemplos daqueles que se dedicaram devotadamente ao bem comum”.¹⁶⁶

4.1.3 Lei 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases, de 1971

A implantação da Lei 5.692 dois anos depois, em 1971, veio dar concretude ao projeto dos militares.

Inicialmente, o Decreto 477 fechara as possibilidades de participação política e de engajamento em movimentos estudantis; a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica veio propiciar a formação do cidadão afinado e abnegado com os objetivos nacionais traçados pelo ideário da “Revolução de 64”; a mudança proposta pela Lei 5.692/71, de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, veio treinar essa juventude, transformando-a na mão de obra com qualificação técnica necessária para uma indústria crescente e para o conseqüente crescimento do país.

A imposição à sociedade dessa nova política de ensino direcionou a sua racionalidade para o modo de produção capitalista. A partir dessa lógica, impuseram-se mudanças radicais no processo de ensino, objetivando modernizá-lo pela “internalização da filosofia pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos da América”, principalmente no que diz respeito à efetividade e à eficiência da estrutura escolar, dando-lhe caráter de neutralidade numa nova racionalidade pedagógica. A perspectiva em relação à eficiência do ensino era do mesmo caráter daquela observada no processo de produção industrial. Como já citamos neste trabalho,

Busca-se com o concurso de novas metodologias, ditar medidas neutras, tomadas de empréstimo à economia, viabilizar um retorno corrigido dos investimentos aplicados em educação, visto que ela passou a ser um bem econômico e como tal um capital. O indivíduo que não consegue se capitalizar através da acumulação do seu capital humano é conscientizado

¹⁶⁶ Idem. Op. Cit.

ideologicamente à auto-purgação da sua indolência. É tido como um perdedor e incapaz para a competição.¹⁶⁷

Objetivando a criação desse indivíduo treinável, internalizado pelos valores do capital e da competição, sempre em quantidade maior que a absorvível pelo mercado, esse sistema escolar procura dissimular as diferenças sociais, os contrastes econômicos, característicos da relação entre classes sociais diferentes, induzindo o indivíduo a uma atitude individualista de disputa, escudado nos seus méritos pessoais, que passam a se constituir numa “fonte de capitalização”.

No Brasil, evidenciam-se também, nos discursos presidenciais apresentados ao Congresso Nacional nas sessões legislativas durante os governos militares a partir de 1965, conforme “A Educação nas Mensagens Presidenciais”, a cumplicidade com essa perspectiva do ensino voltado para o mercado. São projetos educacionais vinculados ao progresso econômico e à capacitação da mão de obra, atestando o estreito vínculo do Estado com a política desenvolvimentista industrial.

Alguns fragmentos dos discursos podem nos dar uma pequena mostra:¹⁶⁸

No ensino Médio [...] desenvolveram-se esforços para a expansão e coordenação dos trabalhos do Programa Intensivo de Preparação de mão-de-obra [...].¹⁶⁹

Quero lembrar ainda no caso específico da mão-de-obra o notável desenvolvimento do Programa Intensivo do Ministério da Educação desde 1964 até os dias correntes, o Programa treinou cerca de 100 mil operários semi-qualificados, qualificados e mestres.¹⁷⁰

Dentro dos objetivos prioritários de valorização do homem brasileiro, ampliaram-se as oportunidades de acesso ao sistema de ensino, no intuito de formar os recursos humanos necessários aos setores de produção, colocando-se a educação a serviço do desenvolvimento integral do país.¹⁷¹

Visando melhorar o nível qualitativo do ensino industrial e adequá-lo à nova tecnologia que se está implementando no Brasil, foram firmados convênios voltados para reequipar os estabelecimentos que os ministram.¹⁷²

¹⁶⁷ ARAPIRACA, José Oliveira. Op. cit., p. 110.

¹⁶⁸ BRASIL. INEP, MEC. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, 1987. v. 2.

¹⁶⁹ Pres. Castelo Branco, 1964-1967. BRASIL. INEP. Op. cit., p. 382.

¹⁷⁰ Pres. Castelo Branco, 1964-1967. BRASIL. INEP. Op. cit., p. 388.

¹⁷¹ Pres. Costa e Silva, 1967-1969. BRASIL. INEP. Op. cit., p. 393.

¹⁷² BRASIL. INEP. Op. cit., p. 395.

O problema não está na capacitação profissional desses jovens, não fosse seu caráter exclusor, que fechava as possibilidades de parte dessa juventude, pertencente aos setores mais pobres da sociedade, ao ensino universitário superior.

Na Argentina, com a instalação do novo golpe em 1976, a educação também passou a ser considerada como um espaço especialmente profícuo para o aparecimento da subversão. Para tanto, era necessário que se estabelecesse uma política profundamente coerente, que lhe servisse de amparo entre a política econômico-social, a repressão e a educação. Segundo o ministro da Educação, o professor Juan José Catalán, que assumiu em 1977:

las Fuerzas Armadas no representaban a un sector político sino que eran depositarias de la responsabilidad histórica de revertir la decadencia y dejerarquización que vivía el país”, no se tratando, aquí, das manifestaciones de roa que consideraban perfectamente contrólales mas, “... a los cambios en las relaciones jerárquicas – entre el patrón y el obrero, el padre y el hijo, el profesor y el alumno – que habían iniciado la destrucción y desintegración social”. La crisis que vivía el país era espiritual; por ello proponía una profunda adecuación de nuestras pautas de comportamiento a los valores sustanciales de la cultura occidental y cristiana.¹⁷³

A matéria “Formação Moral e Cívica” também aí passou a ser imposta às escolas públicas e privadas com o objetivo de ser o espaço próprio para a formação cristã dessa juventude, na sua ditadura mais violenta.

Chamado de “Processo de Reorganização Nacional”, o golpe militar, de 1976 a 1983, foi o último na sucessão de golpes militares e governos civis na história da Argentina desde a década de 30.

Conhecido por ser um dos governos de maior repressão sobre as organizações da sociedade civil, foi também o governo no qual se detectou o maior número de mortos e desaparecidos. Entretanto, segundo Luis Alberto Romero,

Las víctimas fueran muchas, pero el verdadero objetivo eran los vivos, el conjunto de la sociedad que, antes de emprender su transformación profunda, debía ser controlada y dominada por el terror y la palabra.¹⁷⁴

Em 25 de março de 1976, as Forças Armadas, representadas pela Junta Militar, apresentaram o seu projeto em enunciados que encaminhavam a sorte política da República:

¹⁷³ PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó en la educación argentina**: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, 2003, p. 169.

¹⁷⁴ ROMERO, Luis Alberto (Coord.). **La Argentina en la escuela**: la idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004, p. 210.

Concreción de una soberanía política basada em el accionar de instituciones constitucionales revitalizadas que ubiquen permanentemente el interés nacional por encima de cualquier sectarismo, tendencia o personalismo.
 Vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino.
 Vigencia de la Seguridad Nacional, erradicando la subversión y las causas que favorecen su existencia.
 Vigencia plena del orden jurídico y social [...].¹⁷⁵

Godoy e Broda chamam a atenção para a missão a que se propuseram as Forças Armadas e que mostra o caráter do seu projeto:

la misión de que la cabeza racional encarnada en las FF.AA. curara el cuerpo enfermo (la sociedad) limpiándolo en la moral y en lo ideológico por medio de la represión armada. Para llevar adelante el plan, se requerirá de la reformulación del concepto de nación sostenido por un proyecto teleológico y corporativo que amalgamara los vínculos societales y, por otro lado, la obturación de la memoria de la cultura política democrática a través de una discursividad inconciliable: Bueno/malo; patriótico/apátrida; delator/enemigo; cristiano/anti patria.¹⁷⁶

Nessa perspectiva, vão-se definindo leis e normas que abrem espaços para a construção de um novo sentido de nação e identidade nacional.

Também na Educação, o novo governo do General Videla fará profundas incursões, seja no controle político repressivo de professores e alunos, seja intervindo na forma de organização e autonomia das universidades e escolas em geral, bem como no controle ideológico dos conteúdos a serem trabalhados.

4.1.4 Lei Orgânica 20.654, de 1974

A Lei Orgânica 20.654, de 1974, ainda no governo de Isabel Perón, já havia proporcionado dois precedentes para a intervenção mais direta no ensino: enquanto garantia a liberdade de cátedra, o docente poderia ser suspenso, cassado ou exonerado no caso em que defendesse interesses conflituosos com os da nação, província ou municípios. Em segundo

¹⁷⁵ GODOY, Cristina; BRODA, Vanina. Op. cit., p. 30.

¹⁷⁶ GODOY, Cristina; BRODA, Vanina. Op. cit., p. 33.

lugar, o Poder Executivo se outorgava o direito de nomeação dos reitores das universidades públicas “en las que los decanos o directores tendrán funciones normalizadoras”.

4.1.5 Lei 20.840, de 1974

Também a Lei 20.840, promulgada em 30 de setembro de 1974, ainda no governo peronista, irá tratar da “Seguridad Nacional; penas por actividades subversivas en todas sus manifestaciones”.

4.1.6 Lei 21.276, de 1976

Assim, em 1976, a Junta Militar sancionou e promulgou a Lei 21.276, que regulava o funcionamento das universidades e definia disposições de emergência para o bom andamento do Processo de Reorganização Nacional.

Ao ministro de Cultura e Educação da nação caberiam as tarefas que, até então, cabiam às assembleias universitárias, ao mesmo tempo em que passa a ser da sua responsabilidade a resolução de situações não previstas na Lei, especialmente aquelas que diziam respeito à paz, à ordem interna das universidades e ao seu funcionamento normal.

Ainda no governo de Isabel Perón, constituía-se o “Consejo de Seguridad Interna”, através do Decreto 2.770/1975, pelo qual se distribuía as competências para a luta contra a subversão.

O artigo 7º da Lei 21.276/1976 definia então as “liberdades”, “detallaba las prohibiciones referidas a actividades de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo e agitación de caracter político e gremial por parte de docentes, estudiantes y personal no docente”.¹⁷⁷

4.1.7 Lei 21.274, de 1976

¹⁷⁷ GODOY, Cristina; BRODA, Vanina. Op. cit.

Promulgada logo no início do Processo de Reorganização Nacional pela junta militar, a Lei 21.274 previa, até 31 de dezembro de 1976, a demissão de profissionais de cargo permanente, contratados ou transitórios, que ficarão impedidos de voltar ao trabalho nas instituições definidas na Lei, num prazo de cinco anos, como também ficarão suspensas quaisquer leis, decretos e outros, nesse mesmo período, que se oponham a esta lei.

Segundo Godoy e Broda, sobre esse aparato legal se ergueria uma engenharia inédita de perseguição ideológica e mortes, acobertadas por uma maquiagem de “legalidade”, garantida pela constitucionalidade existente, ou mesmo por fora dos parâmetros do “Direito”.

El 2 de abril de 1976, en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, Universidad Nacional de Córdoba (III Cuerpo del Ejército bajo el mando del Gral. Menéndez), se labró el acta en presencia de testigos correspondiente a la requisita de 29 títulos de la biblioteca, ordenada por el Delegado Interventor Militar Teniente Primero Manuel Carmelo Barceló [...].¹⁷⁸

Uma cópia da Resolução nº 6, assinada pelo Teniente Primero Manuel Carmelo Barceló, delegado interventor na Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, nos fornece os 29 títulos das obras incineradas.¹⁷⁹

Tedesco, Braslowsky e Carciofi¹⁸⁰ destacam como pontos comuns no período a deterioração do nível acadêmico dos estudos, a expulsão de professores e a censura bibliográfica, que provocou um isolamento teórico dos centros de formação universitária na área da Educação, tanto nas discussões internacionais quanto nas regionais.

Essa ausência fez com que os debates da última década sobre as relações entre educação e sociedade ficassem deficitários, predominando a formação filosófica tradicional e os enfoques pedagógicos individualistas. Os autores citam o exemplo da Universidade de Buenos Aires:

Un de los ejemplos mas claros de esta situación está constituido, probablemente, por la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, donde se suprimió el estudio de la Sociología de la Educación del plan de estudios.¹⁸¹

¹⁷⁸ GODOY, Cristina; BRODA, Vanina. Op. cit., p. 56.

¹⁷⁹ As obras incineradas estão listadas no capítulo 5, na página 105.

¹⁸⁰ TEDESCO, Juan Carlos; BRASLOWSKY, Cecilia; CARCIOFI, Ricardo. **El proyecto educativo autoritário: Argentina 1976-1982**. Buenos Aires: FLACSO, 1983.

¹⁸¹ TEDESCO, Juan Carlos; BRASLOWSKY, Cecilia; CARCIOFI, Ricardo. Op. cit., p. 12.

Ao publicarem a sua pesquisa, em 1983, tendo como fonte o censo de 1980, Tedesco, Carciofi e Braslowski afirmaram a dificuldade de obtenção dos dados e a sua fragilidade, que apontam para uma deterioração maior na qualidade da educação do que no abandono dela. Chamam a atenção para a resistência do povo argentino em manter o espaço até então conquistado em relação ao acesso ao sistema educacional.

Nos anos de 1976 a 1982, o currículo escolar foi marcado pelo viés ideológico, diante do qual se destruíram algumas normas curriculares, com o objetivo da construção de uma nova ordem hegemônica, salientando os autores que:

El resultado de las políticas aplicadas en los últimos años puede medirse mejor pelo que se impidió aprender en las escuelas que por lo efectivamente internalizado en los alumnos.¹⁸²

Ao apresentar esse conjunto de leis e decretos-leis brasileiros e argentinos, procurei focar a nossa abordagem sobre aspectos específicos dessas leis que acarretariam intervenção na educação e no ensino, que facilitaram a imposição da censura às liberdades, tanto pessoais quanto ideológicas. Entendemos que, com essa atitude, viabilizava-se a ingerência do Estado na política educacional e do ensino através da inclusão e exclusão de conteúdos dos programas escolares, buscando a sua adequação aos objetivos desses governos ditatoriais, ressignificando e propiciando a construção de outros imaginários sobre a nação e as nacionalidades.

Na publicação desses decretos-leis, os governos militares argentino e brasileiro delimitaram um conjunto de sentidos, abrindo caminhos e definindo projetos de curto, médio e longo prazos.

Como já citamos, a Convenção sobre o Ensino de História, promulgada nos anos 30 pelos governos representados na Sétima Conferência Internacional Americana, salienta a urgência em “complementar a organização política e jurídica da paz com o desarme moral dos povos, mediante a revisão dos textos de ensino que se utilizam nos diversos países”. Essa orientação foi reconhecida como uma “obra depuradora” em diversos congressos de ensino de História na América. Para a sua viabilização, seria criado um “Instituto para o Ensino da História das Repúblicas Americanas”, com sede em Buenos Aires, conforme o artigo terceiro dessa lei.

Tal lei foi retomada pela ditadura militar no Brasil em 1969, com o Decreto 65.814, de 8 de dezembro de 1969, e promulga a convenção sobre o ensino de História.

¹⁸² TEDESCO, Juan Carlos; BRASLOWSKY, Cecília; CARCIOFI, Ricardo. Op. cit., p. 14.

Essa “Convenção sobre o Ensino de História”, pela abrangência a que se propõe, extrapolou limites nacionais geográficos, traçou um acordo entre países americanos no que diz respeito à seleção de conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula, não se ateve apenas aos resultados concretos e numéricos a serem obtidos e, primordialmente, encaminhou alterações na narrativa histórica.

Propôs ensinar aos alunos americanos que, apesar das suas identidades nacionais, eles fazem parte de um grande continente no qual está arraigada a paz, o reconhecimento e o respeito à alteridade, num movimento contínuo e ininterrupto de desenvolvimento e progresso. Para atingir esse objetivo, seria necessário “efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar no ânimo desprevenido da juventude a aversão a qualquer povo americano”.¹⁸³

Os principais pontos do Decreto-lei 65.814 estão aqui arrolados.

4.1.8 Convenção sobre o Ensino da História (Artigos de 1 a 8)

TEXTO

Artigo 1º - Efetuar revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar no ânimo da juventude a aversão a qualquer povo americano.

Artigo 2º - Revisar, periodicamente, os textos adotados para o ensino das diversas matérias, a fim de submetê-los às mais recentes informações estatísticas gerais, com objetivo de oferecer neles uma noção mais aproximada e exata da riqueza e da capacidade de produção das Repúblicas Americanas.

Artigo 3º - Criar um Instituto para o Ensino das Repúblicas Americanas, com sede em Buenos Aires, encarregado de coordenar a realização interamericana dos propósitos enunciados e cujos fins serão recomendar-se que:

- a) Fomente em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino de História das demais;
- b) Dedique maior atenção à história da Espanha, Portugal da Grã-Bretanha e da França e de quaisquer outros países, naqueles pontos de maior relação com a história da América;
- c) Procure que os programas de ensino e os textos de História não contenham apreciações hostis para outros países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica;
- d) Atenue o espírito bélico nos manuais de história, e insista no estudo da cultural dos povos e o desenvolvimento universal da civilização para

¹⁸³ BRASIL. **Decreto 65.814**, de 08/12/1969. DOU de 01/07/1969. Promulga a Convenção sobre o Ensino de História. Aprovada pelo Decreto-lei nº 660, de 30/06/1969. DOU de 01/07/1969. Brasília, 1969.

- determinar a parte que coube na civilização de cada país aos estrangeiros;
- e) Eliminem dos textos os paralelos fastidiosos entre as personagens históricas nacionais e estrangeiras, e os comentários e conceitos ofensivos e deprimentes para outros países;
 - f) Evite que a narração das vitórias alcançadas sobre outras nações possam servir de motivo para rebaixar o conceito moral dos países vencidos;
 - g) Não julguem com ódio ou se adulterem os feitos na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso; e
 - h) Destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos.¹⁸⁴

As recomendações encaminhadas nesse decreto-lei refletem uma representação do imaginário militar sobre o seu projeto, de uma história e uma identidade para o povo americano.

O indicativo de revisão de textos históricos torna patente o papel interventor e seletivo de valores que deverão dar nova direção, não apenas ao presente, mas principalmente à memória histórica de um passado que deverá passar por um processo de depuração. Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra depurar tem sentido de “purificação”, de “limpeza” ou de “exclusão” (tomada num sentido de excluir algo ou alguém).¹⁸⁵

Define-se uma perspectiva de “reenquadramento” da história orientada por um projeto político de sociedade que se propõe “redentor” da verdade e que busca incutir essa verdade nos “espíritos”.

Autorrepresentando-se como o corolário de um projeto de salvação, este decreto-lei sela o compromisso de alterar os textos de História. Os textos que serão estudados pelos jovens americanos não deverão conter apreciações hostis para com outros países ou avaliações errôneas sobre estes, muito menos que incentivem o espírito bélico. Nesses manuais de História, deve-se insistir no estudo da cultura dos povos e no desenvolvimento universal da civilização, para, dessa maneira, determinar a parte que nos cabe de cada cultura estrangeira.

Esse processo de revisão histórica torna improdutivo estabelecer paralelos fastidiosos e impertinentes entre os personagens históricos nacionais e estrangeiros, e mesmo desnecessários os comentários e conceitos ofensivos e deprimentes sobre outros países. Nas narrações das vitórias de determinada nação sobre outra, deve-se evitar rebaixar o conceito moral das nações vencidas, não apelando, assim, para o julgamento de caráter odioso. Para

¹⁸⁴ BRASIL. **Decreto 65.814**. Op. cit.

¹⁸⁵ FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

tanto, devem ser adulterados os feitos nas narrações de guerras ou batalhas cujos resultados possam ter sido adversos, mas deve-se encaminhar a narrativa histórica destacando tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e à cooperação dos países americanos.

Para concretizar esse projeto, propunha-se um trabalho articulado pelos críticos do “Instituto para o Ensino da História das Repúblicas Americanas”, que procederia à apuração dos possíveis “erros históricos”.

Depurar, fomentar, atenuar, evitar, julgar, adulterar, criar, eliminar implicam atitudes concretas que apontem para a lapidação de um perfil identitário, compatível com a representação do homem americano adequado às exigências de uma nação desenvolvida, harmônica e saneada. Os erros foram corrigidos. A pátria foi moldada ao ideal de civilização exigido pelo capitalismo, segundo o imaginário do poder instituído.

Nessa representação da pátria moderna, desenvolvida dentro dos preceitos do capitalismo, isso significa, em perfeito alinhamento com a política dos Estados Unidos da América, que é fundamental, segundo Baczkó, “a elaboração e aprendizagem das práticas e técnicas de manejo dos imaginários sociais”.¹⁸⁶

Através da educação, da depuração de textos didáticos, das técnicas racionais do ensino técnico e profissionalizante, abre-se um caminho estratégico para tal intento, o “manejo dos imaginários sociais”. Todos trabalhando na perspectiva de um “homem novo”, com valores cívicos e cristãos, isentos da velha ordem do “mundo anárquico” dos governos civis anteriores. Afinal, essas revoluções vieram “para tudo consertar”, de forma a manter a coerência da sua representação imaginária do mundo e da pátria.

Michel Pollak, em seu artigo “Memória, esquecimento, silêncio”,¹⁸⁷ faz uma importante reflexão sobre o enquadramento da memória que, para nós, seria um importante passo para a construção dos imaginários:

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode, sem dúvida, ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro.¹⁸⁸

¹⁸⁶ BACZKO, Bronislaw. Op. cit. p. 309.

¹⁸⁷ POLLAK, Michel. Op. cit.

¹⁸⁸ POLLAK, Michel. Op. cit., p. 9.

Assim, a educação é um campo por excelência propício à institucionalização de novos enquadramentos da memória histórica, bem como do redimensionamento do processo de seleção do que deve ou não deve ser “esquecido” nesse campo do conhecimento.

Norteador desse processo, que é lento e perspicaz, está um projeto político de reenquadramento da história, resultante de uma nova orientação para a construção da nação e da identidade nacional.

4.2 O REENQUADRAMENTO DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA POLÍTICA DE CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO E DA IDENTIDADE NACIONAL

É nessa perspectiva sobre o enquadramento da história, segundo Polak, que encaminho as minhas reflexões sobre nacionalismo e identidade nacional. Foge do meu interesse neste trabalho a discussão acadêmica sobre as polêmicas conceituais sobre identidade e nacionalidade entre este e aquele pensador. Sendo assim, utilizo as reflexões necessárias sobre esse tema apenas para clarear a compreensão da construção de nacionalidade e identidade nacional através de um projeto de “enquadramento”, na definição que utilizamos acima, de Michel Polak, do ensino da História, e mais especificamente dos conteúdos sobre a América Latina.

Trago assim outras contribuições como a que Peter Burke faz em seu texto “Usos da Memória Social”. Segundo Burke,

É frequentemente esclarecedor abordar os problemas por detrás, virá-los do avesso. Para investigar a organização social do esquecimento, as regras de exclusão, supressão ou repressão, e a interrogação: quem quer que esqueça o quê, e por quê. “Amnésia” remete para “amnístia”, para aquilo a que se costumava chamar de “atos de esquecimento”, o apagamento oficial de recordações de conflito no interesse da coesão social.¹⁸⁹

Em torno do interesse dessa “coesão social”, podemos olhar os programas curriculares de ensino, nosso *corpus* documental de análise, nas suas entranhas, buscando entender de que maneira essas “inclusões e exclusões”, supressões e repressões, que caracterizaram a ingerência do Estado autoritário no ensino, poderão definir o tipo de cidadão que se deseja

¹⁸⁹ BURKE, Peter. A História como memória social. In: _____ (Org.). **O mundo como teatro**: estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992. Disponível em: <<http://members.tripod.com/~muna/18.html>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

formar, que identidade nacional elas almejam construir, que tipo de nação pretendem construir.

Segundo König,¹⁹⁰ uma das razões da insatisfação de muitos estudos sobre nacionalismo ocorre em função de que grande parte dos estudiosos desse tema preocupa-se muito mais em analisar as manifestações dos critérios básicos da nacionalidade (idioma, cultura, etnia, destino histórico comum, história comum, um sistema de ideias, etc.) do que analisar as condições de formação e as distintas funções do nacionalismo dentro do processo histórico.

Nessa perspectiva, para o autor, o conceito de nação deve ser visto não a partir da rigidez do que se diz ser, mas daquilo que se quer que seja – do projeto de nação que se tem em mente, pois, dessa maneira, pode-se ter em conta as diferentes realidades e as várias representações do que seria uma nação, subentendendo, dessa forma, a sua transformação histórica.

Larrain¹⁹¹ chama a atenção para quatro períodos da história hispano-americana caracterizados por momentos de fortes crises estruturais em que se questionam o caráter e a formação das identidades culturais.

O quarto período Larrain situa nos anos 70 e o caracteriza pela crise dos governos populistas, pelas dificuldades da industrialização e pelo avanço de organizações populares, quando em diversos países latino-americanos se implantam fortes governos militares ditatoriais, entre eles Brasil e Argentina. Nesse momento predominam a coerção e a violência histórica no sentido de provocar “esquecimentos” e de construir outras representações sobre o caráter das nacionalidades e identidades nesses países.

Segundo Hobsbawm,¹⁹² o nacionalismo, para ser reconhecido, implica que a unidade política e nacional deva ser congruente. Nessa perspectiva, como entenderíamos as diretrizes de um Estado Autoritário no período das ditaduras militares? Até que ponto essas políticas ambicionavam a criação de uma unidade latino-americana e nacional?

¹⁹⁰ KÖNIG, Hans-Joachim. Nacionalismo y nación en la Historia de Iberoamérica. **Cuadernos de Historia Latinoamericana**, n. 8, 2000. (Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos).

¹⁹¹ LARRAIN, Jorge. **Modernidad, razón e identidad en America Latina**. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1996.

¹⁹² HOBBSBOWN, Eric J.; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Katherine Verdery¹⁹³ chama a atenção para os cuidados necessários nos estudos atuais sobre nacionalismos e alerta sobre qual o sentido de nação que se torna apropriado ao contexto em pauta, no lugar de se impor um conceito fechado e acabado.

Ao mesmo tempo, salienta a importância de tratar a “nação” como um símbolo, e qualquer “nacionalismo” como possuidor de sentidos múltiplos, disputados e oferecidos como alternativas por diferentes grupos, que o manobram numa luta pela apropriação da definição desse símbolo, com seus desdobramentos na tensão pela legitimidade. Assim,

Deixaríamos de lado a discussão sobre as definições do caráter deste ou daquele projeto nacional e nos perguntaríamos: “Qual é o contexto global, societário e institucional em que os diferentes grupos competem pelo controle desse símbolo e de seus sentidos? Quais são os projetos dos diferentes grupos? Radicais, Liberais, Reacionários? Quais são as condições sociais que predispõem ao sucesso de um grupo e um projeto em vez de outros?”¹⁹⁴

Essas reflexões deslocam a responsabilidade da ação para os seres humanos “constrangidos pelas estruturas sociais” e também desnudam os contextos em que funciona uma ou outra definição de nação, o que ela vem realizando e se o seu uso estaria servindo realmente a questões nacionais ou visando a outras coisas?

Como desdobramento dessa reflexão, Verdery apresenta alguns questionamentos a respeito do que subjaz à noção de identidade e identidade nacional:

De onde veio a noção de identidade? Por que se tornou importante para os seres humanos possuí-la? Que noção específica de ser humano ou pessoa está implícita no conceito de identidade, e qual é a especificidade histórica desse conceito? De qual contexto político, econômico, social e simbólico ele está impregnado? Como se constroem socialmente as identidades e como são as pessoas que têm identidade?¹⁹⁵

Na discussão sobre nacionalismo e identidade nacional, é importante levar em conta os sentimentos de pertença, do estar em casa, construído nas interações e nas práticas cotidianas que perpassam pelas subjetividades e sentimentos.

Esse é um importante terreno de ação das lutas ideológicas de diferentes grupos que brigam pelo poder do Estado. Nesse enfrentamento, os poderes se constroem e se articulam

¹⁹³ VERDERY, Katherine. Para onde vão a “nação” e o “Nacionalismo”? In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Introdução de Benedict Anderson. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

¹⁹⁴ VERDERY, Katherine. Op. cit., p. 241.

¹⁹⁵ VERDERY, Katherine. Op. cit., p. 241.

nas tramas mediante as quais, silenciosamente, se criam os dispositivos receptivos, naqueles a quem elas apelam.

Os regimes autoritários se construíram também na cumplicidade e no silêncio dos grupos sociais. Quais dispositivos os propiciaram? Qual foi o nível de compromisso e expectativa dos muitos setores da sociedade?

Como sugere Verdery, é importante olhar a retórica nacional como plural, como elemento em disputas mais amplas, para definir os sentidos dos símbolos nacionais. Os grupos orientados por essa retórica têm-na como o símbolo fundamental, mas em geral expressam diferentes intenções. Se, como a autora diz, “a nação é vista como um constructo cujo sentido se altera conforme o equilíbrio das forças sociais”, pergunta-se: que tipo de alavanca foi esse constructo para os objetivos de certos grupos sociais e por que esse e não outros?

Nesse contexto, nos perguntaríamos: qual o papel do ensino da História na construção de uma nova nação, “livre das ameaças anárquicas”, voltada para a busca do progresso e da modernidade, como pregavam os militares? E nesse sentido, qual lugar poderia ser destinado aos conteúdos especificamente voltados para a realidade da América Latina dentro das escolas?

Neste capítulo 4, O Caminho das Leis: A Construção dos Imaginários e das Representações, procurei mostrar as leis especificamente criadas ou aproveitadas (no caso das já existentes) pelos governos militares no Brasil e na Argentina que, respaldadas pelas políticas intervencionistas da Aliança para o Progresso, da USAID e da Doutrina da Segurança Nacional, possibilitaram uma intervenção direta dos órgãos governamentais competentes, ligados ao campo dos Ministérios da Educação e Cultura, e mesmo aos serviços de segurança, na cultura escolar.

Ao mesmo tempo, procurei evidenciar como, nesse processo de legitimação dos governos, a definição de leis interfere na construção e na sedimentação de representações e imaginários acerca de projetos de nação e nacionalidade. Por isso procurei também trazer algumas reflexões sobre nacionalismo e identidade nacional.

No próximo capítulo, procuro, mediante uma análise dos programas curriculares das escolas Manoel Belgrano e Colégio de Aplicação, adotados durante as ditaduras militares, averiguar as relações de interferência na cultura escolar daquelas políticas intervencionistas assumidas pelos governos militares sobre as quais trabalhei até então.

Para tanto, priorizei a análise dos conteúdos de História a serem ensinados e aqueles eliminados do rol de conhecimento dos alunos das duas escolas, buscando, nesse movimento,

investigar o lugar de inclusão ou exclusão de conteúdos específicos sobre a história da América Latina.

CAPÍTULO 5 – ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO MANUEL BELGRANO E COLÉGIO DE APLICAÇÃO: OS ABRAÇOS DA DITADURA

Minha preocupação ao longo desta pesquisa foi estabelecer um conjunto de orientações metodológicas, políticas e conceituais, com o objetivo de analisar, no contexto histórico específico das ditaduras militares na Argentina e no Brasil, o lugar da disciplina de História e a inclusão/exclusão dos conteúdos sobre a história da América Latina nos programas curriculares das escolas Manuel Belgrano, da Universidade Nacional de Córdoba, e Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesta análise, objetivo entender até que ponto esses países, nos seus regimes ditatoriais de exceção, explicitaram, por meio da educação e do ensino de História, as suas visões sobre o continente latino-americano, qual lugar foi legado aos conteúdos de ensino sobre a América Latina, qual projeto de identidade nacional foi-se delineando a partir das opções assumidas pelas políticas educacionais e de ensino adotadas nessas escolas.

Com esse objetivo, contraponho e, em alguns momentos, estabeleço uma comparação entre as realidades vividas pelas duas escolas, bem como as especificidades históricas dos seus respectivos países, o que me permite trabalhar as diferenças ou similitudes entre eles a partir dos processos históricos mais amplos.

Essa proposta leva em conta uma realidade histórica sempre complexa e permeável às ações dos sujeitos sociais que constroem as suas histórias, relacionando-se com outros sujeitos, e nesse movimento construindo também as suas identidades e as representações acerca do que vivenciam nessas relações. Nesse sentido, o “outro” se coloca como parâmetro na construção dessas representações e dos imaginários sobre a realidade que se vivencia e dos projetos que se constrói.

No entanto, essa perspectiva de caminhar por uma história comparativa, à qual nos propomos nesta pesquisa, não contempla juízo de valores entre “o mais” e “o menos”, “o melhor” e “o pior”, mas sim de olharmos através do prisma da comparação as diferenças, as semelhanças, os significados, os matizes, as especificidades.

Como o meu objetivo foi estudar essa situação no ensino de História e especificamente em relação aos conteúdos de História sobre a América Latina, optei por um recorte tendo como base os projetos políticos, econômicos e sociais comuns voltados aos países da América Latina durante as ditaduras militares: a Aliança para o Progresso, o papel da USAID e a

Doutrina da Segurança Nacional. Essas políticas, por excelência, estavam voltadas para o objetivo claro de inserção norte-americana no continente e de estabelecimento de compromisso de alinhamento aos projetos políticos, econômicos e ideológicos norte-americanos.

No campo da Educação e do Ensino, procurei também entender algumas leis elaboradas na Argentina e no Brasil, que foram dando aos respectivos governos possibilidades de atuar nesses campos segundo os seus ideais, objetivando a formação dos seus cidadãos de acordo com as suas visões políticas e ideológicas, perpassadas por uma moral cristã.

Também para a minha reflexão, procurei trabalhar algumas orientações teóricas a respeito de identidade e de nacionalismo, buscando aí questões específicas voltadas ao objetivo da pesquisa e usadas na reflexão do meu *corpus* documental de análise.

Esse *corpus* documental ao qual me refiro é formado pelos programas curriculares de ensino de História da Escola Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação, trabalhados durante as ditaduras militares.

A coleta desse *corpus* ocorreu nos anos 2003, 2005 e 2006.

No Colégio de Aplicação, dispomos de programas curriculares referentes aos anos 1974, 1975, 1978, 1980, 1982 e 1983, e na Escola Manuel Belgrano, temos os programas curriculares referentes aos anos 1978, 1979, 1980, 1981, 1982 e 1983.¹⁹⁶

Para maior clareza, entendo “programas curriculares” no sentido empregado por Maria do Céu Roldão, quando diz:

os programas (que podem elaborar-se para um ciclo ou destina-se a um período curto, preverem aprendizagens para uma área ou para várias) são sempre *apenas instrumentos do currículo*, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais.

Existe assim uma modelação permanente de programas, que se melhoram, se alteram, se constroem, para chegar mais adequadamente às metas pretendidas. (grifo no original).¹⁹⁷

Assim, expresso a minha compreensão de currículo através da definição de Tomaz Tadeu da Silva:

¹⁹⁶ Todos os Programas Curriculares da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação usados para a análise estão devidamente anexados ao final da tese.

¹⁹⁷ ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão curricular: fundamentos e práticas**. Reflexão Participada. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa Codex. Lisboa, 1999.

O currículo é lugar, espaço, território... no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.¹⁹⁸

Nesse sentido, os programas curriculares vêm cumprir um papel de catalisador das propostas e preocupações emanadas dos projetos curriculares.

Assim, entro no cotidiano da escola, portanto da cultura escolar, onde estão envolvidos professores, alunos e os outros profissionais da educação, bem como os pais dos alunos, reproduzindo-se, dessa maneira, dentro da escola, as características da sociedade na qual ela está inserida.

As políticas educacionais dos governos militares intervieram nas culturas escolares de diversas maneiras, no que diz respeito aos comportamentos dos jovens, à sua aparência física padronizada, à defesa de uma visão política condizente com o projeto emanado das forças civis e militares que ocupavam o poder.

Num primeiro contato com meu *corpus* documental, constato que a intenção que se expressa a partir da sua leitura era a de manutenção do comportamento arraigado nas sociedades conservadoras, de valores assentados nos princípios de uma classe até então dominante no continente, dos valores da sociedade cristã ocidental.

Mas a escola, ao lidar com as propostas e reformas educativas, interfere largamente, adequando-as sobremaneira mediante a prática docente no interior da sala de aula, ali onde se decide sutilmente o destino das políticas públicas, seja pela resistência dos professores, seja pelas alterações que se operam nos padrões do trabalho vigentes.¹⁹⁹

Dividi este capítulo nos seguintes pontos: informações mais específicas sobre o Colégio Manuel Belgrano e Colégio de Aplicação; os programas curriculares usados nas escolas durante as ditaduras militares, destacando-se o lugar da História europeia, o lugar da América Latina e o lugar das Histórias nacionais; e uma leitura dos programas curriculares.

¹⁹⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. Op. cit., p. 150.

¹⁹⁹ FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

5.1 SOBRE AS ESCOLAS: ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO MANUEL BELGRANO E COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Durante este trabalho de pesquisa, foi possível detectar duas situações muito distintas entre as escolas Manuel Belgrano e Aplicação no que diz respeito à preservação e ao acondicionamento da documentação específica das instituições. A Escola Manuel Belgrano possui um setor de documentação bastante organizado e funcional, com uma pessoa estritamente dedicada a esse trabalho, mantendo uma organização que facilita o acesso do pesquisador, além de lhe propiciar um conhecimento em relação à documentação disponível e ao seu conteúdo. Isso foi de grande importância e agilidade em relação ao tempo de que dispúnhamos para a consulta dos documentos.

No Colégio de Aplicação, no primeiro momento da minha pesquisa, a documentação disponível, apesar de estar organizada em pastas divididas pelos anos de referência, não recebia um cuidado sistemático, correndo o risco de perdas e extravios, e nem sequer estava em local adequado para armazenamento. No entanto foi inaugurado em 26 de agosto de 2009 o Acervo de Memória Educacional (AME), localizado no Colégio de Aplicação da UFSC, resultado de um projeto de parceria entre Colégio de Aplicação, Departamento de Metodologia e Ensino/Centro de Educação (MEN.CA/CED) e Ministério da Educação (MEC). O projeto integra o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA 2007). O objetivo do AME é produzir um acervo de materiais didáticos e documentos sobre a cultura escolar e a formação de professores na UFSC, para a sua utilização por estudantes, pesquisadores e professores, além de estimular a integração entre a universidade e a escola através da preservação da memória escolar. Assim, o acervo documental do Colégio de Aplicação coletado ao longo das atividades técnico-administrativas desde a sua fundação, em 1961, passa por serviços especiais de tratamento, ganhando também ambiente adequado para a sua preservação e consulta.

A realidade do descaso com a documentação produzida nas escolas, que ainda é uma realidade na maioria das unidades educacionais, dificulta o trabalho do pesquisador, tornando-o um verdadeiro garimpo e refletindo, de certa maneira, o estado de conservação de boa parte dos documentos das escolas no Brasil, o que dificulta sobremaneira o trabalho de pesquisadores que elegem o mundo escolar e do ensino como objetos das suas pesquisas. Além disso, esse descuido com os documentos da escola evidencia o pouco caso com o

mundo da educação e do ensino como possibilidades de construção de conhecimentos, como objetos de preocupação nas pesquisas acadêmicas.

Na minha opinião essa situação deixa transparecer também a falta de percepção dos professores e pesquisadores, com o significado político e ideológico do ensino e da educação como espaços privilegiados de dominação e intervenção direta sobre a formação da cidadania.

As escolas Manuel Belgrano e Aplicação são partes constitutivas de duas universidades públicas e federais, a Universidade Nacional de Córdoba e a Universidade Federal de Santa Catarina respectivamente, o que lhes dá algumas especificidades significativas.

Ressalta-se o ambiente acadêmico que circunda a história dessas escolas, onde alunos e professores têm possibilidade de contato com a produção intelectual dos seus membros, atividades formativas de cunho universitário, possíveis parcerias com profissionais e estudantes universitários e acesso a atividades intelectuais e produtivas, bem como o fato de ambas serem consideradas campo de estágio para profissionais em formação e escolas experimentais para novas metodologias de ensino e projetos educativos.

A Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, com uma trajetória de 70 anos desde a sua criação, em 1938, hoje se organiza em dois níveis de ensino: o nível secundário e o nível terciário.

O nível secundário, com duração de oito anos, se divide em dois ciclos de quatro anos cada: o Ciclo de Formação Geral, que se inicia com um primeiro ano, que corresponde à escola primária, e se encerra com um quarto ano, quando o aluno se prepara para uma especificidade formativa a ser cursada, fechando-se aí o ciclo do que é considerada a escola obrigatória.

Inicia-se, então, o Ciclo de Formação Orientada, em que são oferecidas três orientações: Ciências Naturais, Humanidades e Ciências Sociais; Economia e Gestão; e Gestão das Organizações. Esse ciclo se inicia no quinto ano, quando o aluno ainda tem a possibilidade de redefinir a sua orientação, e, então, se aprofunda no sexto e sétimo anos. No oitavo, o aluno recebe o título de Orientação em Bacharelado.

O nível terciário é regulamentado pela Lei Federal de Educação, e que se explicita que “la etapa profesional de grado no-universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica que otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la Universidad” e, ainda, que “el Estado Nacional podrá apoyar programas de educación superior no-universitaria que se caractericen

por la singularidad de su oferta, por su sobresaliente nivel de excelencia, por su carácter experimental y/o por su incidencia local o regional”.²⁰⁰

Esse nível se compõe de cinco carreiras técnicas, que se integram horizontalmente: Analista de Sistemas Informáticos; Técnico Superior em Administração de Cooperativas e Mutuales; Técnico Superior em Comércio; Técnico Superior em Gestão Financeira; e Técnico Superior em Recursos Humanos. Ao concluir os estudos, o aluno receberá o título de Técnico Superior e terá a possibilidade de ingressar nos cursos superiores da Universidade Nacional de Córdoba ou de outra universidade, dependendo da articulação que se tenha com elas.

Ainda fica estabelecido pela Lei de Educação Superior o caráter experimental das escolas dependentes das universidades nacionais.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, criado em 1961, com portaria oficial em junho do mesmo ano, nasceu “Ginásio de Aplicação”, cujo regimento de 1963 dizia:

O Ginásio de Aplicação da Faculdade Catarinense de Filosofia, fundado e mantido pela faculdade, com sede em Florianópolis, Estado de Santa Catarina, tem por objetivo ministrar o ensino secundário dentro dos planos, leis e normas estabelecidas pela Legislação Federal em vigor, dentro dos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, destinando-se, especialmente, na conformidade de Decreto Lei nº 9053 de 12 de março de 1956, à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática. (Em 1966 o novo regimento suprime a palavra liberdade).²⁰¹

Durante a imposição da Lei de Diretrizes e Bases, possuía três cursos técnicos profissionalizantes e hoje é uma escola do ensino básico, na modalidade propedêutica.

5.2 AS ESCOLAS E AS DITADURAS

A interferência das novas políticas educacionais dos governos militares na Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano e no Colégio de Aplicação causou mudanças diferentes e duradouras nas duas escolas.

²⁰⁰ ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO MANUEL BELGRANO. Universidad Nacional de Córdoba, Escola Superior de Comercio “Manuel Belgrano”. **Educar para el futuro**: plan de estudio de 1999. Nivel Secundario, e Nivel Terciario. Córdoba, 2000.

²⁰¹ SILVA, Carmem Aidê Hermes. **Análise da prática docente**: um estudo da dinâmica de modernização pedagógica. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

Para entender as diferenças quanto à intervenção das forças militares nas duas escolas, é importante levar em conta alguns fatores; primeiro, a trajetória histórica da Província de Córdoba e do Estado de Santa Catarina nas histórias dos respectivos países.

Nesse sentido, a cidade de Córdoba, a sua organização e representatividade política ao longo da história argentina, os seus movimentos de resistência e de enfrentamento com as ditaduras militares²⁰² lhe trazem especificidades que a diferenciam de Florianópolis, na sua posição mais de “periferia” em relação aos centros políticos de decisões e mesmo em relação ao movimento de resistência política à ditadura militar no Brasil.

Também os tempos de existência das escolas, Manuel Belgrano, fundada em 1938, e Colégio de Aplicação, em 1961, dão às duas especificidades resultantes das experiências acumuladas ao longo das suas histórias.

Na Escola Manuel Belgrano, a intervenção se deu imediatamente após o golpe militar de 1976, com a nomeação do interventor Teniente Primeiro Manuel Carmelo Barceló, em 30 de março de 1976.

As demissões na escola, já em 1976, foram respaldadas na reestruturação que se levava a cabo na Universidade Nacional de Córdoba. Por meio de resolução do interventor Manuel Carmelo Barceló, foram demitidos diversos professores enquadrados na Lei 21.274/76, à qual fizemos referência no capítulo 4, do Poder Executivo Nacional, que tratava do “Régimen Transitorio de Prescindibilidad” dos “Empleados Públicos”.

Outra situação de fragilidade enfrentada pelo corpo docente da escola argentina era o “patrulhamento ideológico” ao qual estava submetido, inclusive pelo crivo dos olhares dos pais dos alunos.

Os conteúdos ministrados pelos professores eram perscrutados por pais de alunos comprometidos com os valores advogados pelo governo ditatorial, e mesmo a simples discordância em relação ao conteúdo ensinado foi motivo para abertura de processos de denúncia contra membros do corpo docente, como o que foi aberto por uma mãe de aluno, em fevereiro de 1977, contra uma professora de História em função do caráter político do conteúdo do ensino sobre o período peronista, quando a professora foi acusada de defender Perón e a sua política.²⁰³

²⁰² Importante destacar o “Cordobazo”, em 1969, segundo Rapoport registra em sua obra *Historia económica y social de La Argentina, (1880-2000)* foi “una de las mayores rebeliones populares y obreras de la historia argentina”, quando uma grande mobilização popular tomou o controle da cidade de Córdoba, levando à intervenção do exército para que o governo argentino recuperasse o controle da cidade.

²⁰³ Este processo foi arquivado, pois a mãe do referido aluno não compareceu à audiência para a formalização da acusação pessoalmente. Exp. 01-77-2099, assinado pelo Dr. Jorge A. Claria Olmedo, Rector de La Universidad Nacional de Córdoba.

A vida pregressa dos professores em função das suas posições político-ideológicas mais à esquerda e mesmo comportamentos considerados de resistência dentro da escola levaram à demissão sumária de outros professores.

Houve o desaparecimento de alunos e de ex-alunos da Escola Manuel Belgrano: Ivonne Graciela Vitale, Gustavo Daniel Torres, Pablo Hipólito Schmucler, Luis Cláudio Roman, Mónica Silvina Parodi, Raúl Jorge Nadra, Ramón Natter Magallanes, Andrés Oscar Linêira, Raúl Alberto Castellano, Eduardo Daniel Nacchetti e Alfredo Fernando Ávila. Em memória deles, a Escola mantém placa de bronze na sua dependência.

Outra forma de manutenção do controle do comportamento dos alunos remonta aos anos 30, por meio das recomendações que constam na “circular sobre vestimenta dos alunos” encaminhada pela Universidade Nacional de Córdoba, que informa:

VARONES – pantalones vaqueros o de otro tipo, LISOS de color AZUL, NEGRO o GRIS. Saco también liso, en cualquiera de los colores indicados para el pantalón. Corbeta de UM SOLO COLOR. Camisas, pullovers COMPLETAMENTE LISOS y en color blanco, GRIS o AZUL (em otoño e invierno). No caso de usar pullovers... dejarán ver el cuello de la camisa y el nudo de la corbata. Mocasines e zapatos MARRON o NEGRO, de taco bajo. Cabello corto, QUE NO SOBREPASE EL CUELLO DE LA CAMISA. Las patillas NO DEBERAN EXCEDER EL LOBULO DE LA OREJA.

MUJERES – guardapolvo BLANCO de largo adecuado. Si usan pantalones deberán ser de los MISMOS COLORES QUE LOS PERMITIDOS A LOS VARONES. Abrigos de PAÑO o de PUNTO de color AZUL MARINO, únicamente. Mocasines, MARRONES, NEGROS DE TACO BAJO. No se permitirán sandalias, zuecos ni zapatos con pantaforma. Cabellos correctamente peinados, si son largos debidamente sujetos.²⁰⁴

Uma medida importante no que diz respeito à censura e atitude direta de intervenção para o eficaz controle do conteúdo ideológico foi a iniciativa do interventor de ordenar a incineração de obras da biblioteca da escola:

La requiza efectuada en la Biblioteca de la Escuela por esta Intervención Militar de los textos que a continuación se detallan:

- Aguirre, Margarita – Genio y figura de Pablo Neruda.
- Ribeiro, Darcy – El Proceso Civilizador: de la revolución agrícola a la termonuclear.
- Marx, Carlos y Engels, Federico – El Materialismo Histórico.
- Marx, Carlos y Engels, Federico – Escritos sobre literatura.
- Godio, Julio – Socialismo y luchas obreras. 1900-1950.

²⁰⁴ Circular sobre vestimenta de alunos 01/79/4373 do Rector de la Universidad Nacional de Córdoba à Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, 1979.

- Centro Editor de América Latina – Asia y África de la liberación nacional al socialismo.
- Centro Editor de América Latina – El Marxismo en América Latina. (Antología)
- Centro Editor de América Latina – Chile, Perú, Bolivia.
- Troncoso, Oscar – La rebelión estudiantil.
- Centro Editor de América Latina – La destrucción del Estado – Antología del pensamiento anarquista.
- Areces, Nidia – Campesinato y reforma agraria en América Latina.
- Lester, Julios y Depreste, Renée – Ensayos Políticos.
- Centro Editor de América Latina – Cristianismo: doctrina social y revolución.
- Plá, Alberto J. – La burguesía nacional en América Latina.
- Guerin, Daniel – Estados Unidos 1880-1950 – Movimiento Obrero y Campesino.
- Amsler, Jean – Hitler.
- García Orza, Raúl – Mussolini y el Fascismo.
- Vaseilles, José G. – La revolución rusa.
- Martí, José – Martí y la primer revolución cubana.

El Delegado Interventor Militar en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, resuelve:

Art. 1º: Proceder a la incineración de los textos mencionados en la presente resolución en presencia de testigos.

Art. 2º: Agregar el acta de requiza a la presente resolución y archivar la misma.

Ciudad de Córdoba, 2 de abril de 1976.²⁰⁵

No Colégio de Aplicação, em que pesem os seus poucos anos de existência quando se deflagra a Revolução de 1964 no Brasil, as intervenções do governo militar foram mais sentidas sobre as perspectivas que se construía em relação às metodologias de trabalho que eram usadas na escola e ligadas à Escola Nova: as dinâmicas que envolviam a participação, o debate, a pesquisa como forma de construção do conhecimento.

Os Colégios de Aplicação, instituídos pelo Decreto-lei nº 9.053/46, traziam como marca o caráter de escola experimental. Na perspectiva do seu decreto criador, “qualquer estabelecimento de ensino secundário não serve para o fim em vista:

Impõe-se, para o objetivo da prática magistral, uma instituição intimamente ligada à Faculdade de Filosofia, recebendo de suas cátedras o influxo de sua sabedoria, do seu material, do seu aparelhamento e (ponto importante) condicionada à flexibilidade experimental.²⁰⁶

²⁰⁵ Ata de incineração das obras requisitadas da biblioteca da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, 1976.

²⁰⁶ CAMPOS, Ernesto de Souza. Colégio de Aplicação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 233-240, jul./set. 1957, apud SILVA, Carmem Aidê Hermes. Op. cit.

No entanto, essa preocupação estava condicionada ao ocupante do cargo de direção do ginásio, que, segundo o próprio Decreto-lei 9.053/46, deveria ser a pessoa que ocupasse a cadeira de Didática. Segundo Carmem Aide Hermes, a imposição dessas diretrizes, ou a omissão por parte da direção nos seus encaminhamentos, “possibilitou uma organização dos professores em torno de propostas pedagógicas específicas”.²⁰⁷

O número pequeno de professores e alunos proporcionou uma relação mais integrada em torno de conteúdos que se completavam e se aprofundavam. O material didático era “pesquisado e organizado” pelos professores, não sendo utilizado o livro-texto. A preocupação com a cultura, com a realidade na qual o aluno estava inserido, era evidente.

A preocupação com a aquisição de conhecimentos e com a forma dessa aquisição levou à proposta de trabalhos por meio de debates, da reflexão, envolvendo todos os alunos nas discussões. A “adoção da dinâmica de grupo em todos os momentos da aprendizagem”, o trabalho realizado em grupos desde o processo de coleta de informações, na preparação das pesquisas, dentro ou fora da escola, bem como nas apresentações eram uma prática pedagógica recorrente.

Até os anos 70, ainda conforme Carmem Haide, o rendimento bimestral dos alunos era avaliado por um “parecer descritivo”, além de ser expresso em conceitos. Uma primeira estruturação de um sistema de avaliações constava do Planejamento Geral do Ginásio de Aplicação para 1967. Os quesitos para avaliação eram: “as idéias-fonte (criatividade, comunicabilidade e responsabilidade); conteúdo; processo de pensamento, aptidões (habilidades e capacidades) e sociabilidade”. No entanto, a partir de 1970, há uma gradativa suspensão dos trabalhos em grupo, com a introdução de técnicas americanas como “GVGO Phillips 66”.

O ano de 67 inaugura a criação e a organização do Governo Comunitário dos alunos.

Órgão sócio-cultural que congregava todos os alunos, o governo comunitário tinha uma estrutura que se assemelhava a da administração municipal: prefeito e vice-prefeito eleitos por voto secreto e universal para um período de dois anos; vários departamentos preenchidos por alunos nomeados pelo prefeito e, representantes escolhidos pelas diversas turmas, que formavam um simulacro de Câmara de Vereadores.²⁰⁸

Até meados da década de 70, para o processo eleitoral, organizavam-se partidos com programas de governo. A tendência dos partidos era a de se restringirem ao período eleitoral,

²⁰⁷ SILVA, Carmem Aidê Hermes. Op. cit. P. 27.

²⁰⁸ SILVA, Carmem Aidê Hermes. Op. cit. P. 71.

mas o Governo Comunitário propiciou que muitos alunos, em conjunto com professores, tivessem uma participação efetiva em muitas atividades, organizadas pela própria escola.

A partir de 1973, estabelece-se uma vinculação essencialmente administrativa entre a direção do Colégio de Aplicação e a do Centro de Ciências da Educação.

Após o Decreto-lei 5.692/71, foram organizados cursos com habilitação básica em Química, Saúde e Elétrica no Colégio de Aplicação (que passa a ser chamado “Colégio” a partir de 1970, com a inclusão das disciplinas das áreas físicas e biológicas).

A partir de 1976, o reitor da Universidade Federal de Santa Catarina definiu que as vagas no Colégio de Aplicação serão preenchidas preferencialmente pelos filhos de servidores e professores da Universidade.

Como nesse período os docentes do Colégio de Aplicação eram os mesmos da Universidade Federal, as intervenções mais policiais eram feitas no âmbito da própria universidade, como delação de estudantes e professores que assumiam postura de esquerda, sendo militantes ou não, a inclusão de delatores, ou, como se chamavam na época, “dedos-duros”, compostos de alunos e professores.

No Colégio, adotavam-se as normas cívicas impostas às escolas em geral, como homenagem à bandeira e reverências às datas cívicas. Houve a inclusão novamente de disciplinas de formação cívica como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e a diminuição da carga horária das disciplinas da área das Ciências Humanas como História e Geografia, seguindo uma orientação nacional para as escolas do país.

Essas alterações foram mais perceptivas no final dos anos 60 e no início dos anos 70. Elas foram frutos, como afirmamos no capítulo quarto desta tese, de uma reestruturação do governo militar que vai se processar após os acontecimentos de 1968: o Decreto-lei 869/69 – inclusão de Educação Moral e Cívica em todas as escolas; a Lei 5.692/71, quando se oficializam nas escolas o ensino técnico, o avanço progressivo e um controle mais efetivo sobre o que ensinar nas escolas; o Decreto-lei 477/69, que define infrações primárias praticadas por professores, alunos e servidores de estabelecimentos de ensino; o Decreto 65.814/69, que promulga a Convenção sobre o Ensino da História; e a Lei 5.540/68 que vai levar a reforma do ensino superior, com a fragmentação do mesmo, segundo Saviani.²⁰⁹

Em 1973, o Colégio de Aplicação passou a se vincular apenas administrativamente ao Centro de Ciências da Educação, e os docentes desse departamento são pressionados a optar

²⁰⁹ SILVA, Carmem Aidê Hermes. Op. cit.

por um local de trabalho, o que vai gradativamente levar ao afastamento dos professores do Departamento de Métodos de Ensino do Colégio.

A exigência que se colocava agora era fruto também dos diversos acordos celebrados com a USAID de otimização do ensino, de profissionalização de mão de obra técnica, entre outros, além dos diversos projetos implementados no setor da educação, como também fizemos referências nos capítulos anteriores.

Concretamente, o Colégio de Aplicação é separado do *campus* da Universidade e deslocado para um prédio no centro da cidade. Há uma extinção gradativa de vagas e diminuição de turmas entre 1974 e 1975,

o que prende-se a uma tentativa de extinção do Colégio, o que por sua vez faz parte de uma política de extinção de todas as escolas experimentais mantidas pelas Universidades Federais, ou mesmo de outras escolas experimentais.²¹⁰

Segundo avaliação da professora Carmem Aidê, “o fechamento das escolas experimentais ocorreu na medida em que elas se tornaram uma ameaça à burguesia”. Elas haviam se mostrado eficazes na formação dos alunos, trabalhando com a sua formação crítica e participativa, sem necessidade de aumento de custos.

No contexto das duas escolas, é possível perceber que as ingerências sofridas pelo Colégio de Aplicação e pelo Colégio Manuel Belgrano vêm imbuídas de todas as prerrogativas das diversas políticas implementadas pelas ditaduras militares na América Latina, seja da Segurança Nacional, seja pelos novos controles ideológicos através da USAID, seja através das leis específicas que incidiram sobre o corpo docente, provocando afastamentos e demissões.

Ainda assim, em ambos os países, era possível detectar a preocupação oficial dos governos militares com as tradições cristãs, os seus comportamentos, valores e espiritualidade, apesar de que os mecanismos usados para assegurar esses valores fossem de forte apelo ideológico e policialesco.

No Brasil, as penas eram aplicadas a todas as unidades escolares do país: controle sobre o ensino, comportamentos e atividades cívicas de homenagens à pátria, com objetivos muito claros de formação de uma juventude que não se “afaste das tradições brasileiras, cristãs”, tendo esse afastamento “seguramente origem nas falhas e omissões educacionais”.²¹¹

²¹⁰ SILVA, Carmem Aidê Hermes. Op. cit. p. 74.

²¹¹ BRASIL. Decreto-lei 869, de 1969. Op. cit.

Na Argentina, que não foge a essa política de vigilância e controle, “La crisis que vivía el país era espiritual; por ello proponía una profunda adecuación de nuestras pautas de comportamiento a los valores sustanciales de la cultura occidental y cristiana”.²¹² Aí a intervenção direta e armada das forças militares e policiais foi mais rigorosa, como nos diz Adriana Puiggrós.

Vivendo no cotidiano a ação desse contexto histórico, centenas de jovens sentiram as agruras das ditaduras militares e também aprenderam a resistir, a se organizar politicamente, e outros foram anestesiados pela máquina dos governos autoritários e dominadores.

Esses jovens, em muitas situações de resistência organizada através de grupos políticos das mais diversas matrizes ideológicas, impuseram um enfrentamento aos governos militares, que, em resposta, adotavam medidas cada vez mais opressivas e restritivas.

São esses sujeitos que vivenciavam no cotidiano das culturas escolares, nas suas escolas e universidades, o peso das leis e decretos-leis, do controle ideológico do ensino, da implantação de exacerbadas formas de manifestação de civismo nas suas escolas, que sofreram as padronizações no seu jeito de vestir e na sua forma de ser. Além disso, vivenciaram em rápidos momentos mudanças muito grandes nos seus projetos de vida, nas perspectivas profissionais, na elitização do ensino. Foi principalmente sobre essa juventude que se construíram as expectativas oficiais quanto à formação de futuros profissionais e futuros “defensores e mantenedores” da nova ordem que se propunha por meio dos governos militares.

Portanto, não causou estranheza, aos atentos, as grandes investidas no controle da formação da juventude, principalmente dentro das universidades e escolas, ou seja, através das políticas da educação e do ensino.

Dessa maneira, procurar esmiuçar os programas curriculares de História oferecidos aos alunos da Escola Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação nos períodos das ditaduras militares é uma das possibilidades de perceber qual o enquadramento imaginado para a História a ser ensinada e mantida viva entre esses jovens brasileiros e argentinos.

Mediante a inclusão ou exclusão de conteúdos específicos sobre o continente latino-americano, ou do lugar que lhe é relegado dentro dos programas curriculares, é possível perceber também o lugar em que se colocava a preocupação com a construção da identidade latino-americana.

²¹² PUIGGRÓS, Adriana. Op. cit., p. 169.

Através de um reenquadramento da nossa história se detectaria o que deveria ser mantido vivo na memória social e o que deveria ser mantido no esquecimento, como nos dizia Peter Burke.²¹³

5.3 OS PROGRAMAS CURRICULARES DE ENSINO UTILIZADOS DURANTE AS DITADURAS MILITARES NA ESCOLA MANUEL BELGRANO E NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

O contato com os programas de ensino das escolas Manuel Belgrano e Colégio de Aplicação, meus documentos de análise por excelência, foi um primeiro momento de choque, na constatação da crueza e aridez das palavras que podem fazer inertes no papel se não lhes dermos sentido. Ao mesmo tempo, são arremessados através das linhas os muitos sentidos transplantados pelos olhos que as lêem. Confesso que foi árdua a empreitada de dar significado a tais palavras; não qualquer significado, mas aquele proposto ao longo da pesquisa.

Aqui retomo as palavras de Polak, já citadas no item anterior, quando se refere ao trabalho de enquadramento da memória. Para ele, o material que alimenta a memória é aquele fornecido pela história, que, por sua vez, no processo de enquadramento ou reenquadramento, pode ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas:

guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro.²¹⁴

A quais “combates” se propunham as ditaduras militares na Argentina e no Brasil que justificassem o olhar para a educação e o ensino?

Pela leitura dos programas curriculares fui definindo pontos que considerei estratégicos para a minha reflexão, fazendo assim recortes para análise e observando a presença e ausência ou exclusões e inclusões dos conteúdos que manteriam, na sua interface, uma relação de profundo significado com o meu objeto de pesquisa, ou seja, o significado da inclusão e/ou exclusão dos conteúdos latino-americanos dos programas curriculares de história e qual a sua relação com uma visão de identidade latino-americana.

²¹³ BURKE, Peter. Op. cit.

²¹⁴ POLAK, Michel. Op. cit., p. 9-10.

Para tanto, tendo em vista a predominância da História Europeia nos programas, seguida pelas Histórias nacionais (Brasil e Argentina) e, por último, dos conteúdos sobre a História da América Latina, estabeleci recortes como orientação para leitura dos programas curriculares, destacando, dessa maneira, a abordagem sobre as três Histórias. Nesses recortes, procurei delimitar os conteúdos selecionados, as abordagens privilegiadas e a temporalidade trabalhada.

Num primeiro momento, gostaria de fazer algumas considerações gerais sobre os dois programas curriculares, da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação. Em ambos prevalece uma linha temporal linear, tanto na sucessão dos programas nas séries dos dois países, segundo o quadripartismo francês: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.²¹⁵

Também a linha do tempo é trabalhada de forma sequencial, ao longo dos séculos. A abordagem positivista que caracteriza os dois programas privilegia os fatos, os eventos, os acontecimentos, as causas e consequências, marcados pela abordagem política.

A nação, a pátria, a integração nacional, a fé, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis, são conceitos que passam a fazer parte do projeto de construção de um cidadão, para a defesa das responsabilidades cívicas definidas pela Ideologia da Segurança Nacional.²¹⁶

Chamou-me a atenção no programa da Escola Manuel Belgrano o lugar privilegiado das figuras cívicas da pátria, Rivadávia, Sarmiento, Mitre, Avellaneda, Bolívar e outras figuras históricas. Talvez isso possa sugerir um espírito cívico-patriótico mais aguçado que o brasileiro, ao evidenciar e creditar os seus personagens históricos, ou, por outro lado, também poderia atestar suma concepção personalista e positivista mais entranhada nas análises históricas, ou uma mescla de ambos.

Nos programas do Colégio de Aplicação, não existe menção explícita às figuras históricas brasileiras, como D. Pedro II, Marechal Hermes da Fonseca, Tiradentes, General Médici, mas exclusivamente aos fatos ocorridos que servem de referência à determinada

²¹⁵ Seignobos, historiador francês, “dividiu a história em suas obras didáticas em História Antiga (Oriente, Grécia e Roma), Idade Média, Idade Moderna, e estabeleceu como marco definidor da Idade Contemporânea a Revolução Francesa, com ênfase na visão eurocêntrica do mundo, impedindo uma visão mais aprofundada da história latino-americana”. “A História tem a sua origem na Antiguidade; a Grécia é o berço da civilização; Roma helenizada transmite aos bárbaros do ocidente a civilização; a Idade Média é a idade das trevas, cujo Renascimento provoca o ressurgimento da antiga civilização, inaugurando os tempos modernos. A Revolução Francesa é o marco que funda a Idade Contemporânea, símbolo da democracia.” DIAS, Maria de Fátima Sabino. Op. cit., p. 51-52.

²¹⁶ FONSECA, Selva Guimarães. Op. cit., p. 37-38.

época e evento, como Independência, Império, Proclamação da República, Golpe Militar de 64.

Chamou-me também a atenção uma objetividade na apresentação dos programas do Colégio de Aplicação, com predominância nos anos 70 da exposição curta e sucinta dos temas. São poucas palavras que anunciam as temáticas a serem trabalhadas. Como exemplo, a organização do Programa do 1º Ano do Colégio de Aplicação em 1974, quando enfoca a Idade Média:

“A IDADE MÉDIA”
Características Gerais
A feudalidade europeia – características fundamentais.

Já na Escola Manoel Belgrano é assim detalhada a unidade referente à Idade Média no 5º ano, em 1978:

LA TEMPRANA EDAD MEDIA

Aspecto Político:

Los Reinos romano germánicos

El Imperio Bizantino

El mundo musulmán. Civilización Árabe. Averroes. Avicena. Maimónides.

La época de Carlomagno.

II) Aspecto Económico-social:

Reinos romano-germánicos: hacia una economía predominantemente rural.

El Imperio Bizantino: superioridad económico-social de Oriente.

El Mundo Mulsumán: superación del estado nómada. Mahoma. El Corán.

Filosofía Árabe. Arquitectura, ciencias, arte islámico (arabesco).

Carlomagno: hacia la cristalización del feudalismo clásico.

III) Aspecto Espiritual:

Caracteres generales de la cultura de la temprana Edad Media. Los padres de la Iglesia.

La imagen del Universo y la conciencia de un orden universal.

Las formas de convivencia y realización del individuo.

Esse detalhamento prossegue em relação à Alta e Baixa Idade Média, sendo cada uma correspondente a uma unidade do programa.

Essa diferença na objetividade quanto à organização e descrição dos conteúdos percorre todos os programas, e o que, em outra situação, poderia significar uma “valorização do conhecimento acadêmico”, no contexto autoritário das ditaduras militares nos anos 60 e 70, poderia significar também um engessamento dos professores ao lidarem com o seu

conteúdo programático, e a possibilidade de um maior controle por parte das autoridades institucionais.

No entanto, essa aparenta ser uma característica da organização dos programas curriculares na Escola Manuel Belgrano, e não uma característica específica do momento das ditaduras militares, ou durante a nomeação de interventores para a direção da escola.

Assim também o que, em princípio, poderia sugerir certa negligência e indefinição na seleção de conteúdos a serem trabalhados, no caso dos programas do Colégio de Aplicação, poderia, por outro lado, possibilitar maior autonomia aos professores no recorte, no desenvolvimento e na metodologia desenvolvidos dentro das salas de aula.

Essa situação pode nos trazer a complexidade da análise de situações como esta apresentada acima, quando podemos sucumbir à tentação de estabelecer valores de “mais” ou “menos”, como nos diz Elizabeth Cruvello da Silveira, quando o outro pode ser qualificado como se vivenciasse uma situação de atraso a ser superado, perdendo-se, dessa maneira, a perspectiva da alteridade.

Dias nos alerta para o fato de o programa de ensino de uma disciplina estar incluso no “currículo escolar e ser também parte constitutiva de uma cultura construída na escola, portanto de uma cultura escolar”.²¹⁷ Nesse sentido, é necessário estar alerta para a explicitação das “características, das contradições, dos poderes, das inclusões e exclusões que permearam as relações internas e externas à cultura escolar”²¹⁸ nos anos das ditaduras militares latino-americanas.

5.3.1 O Lugar da História Europeia nos Programas Curriculares da Escola Manoel Belgrano e do Colégio de Aplicação

O eurocentrismo tem perpassado os programas curriculares da disciplina de História ao longo dos séculos de colonização na América Latina, portanto essa não é uma situação de privilégio ou de imposição específica dentro de um regime ditatorial de exceção. No entanto, o lugar que lhe é outorgado, e mesmo as exclusões que possam vir a ser feitas em função da inclusão de maior quantidade de conteúdo sobre a história da Europa, é que pode ser um fator diferencial para a nossa análise.

²¹⁷ DIAS, Maria de Fátima Sabino. Op. cit.

²¹⁸ DIAS, Maria de Fátima Sabino. Op. cit.

Percorrendo os programas curriculares das duas escolas, percebo muito mais semelhanças do que diferenças entre as propostas programáticas da disciplina de História.

As temáticas são as mesmas, é o mesmo olhar e a mesma ingerência dos temas europeus que permeiam os programas. O lugar concedido à História europeia é privilegiado. O quadripartismo que orienta e organiza a distribuição do conteúdo, isto é, a divisão em períodos historiográficos – Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea –, como listamos anteriormente, dá a tônica e evidencia a matriz europeia do ensino da História, seja no Brasil, seja na Argentina.

Nos programas curriculares do Colégio Manuel Belgrano, há um detalhamento da história europeia quanto aos aspectos cultural, religioso e espiritual, tornando-se estes uma forte base de sustentação dos programas.

A diversidade de concepções e mudanças a respeito do homem, do seu pensamento, crenças, visões de mundo, novas perspectivas no pensamento econômico e político, nas relações políticas e econômicas internacionais, em todos os programas, de todas as séries, a matriz do pensamento e do ensino, é a Europa.

No sexto ano, o programa de “Formação Histórica” – é como se chama a disciplina na Escola Manuel Belgrano – vigente em 1978 volta-se primordialmente para a Espanha, a sua formação, a sua expansão no século XV, a modernidade europeia, o apogeu espanhol, dirigindo-se na última unidade para os grandes acontecimentos do século XVIII: Revolução Francesa, Industrial e o Capitalismo Liberal. A única referência que se faz à América é na unidade II, “O Mundo Hispânico no Século XV”, no item “A Expansão: Empresa Espanhola na América”, fechando com o item “Afirmção do Poderio Espanhol”.

No ano de 1980 o programa do sexto ano é bastante extenso, com sete unidades. A primeira unidade, “Pensamento”, e a segunda unidade, “Revolução Técnica e Política”, são as mesmas que serão transferidas, em 1981, para o 5º ano, como últimas unidades do programa.

As demais unidades contemplam a Europa e a Revolução Francesa, fazendo referência às repercussões na América da invasão napoleônica na Península Ibérica, como o momento do “despertar americano no século XIX”, o Liberalismo Burguês e o Nacionalismo contra o Antigo Regime, em que se inclui um item que apresenta a independência das colônias americanas, a organização do novo mapa americano e o *Uti possidetis juris*, Do Romantismo ao Realismo: o Positivismo, o Capitalismo, a Europa nos fins do século XIX e início do XX.

Nos anos de 1981, 1982 e 1983, o programa se mantém o mesmo, excluindo-se, então, as unidades I e II, “O Pensamento” e “Revolução Técnica e Política” respectivamente, que foram adicionadas ao programa do 5º ano, mas permanecem as unidades restantes, iniciando-

se, então, com a Europa, Revolução Francesa, e mantendo-se a última unidade sobre a História Americana.

Percebe-se uma forte distinção nas abordagens da Escola Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação em relação a Espanha e a Portugal, pois, enquanto o programa curricular da escola argentina inclui de maneira especial a história espanhola desde a sua formação, no colégio brasileiro, Portugal e a sua história não aparecem nos programas voltados para as séries analisadas. No entanto, os programas curriculares do Colégio de Aplicação também seguem a mesma orientação eurocêntrica.

O artigo 3º, item “b”, da “Convenção sobre o Ensino da História”, como já citei no capítulo 4 desta tese, dá um encaminhamento que, na prática, foi incorporado na organização dos conteúdos e na orientação pedagógica das disciplinas de história no Brasil e na Argentina. Ele determina que, nas escolas, se “Dedique maior atenção à história da Espanha, Portugal, da Grã-Bretanha e da França e de quaisquer outros países, naqueles pontos de maior relação com a história da América”.

Também no Colégio de Aplicação verifica-se a mesma organização e sucessão linear dos fatos históricos dentro do quadripartismo francês.

O 1º ano do ensino colegial nos anos 70 inicia-se com a Idade Média, Feudalismo, a Europa Moderna, Renascimento Comercial, Expansão Marítima e Revolução Industrial, com as novas doutrinas sociais e econômicas. O programa referente ao outro 1º ano tem início já com as Revoluções Industrial e Francesa, avançando para o século XIX, com o Imperialismo, e depois para o século XX, com a Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa e o Fascismo na Itália, bem como a Segunda Grande Guerra, Capitalismo Europeu, Socialismo Oriental, Descolonização da África e Capitalismo Norte-Americano, Crise de 1929, Nazismo e Fascismo. Essas diferenças caracterizam a seleção dos conteúdos nos cursos com habilitação profissional e propedêutico respectivamente.

No 2º Colegial, também no período de 1974, 1975 e 1983, há uma quebra da sequência da abordagem da história, apesar de nesta mesma abordagem manter-se a linearidade.

Uma turma inicia o seu programa no final do século XIX e no início do XX, através de um panorama do mundo europeu: o Imperialismo do século XIX, as suas causas, expansão e consequências, a Primeira Guerra Mundial, panorama político, econômico e social da Europa e o período entre guerras.

Na outra turma do 2º Colegial, o programa inicia-se pela História Antiga, com a decadência do Império Romano, invasão dos Bárbaros e retorno à vida rural, e mundo árabe,

meio geográfico, evolução histórica do povo e a cultura resultante. Em seguida, passa-se ao Período Feudal, o reaparecimento da vida urbana, as Cruzadas, o despertar do comércio, as cidades, a formação da burguesia e a centralização do poder, e o sistema corporativo.

Há uma grande diferença entre os dois colegiais em relação aos seus programas: o de formação propedêutica era preparatório para o concurso do vestibular; e o outro, com habilitação básica e cunho profissionalizante.

Em 1983, no entanto, os dois programas se remodelam. Ambos abordam o século XX: Segunda Guerra Mundial, Capitalismos americano e europeu, Socialismo Oriental – URSS, Bloco Capitalista e Bloco Socialista – guerra fria: coexistência pacífica, e a descolonização da África e Ásia.

A sujeição dos alunos do Colégio de Aplicação ao exame vestibular como forma de ingresso no ensino superior dá às duas escolas uma perspectiva bastante diferenciada no programa para o 3º Colegial. Enquanto, no Colégio de Aplicação, havia uma última unidade do programa, dedicada à preparação para o exame seletivo do vestibular, em que se fazia uma retomada desde a História Antiga até a Contemporânea, no Manuel Belgrano, o 8º ano, correspondente ao 3º Colegial do Colégio de Aplicação, abordava a formação específica do aluno na área da sua escolha.

No Colégio de Aplicação, os programas curriculares referentes aos anos 1974, 1975 e 1978 abordam a História europeia a partir da Segunda Guerra Mundial – causas, conflitos e consequências –, ampliando-se depois para o Mercado Comum Europeu, Japão Moderno, América do Norte – Capitalismo Americano, Rússia Moderna – Socialismo Oriental, África e China.

As representações construídas sobre a pátria dependente e descendente das matrizes europeias evidenciam-se nesses recortes dos programas curriculares da Escola Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação. O eurocentrismo, aqui, se manifesta como a gênese do Estado-nação:

Empreñamos la palabra “eurocentrismo” como un elemento da colonización segundo Quijano que nos dice: Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo o que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada.²¹⁹

²¹⁹ QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Archivo Chile, Documentación de Historia Político Social y Movimiento Popular Contemporáneo de Chile y América Latina. p. 201.

Que perspectivas identitárias poderiam advir dessas abordagens históricas se não aquelas voltadas também para os princípios e culturas europeus?

Negam-se as especificidades étnicas e culturais dos países latino-americanos como fonte de construção das identidades latino-americanas, ou dirige-se aos resistentes e insistentes na manutenção dessas culturas um olhar de exotismo e folclore.

Não posso nem quero negar a parte europeia do nosso continente; no entanto, também é certo que esta advém de um processo histórico de colonização e aculturação.

É importante, ainda, observar que, no programa curricular da Escola Manuel Belgrano, a relação com a Europa, mais precisamente com a Espanha, é extremamente forte. O comportamento, penso eu, é como se a Espanha fosse para a Argentina uma “pátria-mãe”, o berço da sua identidade.

5.3.2 O lugar da América Latina nos Programas Curriculares de Ensino

Observo no Manuel Belgrano uma mudança nos programas no final dos anos 70 que perduram até 1983, período em que se produziu o “Ciclo Básico de Contenidos Mínimos” (CBCM). Nesse processo de mudanças, desaparecem maiores referências feitas à América Latina e impõe-se uma história voltada para uma perspectiva regionalizada, centrada na identificação do nacional como prioridade exclusiva.

No 5º ano, o que havia de referência à América Latina foi retirado do programa. Duas unidades que intercalavam história espanhola com América Pré-Colombiana e Colonial desaparecem de 1980 para 1981, em seu lugar são mantidas as unidades que trabalham a história espanhola acrescida de outras que contemplam a história europeia: “O Pensamiento”, onde se enfoca a Ilustração europeia o Enciclopedismo e as repercussões na hispano-américa dos movimentos revolucionários europeus.

A partir do 5º ano o programa apresenta o século XII como se neste momento a História tivesse seu começo com a Europa. Entretanto na unidade sétima deste mesmo programa, vai aparecer um tema latino-americano como uma unidade específica:

“El Hombre y las Culturas de América” se desdobram em três itens:

- a) Origen del hombre americano. Los esquimales y las distintas tribus del actual territorio de los Estados Unidos de Norteamérica.

- b) La civilización Azteca. La cultura Maya. Los chibchas. El Imperio Incaico.
- c) Los primeros asentamientos continentales españoles y portugueses.

É um hiato entre a preponderância de abordagens sobre a história da Europa.

No entanto a próxima unidade retoma o enfoque europeu mostrando o apogeu espanhol. A outra unidade inicia com o processo de conquista espanhola na América e o assentamento da estrutura colonial administrativa, política, econômica e religiosa.

Nesta unidade há um último ponto onde se inclui o Brasil: “Brasil de las capitanias el vireinato”.

O programa adotado nesse ano fecha com o retorno à Europa trabalhando-se o “Apogeo Francés” e “El mundo europeo”. Evidencia-se aqui também o papel da América Latina como um elo, no caminho que conduziu a Europa ao seu apogeu econômico e político.

Nos anos 1981, 1982 e 1983, foram retiradas do programa da 5ª série as unidades específicas sobre a América Latina, mantendo-se as unidades anteriores e acrescentando-se ao final uma unidade chamada “El Pensamiento”, em que são abordados primordialmente o pensamento ilustrado (político, filosófico e científico), a sua influência na independência dos Estados Unidos, a repercussão na América espanhola e também a influência da Ilustração e do Neoescolasticismo nos movimentos revolucionários, ou seja, um olhar voltado para a matriz europeia.

A última unidade, a sétima, inclui o tema “História Americana: Ao Desenvolvimento Nacional”, composto de três itens:

- a) organização dos diferentes países americanos no século XX. Crises políticas e econômicas;
- b) as sociedades americanas: papel da igreja na sua organização; e
- c) problemas limítrofes, guerras e tratados entre as diferentes nações da América até nossos dias.

A expressão “América Latina” não aparece em nenhuma unidade dos programas estudados.

Nos programas curriculares do Colégio de Aplicação, percebo também tímidas inclusões dos conteúdos sobre a América Latina e, mesmo com uma abordagem acanhada, tais conteúdos são marcados pela matriz europeia, chegando, depois, a serem excluídos dos programas curriculares.

Em 1974, no 1º Colegial, América aparece no programa curricular como “Um Mercado a ser Conquistado”, por meio de uma referência à América espanhola na estratégia de dominação portuguesa na região do Prata. Já no ano seguinte, 1975, essa unidade é

excluída, abrindo-se espaço para outros conteúdos sobre a Europa, como Revolução Francesa, Revolução Intelectual e Imperialismo, ampliando-se também a inclusão da História nacional brasileira, do Período Colonial até o Segundo Reinado no século XIX.

Essa alteração se mantém nos programas dos anos posteriores.

Os programas curriculares do 2º Colegial passam por todos os anos da década de 70, sem a inclusão de qualquer conteúdo sobre a América Latina. Apenas em 1983, no final do programa da disciplina de História, aparece como o último ponto da última unidade “América Latina no Século XX – O subdesenvolvimento Latino-Americano: México e Argentina”. Em geral, a última unidade de um programa é aquela que geralmente, em função do tempo espremido de final de ano, quando é abordada, é feita de maneira rápida e é pouco questionada.

É escassa a inclusão de conteúdos sobre América Latina nos programas dos terceiros anos, quando a História do Brasil é abordada com exclusividade. É o mesmo período em que o programa curricular da Escola Manuel Belgrano também assume um caráter mais nacionalista, regionalizado.

Os conteúdos sobre América Latina aparecem em 1980 como uma subunidade: “América Latina: aspectos sociais, políticos e econômicos”, sendo, já no ano de 1982, essa subunidade excluída do programa, priorizando-se a História Nacional.

5.3.3 O Lugar das Histórias Nacionais nos Programas Curriculares

A História nacional argentina aparece nos programas curriculares do 7º e 8º anos em 1978-1979. O programa do sétimo ano traz nas quatro primeiras unidades referências à América Colonial e às políticas espanholas voltadas para a América. As duas últimas unidades são dedicadas à América espanhola até o século XIX: “El Desarrollo de las Sociedades Americanas – Século XVII e Hacia la Emancipación”.

Nos anos 1980, 1981, 1982 e 1983, o programa do 7º ano aborda a história Argentina no século XIX, enquanto no programa do 8º ano o enfoque é sobre o final do século XIX e o século XX na Argentina. Faz-se uma abordagem linear, passo a passo, da história argentina nos séculos acima citados.

A primeira unidade do sétimo ano, “El siglo XIX hasta 1810 en el Rio de la Plata”, apresenta as intervenções – ou pretensões – estrangeiras, de portugueses, ingleses, franceses,

em relação ao Rio da Prata, ao mesmo tempo em que destaca os grupos políticos em Buenos Aires: os “carlotistas”, “fernandistas” e “bonapartistas”.

A segunda unidade, “El año 1810”, aborda o processo revolucionário. A unidade III, “Los Años Iniciales”, trabalha sobre o primeiro e o segundo Triunviratos, a influência de Rivadavia no primeiro Triunvirato e de San Martín no segundo, fechando com o Diretório, razão da sua criação e viagem de Rivadavia e Belgrano à Europa, com os seus objetivos e resultados. A perspectiva em geral se dá através das causas e consequências.

A unidade seguinte traz a discussão sobre a emancipação. A trajetória de San Martí, os conceitos de “Guerra Total” e da “Nação em Armas”, passando pelo Congresso de Tucumán e a Declaração da Independência. Ainda nessa unidade são abordadas as campanhas de San Martí no Chile, Peru e Córdoba, e o seu Plano Continental, bem como o significado de Bolívar e Rivadavia na ação Sanmartiniana.

Nas unidades quinta e sexta são tratadas “La Disolución Nacional” e “La Confederación”, processos de reafirmação do poder na Argentina, as suas diversas reformas, em que também é abordada a guerra com o Brasil em relação à Banda Oriental.

No programa do 7º ano, há uma última unidade, a sétima, “A Organización Nacional”, que no ano seguinte é transferida para o 8º ano.

O programa do 8º ano em 1978 e 1979 é o mesmo que foi adotado nos anos 1980, 1981, 1982 e 1983 no 7º ano, acrescido de mais quatro unidades: “La Organización Nacional”, “La Contemporaneidad Argentina”, “Problemas de la Soberanía Nacional” e “Problemas Ideológicos”.

Nos anos 1980, 1981, 1982 e 1983, observa-se uma redefinição do programa que mantém como primeira unidade a unidade sétima dos dois anos anteriores do programa do sétimo ano, “La Organización Nacional”, a partir da segunda metade do século XIX, com o triunfo da República Liberal até a União Cívica de 1990, acrescido então de mais seis unidades. A partir da segunda unidade, “El Acceso de la Clase Media al Poder”, há uma abordagem voltada para o processo da história interna argentina até a revolução de 24 de março de 1976.

Nessa segunda unidade é abordado o triunfo dos radicais em 1916, a neutralidade argentina na primeira guerra mundial, a agitação social e política, e a depressão econômica.

A terceira unidade é “La Reacción Conservadora” e a restauração do regime conservador em 1932 e fraude política. No seu último item trata da presença de radicais e conservadores no poder.

A quarta unidade traz o Triunfo do Populismo com o primeiro governo de Perón, 1946-1952, com a Constituição Justicialista, as crises e realizações do segundo governo peronista até a sua queda e o advento da Revolução Libertadora, e a restauração liberal.

A unidade cinco, “Años Confusos”, cobre os anos de 1962 a 1966, quando se dá um novo golpe militar. “Revolución y Contrarevolución” é a unidade seis que se estende até a eleição de Héctor J. Cámpora, em 1973. A unidade sete, “Peronismo y Subversión”, inicia-se com o governo de Cámpora e o retorno de Perón, e continua com a onda de subversão, a morte de Perón e a presidência de Isabel Perón, a luta contra o movimento subversivo, a grande inflação a sucessão de ministros da economia, e a revolução de 24 de março de 1976.

A abordagem sobre a História Nacional Brasileira se dilui nos três programas curriculares das três séries que compõem o Colegial, no entanto há, a partir dos anos 80, no 3º Colegial, uma concentração da História Nacional no programa curricular.

No ano de 1974, no primeiro colegial, na unidade que reflete a América como um mercado a ser conquistado, aparece a história do Brasil na sua fase monárquica, a herança colonial nos aspectos econômicos e sociais e a abolição da escravatura, onde se destaca o papel da Inglaterra nesse processo, buscando a ampliação dos seus mercados consumidores.

Já no ano de 1975, a História Nacional aparece no século XIX com o Primeiro Reinado, as Regências e o Segundo Reinado, o que se mantém no ano de 1979, ampliado com a “Implantação da República”.

Já no ano de 1980, desaparece do programa a referência ao período republicano, mantendo-se os outros itens.

No 2º Colegial, no programa de 1974, inicia-se a História Nacional com o Segundo Reinado e o período republicano: A República Velha – Estado Novo. Esse mesmo programa curricular se mantém o mesmo em 1975.

Já em 1983, o programa curricular de História do 2º Colegial exclui os conteúdos sobre a História Nacional Brasileira, atendo-se à História europeia.

No 3º Colegial, em 1974, aparece a História Nacional incluída na unidade “O Mundo de Hoje” como o sexto item; após, Comunidade Econômica Europeia, Japão, América do Norte, Rússia, África e China. Brasil é abordado a partir de 1945 até 1964.

Esse mesmo programa permanece em 1975 e 1978. No ano de 1980, todo o programa curricular é voltado para a História Nacional Brasileira a partir do ano de 1945, com o processo de redemocratização após a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas até 1979.

Em 1982, novamente é a História Nacional a predominante no programa do 3º Colegial, iniciando-se com a República Velha, o Estado Novo, o processo político de 1945 até

1964 – a experiência democrática, o Movimento Militar de 1964 e o processo político partidário de 64/81.

Em 1983, mantém-se a mesma periodização, sendo acrescida, quinzenalmente, uma aula para debates sobre os fatos da atualidade, ressaltando essa série como a preparadora para o vestibular.

É possível observar a presença das Histórias nacionais da Argentina e do Brasil nos programas curriculares do Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação em praticamente todos os programas analisados; entretanto, nas duas escolas é possível também detectar uma quase exclusividade das temáticas nacionais a partir dos anos 80, localizadas principalmente nos dois últimos anos de formação dos educandos, quais sejam, 7º e 8º anos no Manuel Belgrano e 3º ano do Colegial no Aplicação.

No entanto, essa presença é mais forte na escola argentina, que também é marcada pela presença dos seus heróis e dos seus personagens históricos, que são explicitamente citados nos programas da referida escola.

Se atentarmos para o que ocorre nos anos 80, trata-se do período da história em que estão se encerrando os governos ditatoriais na maioria dos países da América Latina, entre eles Brasil e Argentina.

O Brasil passa por um processo de “distensão lenta, gradual e segura”, segundo os representantes do governo militar, que vai resultar num incomum processo de anistia de torturadores e torturados, bem como numa campanha eleitoral para eleições diretas para o novo presidente do país, após 20 anos de ditadura, quando, no entanto, predominará o acordo de cúpulas pelas eleições presidenciais indiretas através do Colégio Eleitoral, composto de deputados e senadores.

Esse processo sela a volta ao regime democrático, o que dificulta à sociedade brasileira o acesso ao conhecimento dos fatos ocorridos durante o regime ditatorial, bem como marca o lento processo de desconstrução dos imaginários e das representações políticas e sociais arquitetadas naquele período.

Na Argentina, o final do regime ditatorial é marcado pela derrocada do governo de Galtieri e pela tentativa infrutífera e nacionalista de retomada pela força de um arquipélago de 2.000 habitantes ocupado por britânicos desde 1932. A disputa malsucedida pelas Ilhas Malvinas forçou a substituição de Galtieri por Bignone e a convocação de eleições já no final de 1983.²²⁰

²²⁰ DABÈNE, Olivier. Op. cit., p. 253.

Argentina e Brasil, no final das suas ditaduras militares, evocavam uma guinada nacionalista. As instituições militares necessitavam de uma reconstrução e afirmação das identidades nacionais, buscando um fortalecimento das suas legitimidades, corroídas pelos insucessos políticos e econômicos.

Pressionados pelos Estados Unidos, que já em 1977, na Assembleia Geral das Nações Unidas, anunciaram ao mundo que a partir daquele momento teriam como base da sua política externa a luta pelos direitos humanos,²²¹ os governos militares na América Latina, mais do que nunca, viam ameaçados os seus poderes por aquele que inicialmente os protegera e auxiliara.

Maria Silvia Cristofoli, na sua dissertação de mestrado “Intercâmbio Cultural, Ensino de História e Identidade Latino-Americana: Uma Utopia Possível?”, enfatiza que a priorização das histórias nacionais a partir dos anos 80, seja na Argentina ou no Brasil, veio reforçar o desconhecimento dos países da América Latina entre si, gerando preconceitos e estereótipos.

Nesse movimento, ao fazer uma análise das relações estabelecidas historicamente entre as nações latino-americanas, constata-se que a

integração como categoria de análise histórica não aparece como prioridade na conformação e no desenvolvimento das nações latino-americanas e a história nacional como enfoque principal da História, tem levado a exclusão da História da América Latina nos programas de História. Uma das justificativas para isso seria a representação criada em torno da integração como sendo uma ameaça às identidades nacionais.²²²

E sugere:

Um olhar que valorize aspectos culturais e antropológicos esquecidos pelas histórias nacionais que primam pelo enfoque político, administrativo e militar, poderia ser uma alternativa para a superação do estranhamento e para a derrubada de estereótipos e preconceitos tão presentes nas histórias dos países latino-americanos.²²³

²²¹ TONIAL, Marcos Paulo. **A política externa de Reagan e a redemocratização da América Latina (1981-1988)**. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

²²² CRISTOFOLI, Maria Silvia. Op. cit., p. 106.

²²³ CRISTOFOLI, Maria Silvia. Op. cit., p. 106.

Em 2002. ao fazer entrevistas com professores da Escola Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação sobre a inclusão de temas de América Latina nas suas aulas de História, Maria Silvia apresenta algumas conclusões:

Percebi que a forma como os conteúdos são trabalhados muitas vezes pode resultar numa visão estereotipada decorrente da fragmentação dos conteúdos e que compromete a realização de um trabalho mais articulado. Apesar de se preocuparem com a inclusão de temáticas latino-americanas em suas aulas de História, os professores do Colégio de Aplicação são unânimes ao afirmar que a fragmentação é inevitável e com isso, perdem-se valiosas oportunidades de discussão e mais ainda, perde-se a visão da heterogeneidade.

No currículo construído na prática dos professores, a exclusão/inclusão de temáticas latino-americanas nos programas de História do Colégio de Aplicação se dá em consonância com a abordagem que o professor faz e depende da visão de mundo de cada professor. Na escola Manuel Belgrano há um predomínio da visão política da História.

Também, tanto em Brasil quanto em Argentina a inclusão de temas de América Latina tem se caracterizado por descontinuidades profundas.²²⁴

Inicialmente, levantei nesta pesquisa a perspectiva de um projeto de construção de uma identidade latino-americana que fosse perceptível através do conteúdo dos programas curriculares ensinados nas duas escolas na disciplina de História, no entanto não pude confirmar essa hipótese a partir da minha leitura e análise dos programas curriculares. Se há uma diminuição visível de conteúdos sobre a história do continente latino-americano ao longo do tempo, paralelamente há uma inserção de conteúdos nacionalistas, regionalizados, e a ampliação das abordagens sobre a história europeia. Mas mesmo uma inserção maior das histórias nacionais nos últimos anos de formação dos educandos nas duas escolas é marcada pelo viés regionalizado excludente dos demais países latino-americanos.

A história cubana bem como, em 1979, a revolução nicaraguense e toda a movimentação política da América Latina nos anos 70 e 80, mediante a resistência e a organização civil, cultural e popular, não aparecem nem como possibilidade nos programas.

Aqui é importante ressaltar que essas experiências de caráter socialista e populares incitavam os governos das ditaduras militares a uma política de total vigilância e controle na informação, talvez como uma maneira de blindagem do possível reforço aos movimentos de resistência interna de Brasil e Argentina, e principalmente para evitar que se espalhasse o mal das ideias “comunizantes”.

²²⁴ CRISTOFOLI, Maria Silvia. Op. cit., p. 107-108.

Nesse período, a articulação entre os governos militares pautou-se, sim, mais pela troca de experiências e conhecimentos sobre técnicas de tortura, operações como a Condor, a espionagem internacional sobre os movimentos de pessoas consideradas subversivas, a troca de prisioneiros, a prisão de outros em territórios de países “amigos”.

5.4 OS PROGRAMAS CURRICULARES: UMA LEITURA

Quando levantei a preocupação com a existência ou não de um projeto de construção de uma identidade latino-americana entre os grupos militares que assumiram o poder durante as ditaduras nesses países, direcionei a minha atenção para os programas curriculares acreditando serem eles um instrumento pedagógico inserido no currículo escolar, no qual essa intenção estaria explicitada através das inclusões e/ou exclusões de conteúdos específicos sobre a história latino-americana.

À medida que fui entrando em contato com esse *corpus* documental selecionado, remeti-me a Forquin quando salienta o caráter de uma cultura que é filtrada no processo educacional que expressa um processo de bricolagem, em que se mantém continuamente uma avaliação daquilo que deveria ser “preservado”, ao mesmo tempo em que vai sendo definido o que deve ser mantido no “esquecimento”. Dessa maneira, seria feita uma seleção dentro da herança cultural da humanidade de conteúdos tidos como imprescindíveis à educação do homem e fundamentais à perpetuação da sociedade.²²⁵

Esse movimento de inclusão e exclusão dos conteúdos sobre América Latina é nítido nos programas curriculares analisados e está profundamente articulado aos fatores políticos, sociais e ideológicos, que, segundo Forquin, “através de seus crivos trazem um constante questionamento da escola legada pelos antepassados”.

Portanto, ao voltar a minha interrogação sobre o possível projeto de construção de uma “identidade latino-americana” na política educacional das ditaduras militares, tendo como referência os programas curriculares na Argentina e no Brasil, a resposta a essa interrogação fica comprometida. Se eu esperava encontrar nos programas curriculares maiores evidências a esse respeito, estas se mostraram fluidas no contexto dos programas. Em princípio, penso que a interferência mais direta e visível das ditaduras se deu com mais força nos aspectos da

²²⁵ FORQUIN, J. C. Op. cit.

cultura escolar, como comportamento cívico e censura, sejam nas manifestações contrárias à ordem estabelecida, seja em qualquer proposta educacional que abrisse perspectivas para a modernidade e para conhecimentos que questionassem a ordem e os valores vigentes.

No entanto, penso que a grande inserção dos governos militares na educação e no ensino se deu por meio da inclusão, nos quadros dos trabalhadores em educação, do pessoal treinado nos intercâmbios com as escolas norte-americanas patrocinados pela USAID, nos treinamentos dentro de técnicas voltadas para uma educação de resultados, de formação técnica e também no reforço das disciplinas de caráter cívico no Brasil, com “Educação Moral e Cívica”, “Organização Social e Política do Brasil”, “Estudos Políticos Brasileiros”, e na Argentina, com a disciplina “Formação Cívica”.

Katherine Verdery, quando menciona a disputa entre os diferentes grupos políticos, com os seus diferentes projetos, na luta pela apropriação dos símbolos considerados nacionais, salienta a importância de que se tenha conhecimento sobre as condições sociais que predispoem ao sucesso um grupo e um projeto em vez de outros.²²⁶ Na minha avaliação, esse enfrentamento tem ficado mais evidente nas práticas cotidianas, nas relações entre os diferentes sujeitos que assumem simpatias pelos diferentes grupos que disputam os poderes e nas suas manifestações.

Hilda Lanza e Silvia Finochio, quando analisaram o ensino de História na Argentina nos anos 90, fizeram referência ao ensino de História nos anos da ditadura na Argentina e atestaram que a “lealtad al Estado Nacional, fue simultáneo a la transmisión de una imagen deteriorada de la historia de América Latina y revalorizada respecto del mundo europeo”.

Essa mesma situação pode ser estendida ao Brasil se olharmos os programas curriculares do Colégio de Aplicação.

Ainda ressaltam as autoras que “fue un error irreparable para los primeros pensadores no aceptar, desde un principio, que la realidad americana no era inferior, sino distinta”²²⁷ e citam Mafud: “específicamente europeo, sin antecedentes en América, era el ideal del progreso y esto sólo podría tener vigencia en América, si se negaba el pasado y el presente”.²²⁸

A negação desse passado, portanto, vai se aprofundado durante as ditaduras militares, que, como é possível observar, vão extraindo dos programas curriculares as referências à América Latina, por curtas que sejam, até deixá-las como mero apêndice da história europeia

²²⁶ VERDERY, Katherine. Op. cit.

²²⁷ LANZA, Hilda; FINOCHIO, Silvia. Op. cit., p. 19.

²²⁸ MAFUD, J.; JAURETCHE, A. apud LANZA, Hilda; FINOCHIO, Silvia. Op. cit., p. 19.

ou, como disse anteriormente, como um elo no processo de desenvolvimento da história do capitalismo europeu e depois norte-americano.

É possível também perceber que no programa curricular do Colégio de Aplicação as referências à América Latina são mais irrelevantes, um olhar de estranhamento na relação do Brasil com a cultura latina. Mesmo quando aparecem referências à América Latina, estas estão num sentido de contextualização europeia: pensamento, desenvolvimento, descobertas, colonização, independências. Predomina o tempo europeu, o espaço europeu, ou definido pelo europeu. As abordagens regionais são feitas de maneira autocentrada, sem qualquer referência ao outro, ao continente latino-americano. Não existe uma relação com os países latinos, quer dizer, a América Latina como referencial de análise, dentro das especificidades de um continente colonizado; e as relações que poderiam se estabelecer nessa especificidade não aparecem. O olhar fundamental de origem reflexiva é o europeu ou o nacional.

Há um silêncio a respeito dos temas latino-americanos como referenciais norteadores das abordagens históricas, mesmo quando estas se referem ao Brasil ou à Argentina.

A leitura através da contraposição e comparação dos programas curriculares da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação nos leva a algumas reflexões: o conteúdo explicitado nos programas curriculares, as políticas educativas encaminhadas pelos governos militares da Argentina e do Brasil e a ingerência norte-americana no continente latino-americano como estratégia de controle e alinhamento à sua política anticomunista. Em todas essas perspectivas, podemos perceber as semelhanças e as diferenças.

Num sentido amplo, as semelhanças se localizarão principalmente na ingerência das políticas desenvolvidas pelos Estados Unidos para os países da América Latina, como a da USAID, da Aliança para o Progresso e a Doutrina da Segurança Nacional. As diferenças se localizarão principalmente nas sutilezas dos encaminhamentos dessas orientações na prática, que se adequarão às especificidades culturais e históricas acumuladas pelos dois países.

Nesse processo, a adequação dos programas curriculares à inclusão e/ou exclusão do que ensinar e do que esquecer vai definir como discurso, como texto, como documento, segundo Tadeu da Silva, as características intrínsecas projetadas para a nossa identidade.

Dominique Julia tece um comentário acerca de documento “Ratio Studiorum” (1568 e 1591), que reflete sobre o caráter da cultura escolar como “não sendo apenas um lugar de aprendizagem de saberes, mas um lugar de incorporação de comportamentos e hábitos

exigidos por uma ciência de governo”.²²⁹ Nessa reflexão, destaca o papel do sistema escolar não apenas na formação do indivíduo, mas também como uma cultura que vem, por sua vez, “penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”.²³⁰ Segundo Forquin, se se mantiver uma avaliação contínua daquilo que deve ser preservado concomitante ao movimento de “esquecimento” de parte da experiência humana, se dará uma seleção, dentro da herança cultural, de conteúdos tidos como imprescindíveis à educação do homem e fundamentais à perpetuação da sociedade, para que, então, possam ser incluídos no currículo escolar.

As constantes alterações nos programas curriculares que vão ocorrendo durante as ditaduras militares vêm corroborar as reflexões feitas por Forquin e Julia. Nesse sentido, as reflexões de Juan Carlos Tedesco em “El Proyecto Educativo autoritário – Argentina 76-82” ressaltam a instabilidade da área educativa nesse processo, resultante da fragmentação dos setores que dele participaram desde 1976. Na Argentina, as propostas curriculares dos sucessivos ministros da Educação não têm continuidade; muito pelo contrário, o eixo do acordo entre eles era sobre “aquello que era preciso destruir”, e não na clara proposta de um novo modelo curricular.

Tedesco resalta também o aspecto contraditório de um discurso oficial baseado num recorte humanístico, tradicional e moderno que buscava um comportamento ascético e moralista, mas que era neutralizado na prática pelo consumismo e pela corrupção. O discurso educativo que promove a participação e a criatividade contrapõe-se às práticas autoritárias, repressoras e de censura, generalizadas tanto dentro quanto fora do sistema educativo.

O discurso pedagógico inclusor e democrático, seja brasileiro ou argentino, perdia sentido, visto que não podia ser confirmado na prática educativa. Havia um real descolamento entre uma “pseudointenção” e o gesto efetivo decorrente dela.

Uma preocupação constante e mais significativa dos regimes militares e do bloco no poder era disciplinar a sociedade através de um trabalho pedagógico de restauração da ordem, da hierarquia e da autoridade. Dessa maneira, esse modelo se apresentou como uma revalorização do autoritarismo pedagógico tradicional.

Nesse processo, a primeira medida, a mais óbvia e com poder de externar o seu intento, consistiu na expulsão de docentes, no controle dos conteúdos (no Brasil se retomou leis dos anos 30 – “Convenção sobre o Ensino de História), no controle das atividades dos

²²⁹ JULIA, Dominique. Op. cit., p. 20 – 21.

²³⁰ JULIA, Dominique. Op. cit., p. 36 – 37.

alunos regulando os comportamentos visíveis (principalmente na Argentina), com a proibição de cabelos longos nos meninos e de roupas curtas para as meninas.

Essas medidas de intervenção na cultura escolar se ajustam perfeitamente às medidas autoritárias de controle sobre o corpo físico e a internalização de padrões comuns de disciplina e comportamento austero, almejados pela política disciplinar e ascética dos governos militares.

Nessa perspectiva, os conteúdos dos programas curriculares corroboram, mantendo um recorte tradicional, numa perspectiva eurocêntrica.

Alterações vão se fazendo com o passar dos anos. Conteúdos latino-americanos tendem a desaparecer, e a preocupação constante com a homogeneidade de pensamento se torna estratégica.

No Manuel Belgrano, há uma regionalização dos conteúdos, deixando o olhar sobre a América Latina, nos anos 70, inclusive com conteúdos voltados para a América pré-colombiana, para um olhar voltado para a história regional da Argentina. Há uma busca pelo fortalecimento da identidade nacional. Além disso, “América Latina” passa a ter uma conotação ideológica com apelos comunistas, devido principalmente à experiência socialista de Cuba desde 1960.

No Colégio de Aplicação, América Latina aparece claramente como uma ligação entre os conteúdos voltados para a história europeia. Não há qualquer referência à Revolução Cubana nos programas curriculares das duas escolas, sequer na perspectiva de negação. O que há, isto sim, é uma clara perspectiva de manutenção do viés europeu para compreensão da história latino-americana, os seus fundamentos teóricos, as suas doutrinas econômicas, sociais, a organização política dos estados nacionais, os princípios norteadores da moral e do comportamento social. Há preocupação, inclusive, com descendências históricas colonizadoras de famílias europeias (Os Bourbons, etc.) e com a importância do seu legado para a América.

Apesar de não ter encontrado indícios de que a Argentina tenha retomado a Lei nº 65.814, “Convenção sobre o Ensino da História”, da qual foi signatária nos anos 30, da mesma maneira que o Brasil a retomou em 1969, as preocupações oficiais, as inclusões de temas nos programas, as exclusões de outros, sugerem uma internalização das preocupações constantes nessa lei, como “maior atenção com a história da Espanha, Portugal, da Grã-Bretanha e da França e de quaisquer outros países, naqueles pontos de maior relação com a

história da América”.²³¹ Provavelmente, esse decreto foi caducando, pois também nada encontrei que revogasse a sua manutenção, mas o seu sentido e apelo é totalmente incorporado às preocupações oficiais com o ensino.

Goodson, em citação anterior nesta tese, nos diz usando Hobsbawn: “O currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição... onde com o tempo as mistificações tendem a construir e reconstruir”, da mesma maneira que vem reforçar os estereótipos e preconceitos. No caso dos programas curriculares aqui analisados, os estereótipos e preconceitos perpassam pela visão de um processo civilizatório que se instalaria com a efetiva colonização pelos europeus, da sua cultura, do seu pensamento, da sua visão de mundo, bem como através da sua maneira de organização de conteúdos a serem ensinados.

A direção desse olhar esconde, minimiza ou mesmo ridiculariza as especificidades latino-americanas. Anula-se uma realidade específica de países colonizados, uma constituição específica de diferenças étnicas, um legado profundo das civilizações ameríndias que exigiriam uma outra matriz teórica, não negando as influências dos colonizadores, mas com um olhar mais criterioso para as especificidades da história latino-americana.

Portanto, a interferência das ditaduras militares, seja no Brasil ou na Argentina, olhada por meio dos documentos analisados das duas escolas, dava-se muito mais na forma de ensinar, nos valores comportamentais e espirituais, na manutenção dos conteúdos já trabalhados num sistema educacional que tem uma trajetória muito mais conservadora da ordem. A grande questão era a destruição do novo, o impedimento do moderno, a exclusão do conhecimento que propiciasse o questionamento sobre a realidade do momento.

Entre as duas escolas, os conteúdos abordados são praticamente os mesmos, salvaguardadas as especificidades regionais, mas a matriz de orientação dos “caminhos da história” é a mesma, a história europeia. O currículo prescrito pode ser invariavelmente o mesmo.

Se o currículo seleciona, recorta e é definidor e ao mesmo tempo um reflexo da sociedade na qual está inserido, a opção por determinados conteúdos e a organização do seu tempo e espaço refletem o olhar que a sociedade aqui representada pelos governantes e educadores tem e formula sobre si própria.

Assim, os currículos e programas curriculares oficiais seguiram uma linha de orientação alinhada com as nossas “matrizes” europeias, ainda numa perspectiva de verticalidade: Europa–Argentina/Europa–Brasil. A possibilidade de uma abordagem

²³¹ BRASIL. Decreto-lei 65.814. Op. cit.

horizontal, Brasil–Argentina, e outros países latino-americanos, ainda tende a uma abordagem histórica de disputas e competitividades, tornando-se difícil ultrapassar a verticalidade e aprofundar as identidades latino-americanas, seja em nível econômico, político ou cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha preocupação ao longo desta pesquisa foi estabelecer as bases para uma reflexão sobre o papel estratégico da educação e do ensino como espaços privilegiados nos projetos de construção de identidades e de definição de novas ou manutenção de velhas ordens políticas.

Por meio da educação e do ensino especificamente, pode-se atingir todo um país, nos seus cantos mais distantes. O estabelecimento de políticas educativas, a definição de conteúdos a serem trabalhados e de normas a serem seguidas buscam estabelecer um controle efetivo sobre as representações construídas pela população acerca dos seus governantes e dos seus regimes políticos. Pode depender desse passo uma grande parte do sucesso de um projeto de governo na construção e na sedimentação de um projeto identitário de um país, bem como do efetivo reconhecimento da sua legitimidade.

Como já expressei nesta pesquisa, se eu pensava numa possível preocupação com um projeto de construção de uma identidade latino-americana, tornou-se evidente que esse projeto não está explicitado nas linhas dos programas curriculares. No entanto, também nas análises feitas pelas pesquisas desenvolvidas pelos professores da Escola Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação a respeito do ensino da História nos anos 80 e 90, esse projeto não se explicita, mesmo que tenhamos passado a ter governos democráticos.

Temos que nos perguntar se essa preocupação que se mantém ao longo dos anos não faz parte de representações de determinado grupo de pessoas, professores, intelectuais e militantes, que têm pela América Latina uma preocupação identitária, levando em conta as nossas culturas, vilipendiadas, destruídas, desclassificadas, tornadas exóticas pelo processo de conquista e colonização, e mesmo por um projeto de militância que vem acalentando sonhos de uma América Latina que reconheça as suas riquezas, as suas identidades históricas, e seja a sua própria gestora.

Cristofoli ressalta que um dos grandes desafios para a América Latina seria a superação do desconhecimento dos países latino-americanos entre si, visto que esse conhecimento, durante muito tempo, foi ignorado pela visão nacionalista da história desses países.

Nos próximos parágrafos, tomarei de empréstimo as entrevistas realizadas por Maria Silvia Cristofoli, na sua dissertação, já citada nesta tese, com professores de História da Escola Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação no ano de 2002.

Segundo conclusão de Maria Silvia, a forma como os conteúdos de História da América Latina são trabalhados pode levar a uma visão estereotipada da história em função da fragmentação dos conteúdos, o que compromete um trabalho mais articulado. É possível também perceber o quanto as intervenções da ditadura militar marcam, ainda hoje, o ensino de história, e mesmo o olhar sobre a história do continente latino-americano.

Os professores também ressaltam as dificuldades de incluir temáticas latino-americanas, seja pelo problema de tempo para a conclusão do calendário escolar, seja pelo desconhecimento desses conteúdos, que são pobremente trabalhados nos cursos de graduação. Isso implicaria uma formação pautada pela opção pessoal.

Ao falarem sobre as suas representações da identidade latino-americana, esses professores apontaram “em linhas gerais, para um desconhecimento do ‘outro’, para as dificuldades em trabalhar temáticas latino-americanas e, muitas vezes, na dificuldade de romper estereótipos”.²³²

Maria Silvia destaca o quanto é “ainda conflituosa a discussão sobre identidade no sentido de melhor definir e compreender o sentimento de pertencimento a um determinado grupo, seja ele étnico, cultural, político ou social”.²³³

Ao tratar do conflito que permeia a discussão acerca da identidade e América Latina, traz a contribuição de Leopoldo Zea,²³⁴ como uma das “muitas respostas possíveis à identidade”, quando este usa palavras de Vasconcelos para fazer uma pergunta: “¿Qué somos? Somos indios, españoles, americanos, africanos, asiáticos y mestizos, y por serlo, una rica y peculiar expresión del hombre sin más”.

Mesmo com contextos históricos diferenciados em muitos momentos, nem Brasil nem Argentina privilegiaram em seus conteúdos o “outro” (argentino ou brasileiro). Coincidem as entradas em disputas e conflitos. A necessidade da inclusão de temas referentes à América Latina foi e ainda é uma necessidade sentida nas escolas. Apesar disso, os entrevistados consideram que a mudança é um processo lento.²³⁵

Nesta pesquisa, Cristofoli atesta as dificuldades inerentes ao ensino sobre a América Latina:

²³² CRISTOFOLI, Maria Silvia. Op. cit., p. 108.

²³³ CRISTOFOLI, Maria Silvia. Op. cit., p. 108.

²³⁴ ZEA, Leopoldo. **Fuentes de la cultura latinoamericana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 8, apud CRISTOFOLI, Maria Silvia. Op. cit., p. 109.

²³⁵ CRISTOFOLI, Maria Silvia. Op. cit., p. 109.

cada um dos professores entrevistados tem um ideal em relação ao ensino da História, à identidade Latino-americana e esses ideais vão formando uma teia onde se imbricam diferentes identidades, diferentes culturas, ideologias, e visões de mundo. É isso que dá riqueza à educação, mas ao mesmo tempo demonstra sua complexidade. Entendo que é esse conjunto de elementos que poderá fazer, ou talvez já esteja fazendo a utopia se tornar possível.²³⁶

Já num primeiro momento nos perguntaríamos: qual discurso pode propor um novo projeto para uma sociedade ou mesmo apelar para a formação identitária de um povo se as práticas são contrariamente atestatórias.

O que vimos nesta pesquisa é uma perfeita harmonia entre as práticas escolares, pedagógicas e curriculares com as propostas da Aliança para o Progresso. Também, a preocupação com temáticas a serem abordadas no ensino traçadas pelos acordos com a USAID, assim como os cuidados ideológicos salientados pela Doutrina da Segurança Nacional.

Nas orientações de inclusões, exclusões e ingerências, constroem-se as representações e povoam-se os imaginários das populações latino-americanas, particularmente de estudantes secundaristas das escolas argentina e brasileira: a sacração da matriz cultural europeia, a construção da identidade nacional como atributo de poder e de disputa e a negação de identidades latino-americanas que poderiam exaltar a experiência cubana e ameaçavam a hegemonia dos Estados Unidos.

Se, segundo Baszco, não basta aos grupos no poder ter a dominação política, mas é fundamental a legitimidade, o reconhecimento desse seu poder, os governos militares primaram através da educação e práticas de intervenção nas escolas, tanto nos comportamentos quanto nas orientações pedagógicas e na exclusão dos diferentes, sempre por empenhar esforços para construir a sua legitimidade. No entanto, a sua legitimidade pode ter sido abalada pelas diversas práticas de desmandos políticos e econômicos, mas a eficácia no desmantelamento da qualidade do ensino e da educação pode ser sentida até hoje, tendo em vista o seu longo alcance.

A construção de representações da sociedade por meio de um viés autoritário, de práticas conservadoras, de uma política intervencionista, seletiva, de exterminação das diferenças e moral religiosa propiciou, por intermédio da pedagogia do silêncio e do medo, por décadas, instituições herméticas, desatualizadas, com grandes dificuldades e inseguranças, seja na relação com o conhecimento, seja com os educandos e os educadores. No entanto, essa situação-limite também trouxe as suas contradições, os movimentos de contestação, a

²³⁶ CRISTOFOLI, Maria Silvia. Op. cit., p. 109.

organização estudantil e os questionamentos em relação aos currículos e a necessidade das suas reformas.

Aqui se imbricam projetos políticos, ideológicos, visões de mundo, valores diversos, formação dos docentes, conjunturas políticas e relações de força e poder.

Em princípio, o que nos foi delegado pelas ditaduras militares é a situação de destruição do novo, a manutenção de valores conservadores, com a introdução de novas práticas laborais produtivas, que procuram responder às necessidades da modernização da produção. Mais isso do que efetivamente a elaboração de um “projeto identitário”. Passa-se muito mais pelo viés político-econômico com controle ideológico.

No entanto, era fundamental preocupar-se com a construção de um arcabouço cultural educacional voltado para as singularidades regionais com a perspectiva de inclusão das regiões no projeto modernizador capitalista, mantendo as suas relações de origem e pertença a um quadro de referenciais europeus.

Os programas curriculares mantêm as mesmas referências de conteúdos teóricos que havia até então, enfatizando-se, no entanto, o controle ideológico que nunca se deixou de imprimir no ensino da História, destacando-se o projeto conservador, com uma moral religiosa e cívica, muito mais do que um novo projeto, mesmo que este mantivesse um caráter conservador na sua inovação.

Os militares não propuseram nada novo no processo educativo; pelo contrário, acirraram o velho e o conservador. Recortaram-se os aspectos culturais a serem enfatizados, aqueles que mais contribuía para a manutenção da ordem e do desenvolvimento, velhos pressupostos positivistas na construção da nação e da identidade nacional.

A repressão e assassinatos funcionaram mais como recursos para a conservação do que para a imposição de algo novo.

Hoje, no exercício docente, onde trabalho especificamente a disciplina História da América Latina na sétima série do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, única escola de ensino básico no Brasil a ter essa disciplina específica no seu currículo,²³⁷ sinto como se me juntasse, como um outro elo, a uma corrente daqueles que vêm ao longo do tempo experienciando a inclusão no campo do ensino da disciplina sobre a história latino-americana.

Meus encaminhamentos didáticos e pedagógicos não devem ser tão distantes assim daqueles feitos pelos colegas profissionais que, ao longo da história, se envolveram neste

²³⁷ Segundo informações obtidas junto às docentes participantes no VI ENPEH – Encontro Nacional de Professores de Ensino de História. Belo Horizonte, 2006.

sonho: ver a história do nosso continente latino-americano rompendo as imposições de uma aculturação europeia, que se evidencia no imaginário coletivo da nossa população há séculos. As idas e vindas desses conteúdos dos programas curriculares na Argentina e no Brasil, como atestamos ao longo desta pesquisa, seguem um caminho muito próximo ao que vivenciamos hoje.

Ainda na prática docente com adolescentes, atesto a falta de referências dos estudantes em relação ao continente latino-americano, seja no que diz respeito ao desejo de conhecimento das cidades e culturas, seja quanto às referências cotidianas que são filtradas pelos meios de comunicação e se mantêm na mesma visão política aculturada a respeito dos países da América Latina.

Segundo Ivonete da Silva Souza,

o ensino de história na perspectiva da América Latina é extremamente carente desse “ouvi dizer”, “meu vizinho visitou Buenos Aires”, “isso é moda no México”, “aconteceu na Bolívia”, “o personagem da novela é colombiano”, “o filme é chileno”, “a música é cubana”, “a capa do livro é uma imagem olmeca”, “essa múmia é inca”, “esse templo é maia”, “esse escritor é peruano”, “esse calendário é asteca”, “esse prato é venezuelano”, “esse é um livro de história da Nicarágua”, “esse ditado é paraguaio”, “esse poema é argentino”.²³⁸

Ainda segundo Souza, são muitas as dificuldades de inclusão de conteúdos latino-americanos nos conteúdos de ensino, e uma das grandes dificuldades

advém desse distanciamento que temos em relação aos contextos sócio-político-cultural dos países do continente. Não se trata apenas de uma forma acanhada como o currículo acadêmico trata o continente americano... É um distanciamento enorme, agregada a um desprestígio a respeito desses países e dessas sociedades; um pessimismo acentuado a respeito da superação das dificuldades econômicas e políticas; uma ignorância sobre as possibilidades e potencialidades dos mesmos. A América Latina adentra, em parte, no rol de informação que circula no Brasil, na condição de áreas de exotismo e desgoverno político.²³⁹

No estágio docente com estudantes do ensino superior do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina, eles evidenciam a falta de conhecimento, principalmente quando a temática é sobre a História da América Pré-colombiana, visto que

²³⁸ SOUZA, Ivonete da Silva. Estudos latino-americanos: a história e construção de uma disciplina escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 6., Belo Horizonte, 2005. *Anais...* Belo Horizonte, 2005.

²³⁹ SOUZA, Ivonete da Silva. Op. cit.

esse conteúdo é pouco trabalhado na formação do professor de História, já que América Latina nos cursos de História geralmente inicia-se a partir da História da América Colonial.

Ao trabalhar os conteúdos sobre História da América Latina, também estou definindo objetivos, estratégias político-culturais, recortes, estabelecendo prioridades e imprimindo um olhar seletivo, assim como tantos outros já fizeram. Dessa maneira, as contradições aí encontradas devem ser vistas e explicitadas como inerentes ao processo histórico, que é construído por muitos homens e mulheres nas relações que estabelecem socialmente, nas disputas pelo poder, na defesa, às vezes intransigente e radical, dos seus projetos de vida.

ENCAMINHAMENTOS

O ponto final na produção de uma tese é um misto de prazer e horror. Estão desvendadas as nossas limitações maiores e os nossos poderes, em geral desconhecidos, que em nós mesmos provoca estranhamentos. É como se não nos reconhecêssemos no nosso próprio rebento, e isso nos assusta.

É assim que me sinto neste momento, num final de tarde chuvoso e frio, mas também me sinto queimar. Minhas energias se renovam das minhas próprias brasas, e não sei explicar como. E nem quero explicar. Só sinto que isso é profundamente humano, maravilhosamente humano e, por isso mesmo, prene pelas contradições.

Sinto-me neste momento como se estivesse fazendo confidências com tudo o que conheço e desconheço em mim.

Sou bem isso...

Mas também sou outras coisas, e uma delas bem presente neste momento é o sentimento de que muito ainda há por fazer nessa temática que procurei estudar. Por isso, para aplacar parte dessa angústia que sinto agora, esse misto de “paixão e razão”, levantarei alguns pontos inconclusos:

- a) este estudo necessita de um desdobramento mediante entrevistas que envolvam professores que na época das ditaduras militares vivenciaram as situações que retratei aqui. É necessário conhecer o “currículo oculto” desses professores, as suas práticas nas salas de aula ao lidarem com a aridez dos programas curriculares. Assim, poderemos vislumbrar também o movimento dinâmico dos sujeitos dentro da cultura escolar. O meu projeto inicial previa este trabalho com história oral, mas

- não foi possível. No entanto, é algo que me tenta ou, quiçá, a outros colegas professores que poderão dar continuidade a este projeto;
- b) trago também, como outro desdobramento que desassossega, a tarefa que temos nós, professores de História, de lidarmos com a cultura acadêmica de desprestígio, não apenas do continente latino-americano, mas principalmente com o desprestígio dos estudos sobre o ensino e, nesse bojo, o ensino sobre a América Latina; e
 - c) essa situação compromete as possibilidades de alteração mais rápida na relação dos brasileiros com o seu próprio estado de “pertença” latino-americana e, na minha visão, esse quadro não sofrerá alteração se ele não for modificado já na tenra idade escolar dos nossos educandos. Talvez assim pudéssemos ir desconstruindo os estereótipos devagarzinho, os preconceitos de um grande número de meninas e meninos que podem ser simbolizados por aqueles com os quais convivo quase diariamente nas aulas de Estudos Latino-Americanos, na 7ª série do Colégio de Aplicação da UFSC.

Como professora e pesquisadora ligada ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa no Ensino da História (NIPEH), temos uma preocupação constante com a inclusão do ensino, da pesquisa, do debate, da produção acadêmica e didática sobre a América Latina, da qual esta tese é consequência. Este trabalho tem gerado frutos também através do projeto de parceria no exercício do estágio curricular obrigatório entre a disciplina de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação e a disciplina de Estudos Latino-Americanos do Colégio de Aplicação, na Universidade Federal da Santa Catarina. Tal prática tem levado muitos jovens estudantes de História a descobrirem um conhecimento novo, o que tem definido para alguns a opção por trabalhos de pesquisa na área, ou mesmo a definição pela profissão de professor. Assim, externamos nosso compromisso também com a formação dos professores.

Ao mesmo tempo como pesquisadora no Projeto de pesquisa “A Escola e os jovens no mundo contemporâneo: processos de formação histórica latino-americana” também chamado de “Peabiru” nos preocupamos em refletir sobre a relação dos saberes escolares com o processo da formação da consciência histórica dos jovens na sociedade contemporânea.

Também como pesquisadora da memória educacional, estou inserida no Projeto de Pesquisa “História das instituições escolares, memória educacional e formação de professores” que envolve pesquisadores do Departamento de Metodologia do Centro de Educação e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Este projeto aprovado em 2009 pela Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de

Santa Catarina – FAPESC, já teve como resultado concreto, na sua primeira etapa nos anos de 2007 e 2008, a organização do Acervo da Memória Educacional, onde estão classificados, higienizados e disponibilizados à comunidade escolar, documentos do Colégio de Aplicação que remontam ao seu passado histórico.

Neste ano de 2010, com a aprovação da segunda etapa deste projeto daremos continuidade à organização do Acervo da Memória Educacional do Colégio de Aplicação e da preservação e organização da documentação do Departamento de Metodologia e Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina.

Compreendemos e queremos mostrar através dessas pesquisas no campo da educação, da escola, da cultura escolar, das disciplinas escolares, a importância destes projetos para a organização, manutenção e divulgação destes acervos da memória educacional e do patrimônio adquiridos ao longo da nossa vida educativa e social.²⁴⁰

²⁴⁰ Projeto de Pesquisa “História das Instituições Escolares, memória educacional e formação de professores.” Aprovado pela Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina, FAPESC 2009.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Luis Henrique. **Estado desertor**: Brasil–Argentina nos anos de 1982-1992. Campinas, SP: R. Vieira, 2000.
- ALBACETE, Catalina; CÁRDENAS, Isabel; DELGADO, Consuelo. **Enseñar y aprender la democracia**. Madrid: Síntesis, 2000.
- ALVES, Maria Helena Moréia. **Estado e oposição no Brasil 1964-1984**. São Paulo: Edusc, 2005.
- AMÉZOLA, Gonzalo de. Una historia incómoda: la enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. In: KAUFMANN, Carolina (Dir.). **Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas**. Buenos Aires: Miño y Dávila; Universidad Nacional de Entre Ríos, 2003.
- ANSART, Pierre. La gestion dès passions politiques. In: BRESCIANI, Maria Stella; SEIXAS, Jacy A.; BREPOHL, Marion (Org.). **Razão e paixão na política**. Brasília: Ed. da UnB, 2002.
- APPLE, Michael W. Pensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Antônio Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AQUINO, Nancy; BERTONE, Dante; FERREYRA, Susana. **Enseñanza de Historia de América, cultura escolar e identidad latinoamericana**. Escuela Superior del Comercio Manoel Belgrano, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2001. Relatório de Pesquisa.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: memória da educação. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.
- BACZKO, Bronislaw. **Imaginação social**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1985. Enciclopédia Eunaudi, 5).
- BADIE, Bertrand; HERMET, Guy. **Política comparada**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Conflito e integração na América do Sul**: Brasil, Argentina e Estados Unidos: da Tríplice Aliança ao Mercosul – 1870-2003. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Estado nacional e política internacional na América Latina**: o continente nas relações Argentina – Brasil (1930-1992). São Paulo: Ensaio, 1995.
- BITTENCOURT, Circe Maria; IOKOI, Zilda M. G. (Coord.). **O percurso acidentado do ensino de História da América**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996. (Educação na América Latina, 3).

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. Brasília, 1968.

BRASIL. **Decreto 65.814**, de 08/12/1969. DOU de 01/07/1969. Promulga a Convenção sobre o Ensino de História. Aprovada pelo Decreto-lei nº 660, de 30/06/1969. DOU de 01/07/1969. Brasília, 1969.

BRASIL. **Decreto-lei 869**, de 12 de setembro de 1969. Senado Federal, Subsecretaria de Informações. Brasília, 1969.

BRASIL. INEP. MEC. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, 1987. v. 2.

BRASLAWSKY, Cecília. Estado, burocracia y políticas educativas. In: TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAWSKY, Cecília; CARCIOFI, Ricardo. **El proyecto educativo autoritário: Argentina 1976-1982**. Buenos Aires: FLACSO, 1983.

BURKE, Peter. A História como memória social. In: _____ (Org.). **O mundo como teatro: estudos de antropologia histórica**. Lisboa: Difel, 1992. Disponível em: <<http://members.tripod.com/~muna/18.html>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

CAPELATO, Maria Helena R. A propaganda política no Vargasismo e no Peronismo: aspectos teórico-metodológicos de uma análise sobre história política. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26-27, p. 196-218, jan./dez. 1997.

CHARLE, Christophe. França e Alemanha: duas políticas de nacionalidade. In: BOURDIER, Pierre (Ed.); MICELI, Paulo (Org.). **Líber 1**. São Paulo: Ed. da USP, 1997.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

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

COMBLIN, Joseph. **A ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

CRISTOFOLI, Maria Sílvia. **Intercâmbio cultural, ensino de História e identidade latino-americana: uma utopia possível?** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso (Org.). **Visões do golpe: a memória militar sobre 1964**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DABÈNE, Olivier. **América Latina no século XX**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A invenção da América na cultura escolar**. 1997. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DIAS, Maria de Fátima Sabino; REIS, Maria Fernanda José; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. **Identidades e representações**: um projeto de pesquisa comparada sobre o ensino de História na Argentina e no Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Funpesquisa.

DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S.; GOJMAN, S. **Haciendo memoria en el Pais de Nunca Más**. Buenos Aires: Eudeba, 1997.

ENGELS, Friederich. **Kudwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979. (Obras Escolhidas, 3).

ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO MANUEL BELGRANO. Universidad Nacional de Córdoba, Escola Superior de Comercio “Manuel Belgrano”. **Educar para el futuro**: plan de estúdio de 1999. Nível Secundário, e Nível Terciário. Córdoba, 2000.

ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO MANUEL BELGRANO; COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Anteprojeto para o intercâmbio cultural entre os estabelecimentos de ensino**. Florianópolis, 1992.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando. **Brasil e Argentina**: um ensaio de história comparada (1850-2002). São Paulo: Ed. 34, 2004.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

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

FORQUIN, Jean C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: ____ (Org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1992.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação e Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, ano 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

GODOY, Cristina; BRODA, Vanina. El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura. In: SEIJAS, Cláudio Lozano; KAUFMAN, Carolina (Dir.). **Dictadura y educación**: depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales Argentinas. Buenos Aires: Miño y Dávila; Universidad Nacional de Entre Ríos, 2003. (Colección de la Educación Latinoamericana, 2).

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HELLER, Claude. Las relaciones militares entre Estados Unidos y América Latina: un intento de evaluación. **Nueva Sociedad**, n. 27, p. 17-31, nov./dic. 1973.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programas, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOBBSOWN, Eric J.; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, SBHE Sociedade Brasileira de História da Educação, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KÖNIG, Hans-Joachim. Nacionalismo y nación en la Historia de Iberoamérica. **Cuadernos de Historia Latinoamericana**, n. 8, 2000. (Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos).

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Panamericanismos entre a segurança e o desenvolvimento: a operação americana e a Aliança para o Progresso.

LANZA, Hilda; FINOCHIO, Silvia. **Curriculum presente, ciência ausente: la enseñanza de la Historia em la Argentina de hoy**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993. v. 3.

LARRAIN, Jorge. **Modernidad, razón e identidad en America Latina**. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1996.

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

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação?: a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIVRO Didático Ciências Sociais Bonaerense. Santillana, feb. 2001.

LORENZ, Federico Guillermo. “Tómala vos, dámela a mi”: la noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. In: JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo (Comp.). **Educación y memoria: la escuela elabora el pasado**. Madrid: Siglo XXI; Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

LUNA, Felix. **Golpes militares y salidas electorales**. Buenos Aires: Sudamericana, 1983.

MARTINS, Roberto R. **Segurança Nacional**. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Tudo é História).

NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. **Historia argentina: la dictadura militar 1976-1983: del golpe de estado a la restauración democrática**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **A política externa dos Estados Unidos: continuidade ou mudança?** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

PESSOA, Mário. **O direito da Segurança Nacional**. São Paulo: Biblioteca do Exército; Revista dos Tribunais, 1971.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó em la educación argentina**: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, 2003.

PUIGGRÓS, Adriana; BERTUSSI, Guadalupe Terezinha; FRANCO, Maria Ciavatta (Org.). **Estudos comparados em educação na América Latina**: uma abordagem crítica. São Paulo: Cortez, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Archivo Chile, Documentación de Historia Política Social y Movimiento Popular Contemporáneo de Chile y América Latina*. Disponível em: <www.ger.gemsal.org/files/pdf/guiadelectura_1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2009.

RAAD, Lenita Jacira Farias. “... **denunciando os males do comunismo**”: o anti-comunismo na revista *Seleções Reader's Digest* (1950-1960). 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

REIS, Maria José. O ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima? **Perspectiva**, Revista do Centro de Educação da UFSC, Florianópolis: NUP, CED, Ed. UFSC, v. 17, n. especial, p. 99-110, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão curricular**: fundamentos e práticas. Reflexão Participada. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa Codex. Lisboa, 1999.

ROMERO, Luis Alberto (Coord.). **La Argentina en la escuela**: la idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

SILVA, Carmem Aidê Hermes. **Análise da prática docente**: um estudo da dinâmica de modernização pedagógica. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

SILVA, Golbery do Couto e. **Geopolítica do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967. (Coleção Documentos Brasileiros).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. Metodologia comparada: repensando sua relevância na construção da identidade latino-americana. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA: CONSTRUINDO A IDENTIDADE LATINO-AMERICANA, Porto Alegre, 2003. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2003.

SOUZA, Ivonete da Silva. Estudos latino-americanos: a história e construção de uma disciplina escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 6., Belo Horizonte, 2005. **Anais...** Belo Horizonte, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAWSKY, Cecília; CARCIOFI, Ricardo. **El projecto educativo autoritário**: Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO, 1983.

TONIAL, Marcos Paulo. **A política externa de Reagan e a redemocratização da América Latina (1981- 1988)**. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

UNC – Universidade Nacional de Córdoba; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Termos do “Acordo de Cooperação” assinado entre a Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, e a Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil**. Florianópolis, 1992.

VERDERY, Katherine. Para onde vão a “nação” e o “Nacionalismo”? In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Introdução de Benedict Anderson. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

VERÍSSIMO, Marise da Silveira. **Marias do Socorro**: mulheres presas, mulheres torturadas. 1998. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção Obra Prima de Cada Autor).

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, Luis Henrique. **Estado desertor**: Brasil–Argentina nos anos de 1982-1992. Campinas, SP: R. Vieira, 2000.
- ALBACETE, Catalina; CÁRDENAS, Isabel; DELGADO, Consuelo. **Enseñar y aprender la democracia**. Madrid: Síntesis, 2000.
- ALVES, Maria Helena Moréia. **Estado e oposição no Brasil 1964-1984**. São Paulo: Edusc, 2005.
- AMÉZOLA, Gonzalo de. Una historia incómoda: la enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. In: KAUFMANN, Carolina (Dir.). **Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas**. Buenos Aires: Miño y Dávila; Universidad Nacional de Entre Ríos, 2003.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1991.
- ANDERSON, Perry. Modernidade e revolução. **Novos Estudos**, Cebrap, n. 14, p. 2-15, 1986.
- ANSART, Pierre. La gestion des passions politiques. In: BRESCIANI, Maria Stella; SEIXAS, Jacy A.; BREPOHL, Marion (Org.). **Razão e paixão na política**. Brasília: Ed. da UnB, 2002.
- APPLE, Michael W. Pensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Antônio Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AQUINO, Nancy; BERTONE, Dante; FERREYRA, Susana. **Enseñanza de Historia de América, cultura escolar e identidad latinoamericana**. Escuela Superior del Comercio Manoel Belgrano, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2001. Relatório de Pesquisa.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: memória da educação. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BACZKO, Bronislaw. **Imaginação social**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1985. Enciclopédia Eunaudi, 5).
- BADIE, Bertrand; HERMET, Guy. **Política comparada**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Conflito e integração na América do Sul**: Brasil, Argentina e Estados Unidos: da Tríplice Aliança ao Mercosul – 1870-2003. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Estado nacional e política internacional na América Latina**: o continente nas relações Argentina – Brasil (1930-1992). São Paulo: Ensaio, 1995.
- BAQUERO, Marcello; CASTRO, Henrique Castro de O.; GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. **A construção da democracia na América Latina**: estabilidade democrática, processos

eleitorais, cidadania e cultura política. Porto Alegre; Canoas: Ed. Universidade, UFRGS; Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, 1998.

BECKER, Jean Jacques. O handicap do aposteriori. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADA, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996.

BESSONE, Tânia Maria Tavares; QUEIROZ, Tereza Aline P. (Org.). **América Latina: imagens, imaginação e imaginário**. São Paulo: Edusp, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria; IOKOI, Zilda M. G. (Coord.). **O percurso acidentado do ensino de História da América**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996. (Educação na América Latina, 3).

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia: construção das pessoas e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. Brasília, 1968.

BRASIL. **Decreto 65.814**, de 08/12/1969. DOU de 01/07/1969. Promulga a Convenção sobre o Ensino de História. Aprovada pelo Decreto-lei nº 660, de 30/06/1969. DOU de 01/07/1969. Brasília, 1969.

BRASIL. **Decreto-lei 869**, de 12 de setembro de 1969. Senado Federal, Subsecretaria de Informações. Brasília, 1969.

BRASIL. INEP. MEC. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, 1987. v. 2.

BRASLAWSKY, Cecília. Estado, burocracia y políticas educativas. In: TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAWSKY, Cecília; CARCIOFI, Ricardo. **El proyecto educativo autoritário: Argentina 1976-1982**. Buenos Aires: FLACSO, 1983.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992.

BURKE, Peter. A História como memória social. In: _____ (Org.). **O mundo como teatro: estudos de antropologia histórica**. Lisboa: Difel, 1992. Disponível em: <<http://members.tripod.com/~muna/18.html>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

CAPELATO, Maria Helena R. A propaganda política no Varguismo e no Peronismo: aspectos teórico-metodológicos de uma análise sobre história política. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26-27, p. 196-218, jan./dez. 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir (Org.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados**: escritos de história e política. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

CHARLE, Christophe. França e Alemanha: duas políticas de nacionalidade. In: BOURDIER, Pierre (Ed.); MICELI, Paulo (Org.). **Líber 1**. São Paulo: Ed. da USP, 1997.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

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

COHN, Gabriel (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber**. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção Grandes Cientistas Sociais – Sociologia).

COMBLIN, Joseph. **A ideologia da Segurança Nacional**: o poder militar na América Latina. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN: “Educación, Crisis Y Utopias”. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Grupo Editor AIQUE, 2000.

CRISTOFOLI, Maria Sílvia. **Intercâmbio cultural, ensino de História e identidade latino-americana**: uma utopia possível? 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

D’ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso (Org.). **Visões do golpe**: a memória militar sobre 1964. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

D’ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso (Org.). **Os anos de chumbo**: a memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DABÈNE, Olivier. **América Latina no século XX**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

DAHRENDORF, Ralf. **O conflito social moderno**: um ensaio sobre a política de liberdade. São Paulo: Zahar; Edusp, 1992.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A invenção da América na cultura escolar**. 1997. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DIAS, Maria de Fátima Sabino; REIS, Maria Fernanda José; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. **Identities e representações**: um projeto de pesquisa comparada sobre o ensino de História na Argentina e no Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Funpesquisa.

DREIFUSS, René Armand. **1964, a conquista do estado**: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S.; GOJMAN, S. **Haciendo memoria en el Pais de Nunca Más**. Buenos Aires: Eudeba, 1997.

ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., São Paulo, 1996. **Anais...** São Paulo: FEUSP, CNPq, 1996.

ENGELS, Friederich. **Kudwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979. (Obras Escolhidas, 3).

ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO MANUEL BELGRANO. Universidad Nacional de Córdoba, Escola Superior de Comercio “Manuel Belgrano”. **Educar para el futuro**: plan de estúdio de 1999. Nível Secundário, e Nível Terciário. Córdoba, 2000.

ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO MANUEL BELGRANO; COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Anteprojeto para o intercâmbio cultural entre os estabelecimentos de ensino**. Florianópolis, 1992.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando. **Brasil e Argentina**: um ensaio de história comparada (1850-2002). São Paulo: Ed. 34, 2004.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

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

FORQUIN, Jean C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: ____ (Org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1992.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação e Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, ano 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- GODOY, Cristina; BRODA, Vanina. El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura. In: SEIJAS, Cláudio Lozano; KAUFMAN, Carolina (Dir.). **Dictadura y educación: depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales Argentinas**. Buenos Aires: Miño y Dávila; Universidad Nacional de Entre Ríos, 2003. (Colección de la Educación Latinoamericana, 2).
- GOMES, Ângela de Castro. A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In: NOVAES Fernando (Coord.); SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GUAZZELI, César Augusto Barcellos et al. (Org.). **Questões da teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000.
- GUERRA, François Xavier. A nação na América Espanhola: a questão das origens. **Revista Maracanã**, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UERJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 9-30, 1999-2000.
- GVIRTZ, Silvina. **Do currículo prescrito ao currículo ensinado: um olhar sobre os cadernos de classe**. Bragança Paulista: Ed. da Universitária São Francisco, 2005.
- HELLER, Claude. Las relaciones militares entre Estados Unidos y América Latina: un intento de evaluación. **Nueva Sociedad**, n. 27, p. 17-31, nov./dic. 1973.
- HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programas, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HOBSBOWN, Eric J.; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- IANNI, Octávio. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.
- IOKOI, Zilda M. Gricoli; BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.
- JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo (Comp.). **Educación y memoria: la escuela elabora el pasado**. Madrid: Siglo XXI, 2004.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, SBHE Sociedade Brasileira de História da Educação, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- KÖNIG, Hans-Joachim. Nacionalismo y nación en la Historia de Iberoamérica. **Cuadernos de Historia Latinoamericana**, n. 8, 2000. (Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos).
- LACERDA, Gustavo Biscaia de. Panamericanismos entre a segurança e o desenvolvimento: a operação americana e a Aliança para o Progresso.

LANZA, Hilda; FINOCHIO, Silvia. **Curriculum presente, ciencia ausente**: la enseñanza de la Historia em la Argentina de hoy. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993. v. 3.

LARRAIN, Jorge. **Modernidad, razón e identidad en America Latina**. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1996.

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

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação?: a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIVRO Didático Ciências Sociales Bonaerense. Santillana, feb. 2001.

LORENZ, Federico Guillermo. “Tómala vos, dámela a mi”: la noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. In: JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo (Comp.). **Educación y memoria**: la escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI; Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

LUNA, Felix. Breve **História dos argentinos**. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Brasil-Argentina, 1995.

LUNA, Felix. **Golpes militares y salidas electorales**. Buenos Aires: Sudamericana, 1983.

MARTINS, Roberto R. **Segurança Nacional**. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Tudo é História).

MENDES, Cândido (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NODARI, Eunice; PEDRO, Joana; IOKOI, Zilda M. Gricoli. História: fronteiras. In: Simpósio Nacional da ANPUH, 20., São Paulo, 1999. **Anais...** São Paulo: Humanitas, USP, ANPUH, 1999. v. I.

NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. **Historia argentina**: la dictadura militar 1976-1983: del golpe de estado a la restauración democrática. Buenos Aires: Paidós, 2003.

PASQUINO, Gianfranco. **Sistemas políticos comparados**. Buenos Aires: Bononiae Libris, 2004.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **A política externa dos Estados Unidos**: continuidade ou mudança? Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, ANPUH, São Paulo: Contexto, n. 29, v. 15, p. 9-27, 1995. (Representações).

PESSOA, Mário. **O direito da Segurança Nacional**. São Paulo: Biblioteca do Exército; Revista dos Tribunais, 1971.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, Maria Lígia Coelho. **América Latina no século XIX**: tramas, telas e textos. São Paulo: Edusp; Bauru: Ed. da Universidade do Sagrado Coração.

PRIVITELLIO, Luciano de. **Nosotros y los otros en los manuales de historia argentina**. Universidade de Buenos Aires, 1999. Mimeo.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó em la educación argentina**: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, 2003.

PUIGGRÓS, Adriana; BERTUSSI, Guadalupe Terezinha; FRANCO, Maria Ciavatta (Org.). **Estudos comparados em educação na América Latina**: uma abordagem crítica. São Paulo: Cortez, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Archivo Chile, Documentación de Historia Político Social y Movimiento Popular Contemporáneo de Chile y América Latina. Disponível em: <www.ger.gemsal.org/files/pdf/guialectura_1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2009.

RAAD, Lenita Jacira Farias. “... denunciando os males do comunismo”: o anti-comunismo na revista Seleções Reader’s Digest (1950-1960). 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RAPAPORT, Mario et al. **Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)**. Buenos Aires: Macchi, 2003.

REIS, Daniel. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

REIS, Daniel Aarão; RIDENTE, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. S. **O golpe militar e a ditadura**: 40 anos depois (1964-2004). Bauru: Edusp, 2004.

REIS, Maria José. **A propósito de nação, nacionalidade e identidades**. Florianópolis, 1990. Mimeo.

REIS, Maria José. O ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima? **Perspectiva**, Revista do Centro de Educação da UFSC, Florianópolis: NUP, CED, Ed. UFSC, v. 17, n. especial, p. 99-110, 1999.

REIS, Maria José et al. **Identidades e representações: um projeto de pesquisa de história comparada sobre o ensino de História na Argentina e no Brasil**. Florianópolis, 2000. Relatório apresentado ao Funpesquisa, UFSC.

RENAN, J. Ernest. Qué es una nación? In: BRAVO, Álvaro Fernández (Comp.). **La invención de la nación**. Buenos Aires: Manantial, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão curricular: fundamentos e práticas.** Reflexão Participada. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa Codex. Lisboa, 1999.

ROMERO, Luis Alberto (Coord.). **La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

ROUQUIÉ, Alain. **O Estado militar na América Latina.** São Paulo: Alfa Omega, 1984.

SÁBATO, Ernesto. **Nunca mais: informe da comissão nacional sobre o desaparecimento de pessoas na Argentina.** Porto Alegre: L&PM, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEMINÁRIO BIENAL, 2., Enseñanza de la Historia y Geografía en el contexto del Mercosur, Mercosur-Unesco para América Latina y el Caribe. **Anales...** 2001.

SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, São Paulo, 1988. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 1988.

SILVA, Carmem Aidê Hermes. **Análise da prática docente: um estudo da dinâmica de modernização pedagógica.** 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

SILVA, Golbery do Couto e. **Geopolítica do Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1967. (Coleção Documentos Brasileiros).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. Metodologia comparada: repensando sua relevância na construção da identidade latino-americana. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA: CONSTRUINDO A IDENTIDADE LATINO-AMERICANA, Porto Alegre, 2003. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2003.

SMITH, Anthony D. **Identidad nacional.** Madrid: Trama, 1997.

SOUZA, Ivonete da Silva. Estudos latino-americanos: a história e construção de uma disciplina escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 6., Belo Horizonte, 2005. **Anais...** Belo Horizonte, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAWSKY, Cecília; CARCIOFI, Ricardo. **El proyecto educativo autoritário: Argentina 1976-1982.** Buenos Aires: FLACSO, 1983.

TONIAL, Marcos Paulo. **A política externa de Reagan e a redemocratização da América Latina (1981- 1988).** 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

UNC – Universidade Nacional de Córdoba; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Termos do “Acordo de Cooperação” assinado entre a Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, e a Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil**. Florianópolis, 1992.

URÁN, Ana María Bidegain de. **Nacionalismo, militarismo e dominação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

VERDERY, Katherine. Para onde vão a “nação” e o “Nacionalismo”? In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Introdução de Benedict Anderson. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

VERÍSSIMO, Marise da Silveira. **Marias do Socorro: mulheres presas, mulheres torturadas**. 1998. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. **A política externa do regime militar brasileiro: multilateralização, desenvolvimento e a construção de uma potência média (1964-1985)**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 1998.

WASSERMAN, Cláudia (Coord.). **História da América Latina: cinco séculos**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção Obra Prima de Cada Autor).

FONTES DE PESQUISA

Brasil

Decreto-lei nº 477, de 26 de outubro de 1969, que define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares; Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país; Decreto-lei nº 65.814, de 8 dezembro de 1969: Convenção sobre o ensino de História; Lei nº 5.692/71, com as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Argentina

Lei 21.276, de 29 de março de 1976, sendo esta uma modificação da Lei 20.654, lei orgânica das Universidades Nacionais; Lei 20.840, de 28 de setembro de 1974, ainda do governo peronista, que propunha penas por atividades subversivas em todas as suas formas de manifestações e que foi largamente utilizada pelo governo militar; Decreto 2.770, de 6 de outubro de 1975, sobre o Conselho de Segurança Interna; Lei 21.274, sobre Funcionários Públicos – Regime Transitório de Prescindibilidade, de 29 de março de 1976, e ainda um conjunto de prescrições institucionais.

Programas de Ensino da Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano – Universidade Nacional de Córdoba, Argentina.

Programas de Ensino do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Circulares, Ofícios, Processos, Textos de ambas as escolas.

ANEXOS

LEGISLAÇÃO ARGENTINA

LEY 20654

Emisor: PODER LEGISLATIVO NACIONAL (P.L.N.)

Sumario: Ley orgánica de las universidades nacionales - Sustitución de la ley 17.245.

Fecha de Sanción: 14/03/1974

Fecha de Promulgación: 25/03/1974

Publicado en: Boletín Oficial 25/04/1974 - ADLA 1974 - A, 176

TITULO I -- De los fines, objetivos, funciones, estructura jurídico-administrativa y atribuciones de las universidades nacionales

Art. 1° -- Las universidades nacionales son comunidades de trabajo que integran el sistema nacional de educación en el nivel superior con el fin de impartir enseñanza, realizar investigación, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social y, haciendo los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional, contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos.

Art. 2° -- Son funciones de las universidades:

a) Formar y capacitar profesionales y técnicos, con una conciencia argentina apoyada en nuestra tradición cultural, según los requerimientos nacionales y regionales de las respectivas áreas de influencia. Ello, mediante una educación formativa e informativa que fomente y discipline en el estudiante su esfuerzo autodidáctico, su espíritu indagativo y las cualidades que lo habiliten para actuar con idoneidad moral e intelectual en su profesión y en la vida pública o privada orientada hacia la felicidad del pueblo y a la grandeza de la Nación fundada primordialmente en valores de solidaridad social;

b) Promover, organizar y desarrollar la investigación y la enseñanza científica y técnica, pura y aplicada, asumiendo los problemas reales nacionales y regionales, procurando superar la distinción entre trabajo manual e intelectual. La orientación será nacional y tendiente a establecer la independencia tecnológica y económica;

c) Elaborar, desarrollar y difundir el conocimiento y toda forma de cultura en particular la de carácter autóctono, nacional y popular;

d) Estimular el estudio de la realidad nacional y el protagonismo que corresponde a la Argentina dentro del orden mundial y del proceso de integración regional y continental.

Art. 3° -- Las universidades nacionales son personas jurídicas de derecho público, organizadas dentro del régimen de autonomía académica y docente y de autarquía administrativa, económica financiera que les confiere la presente ley. La enseñanza que impartan será gratuita.

Art. 4° -- Las universidades tienen las siguientes atribuciones:

- a) Adoptar y ejecutar todas las decisiones que hagan al cumplimiento de sus fines y funciones;
- b) Elaborar y reformar sus estatutos dentro de lo establecido por la presente ley;
- c) Designar y remover su personal;
- d) Formular, organizar y desarrollar planes de investigación y enseñanza;
- e) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes con validez nacional;
- f) Revalidar títulos extranjeros;
- g) Establecer los planes de estudios de las diferentes carreras, de tal suerte que se prevean títulos en los niveles intermedios y finales;
- h) Administrar y disponer de sus recursos y patrimonio, así como realizar los demás actos de gestión económica, financiera y jurídica necesarios para su acción educativa, científica y cultural;
- i) Mantener y ampliar relaciones de carácter científico y educativo con instituciones del país y del extranjero y participar en reuniones internacionales.

Art. 5° -- Queda prohibido en el ámbito de la universidad el proselitismo político partidario o de ideas contrarias al sistema democrático que es propio de nuestra organización nacional.

TITULO II -- De la organización académica

CAPITULO I -- De las unidades académicas

Art. 6° -- Cada universidad adoptará para su organización el sistema académico y administrativo que considere más conveniente para sus características y necesidades.

Art. 7° -- Integrarán las universidades:

- a) Las unidades académicas destinadas a la enseñanza teórico-práctica e investigación científica, que funcionan actualmente dentro de la jurisdicción universitaria y las que se incorporen posteriormente a la misma;
- b) Los establecimientos municipales, provinciales o nacionales que fuesen puestos bajo la jurisdicción universitaria por la autoridad respectiva.

CAPITULO II -- De los docentes e investigadores

Art. 8° -- El personal docente de las universidades nacionales comprende:

- a) Los profesores;
- b) Los auxiliares de la docencia;

Los profesores serán de carácter ordinario y extraordinario. Los profesores ordinarios tendrán las siguientes categorías:

- a) Profesores titulares;
- b) Profesores asociados;
- c) Profesores adjuntos;

Los profesores extraordinarios tendrán las siguientes categorías:

a) Profesores eméritos;

b) Profesores visitantes;

c) Profesores honorarios:

No se pueden crear otras categorías de profesores ordinarios que las señaladas en esta ley.

Art. 9° -- Todo cargo de profesor ordinario y auxiliar docente debe obtenerse por concurso público de antecedentes y de oposición.

Para ser designado profesor ordinario se requiere ser ciudadano argentino y poseer título o diploma universitario reconocido en su disciplina por la Nación.

Cada universidad dictará su propio reglamento para proceder a realizar el concurso de acuerdo con las normas fijadas en su estatuto.

Art. 10. -- Los profesores ordinarios serán designados por el Consejo Superior, de acuerdo con la propuesta elevada por el Consejo Directivo de la respectiva unidad académica. Estos órganos se ajustarán a las conclusiones de los jurados, sin perjuicio de su competencia para examinar el concurso --en cuanto al respeto de las normas legales estatutarias, y reglamento--, y su posibilidad de anularlo.

Podrá interponerse recurso jerárquico contra lo resuelto por el Consejo Superior y agotada esta vía quedará abierta la instancia judicial.

Art. 11. -- El docente universitario no podrá defender intereses que estén en pugna, competencia o colisión con los de la Nación, provincias o municipios, siendo pasible, si así lo hiciera, de suspensión, cesantía o exoneración. Quedan excluidos los casos de defensa de intereses personales del profesor, su cónyuge, ascendientes o descendientes.

Es incompatible con el ejercicio de la docencia universitaria o funciones académicas que le sean correlativas, el desempeño de funciones jerárquicas o de asesoramiento, remuneradas o no, al servicio de empresas multinacionales o extranjeras, como así también la

sin perjuicio de los derechos similares de los docentes o investigadores derivados de su esfuerzo personal;

e) Las economías que realice sobre su presupuesto anterior;

f) Cualquier otro recurso que corresponda a la universidad o pueda crearse.

Art. 48. -- Cuando se trate de herencias, legados, donaciones o cualquier otra libertad en favor de la universidad o de sus unidades académicas u otros organismos que la integren, antes de ser aceptadas por el Consejo Superior debe oírse al destinatario final y analizarse exhaustivamente las condiciones o cargos que puedan imponer los testadores y benefactores, en cuanto a las conveniencias y desventajas que puedan ocasionar a la universidad y al establecimiento de ésta que ha de recibir el beneficio.

Iguals recaudos deben tomarse en los casos de créditos y otras financiaciones, con el fin de mantener la libertad e independencia de sus actividades docentes y de investigación. En ningún caso se aceptan liberalidades provenientes de empresas multinacionales en colisión con los intereses de la Nación.

Art. 49. -- Es atribución exclusiva del Consejo Superior de cada universidad aprobar el presupuesto y financiar con recursos provenientes del fondo universitario permanente.

Art. 50. -- Las universidades nacionales gozan de las mismas exenciones de gravámenes que corresponde al Estado nacional.

TITULO VIII -- De la intervención

Art. 51. -- Las universidades pueden ser intervenidas por el Poder Ejecutivo, por tiempo determinado y por las siguientes causales:

a) Manifiesto incumplimiento de la presente ley;

b) Alteración grave del orden público;

c) Conflicto insoluble dentro de la universidad;

d) Subversión contra los poderes de la Nación o conflicto grave de competencia con otros organismos públicos.

La intervención podrá efectuarse a la universidad o a alguna de sus unidades académicas equivalentes, esto último, previo informe de autoridad universitaria.

TITULO IX -- De la coordinación interuniversitaria

Art. 52. -- El Poder Ejecutivo establecerá el sistema de coordinación interuniversitaria, que dependerá del Ministerio de Cultura y Educación. Este sistema deberá compatibilizarse con el sistema nacional de planificación y desarrollo.

El mismo organismo deberá hacer los estudios necesarios tendientes a redimensionar las universidades existentes y a fijar la dimensión máxima de las que se crearen con posterioridad, respetando los criterios de eficiencia didáctica, técnica y científica que deben ser propios de cada universidad.

Art. 53. -- Únicamente por ley podrán crearse, fusionarse o suprimirse las universidades nacionales.

Art. 54. -- Se reconocen como universidades nacionales a las que en tal carácter existen al momento de sancionarse la presente ley.

TITULO X -- Del régimen de becas

Art. 55. -- Las universidades establecerán un sistema de becas que contemplen las siguientes categorías:

a) Becas de ayuda económica;

b) Becas de estímulos;

c) Asignación a la familia;

LEY 20840

Emisor: PODER LEGISLATIVO NACIONAL (P.L.N.)

Sumario: Seguridad nacional; penas por actividades subversivas en todas sus manifestaciones.

Fecha de Sanción: 28/09/1974

Fecha de Promulgación: 30/09/1974

Publicado en: Boletín Oficial 02/10/1974 - ADLA 1974 - D, 3333

Art. 1º -- Será reprimido con prisión de tres a ocho años, siempre que el hecho no constituyere un delito más severamente penado, el que para lograr la finalidad de sus postulados ideológicos, intente o preconice por cualquier medio, alterar o suprimir el orden institucional y la paz social de la Nación, por vías no establecidas por la Constitución Nacional y las disposiciones legales que organizan la vida política, económica y social de la Nación.

Art. 2º -- Se impondrá prisión de dos a seis años:

a) Al que realice actos de divulgación, propaganda o difusión tendientes al adoctrinamiento, proselitismo o instrucción de las conductas previstas en el art. 1º;

b) Al que hiciere públicamente, por cualquier medio, la apología del delito previsto en el art. 1° o de sus autores o partícipes;

c) Al que tenga en su poder, exhiba, imprima, edite, reproduzca, distribuya o suministre, por cualquier medio, material impreso o grabado, por el que se informen o propaguen hechos, comunicaciones o imágenes de las conductas previstas en el art. 1°.

La tenencia en cantidad que no exceda las necesidades de la propia cultura o información, no está penada;

d) Al que tenga en su poder o emplee, sin autorización legal, una estación transmisora de telecomunicaciones y al que la facilite o entregue sin la pertinente autorización.

Art. 3° -- Se impondrá prisión de dos a cinco años:

a) Al que use o posea emblemas, insignias o distintivos que distingan o representen a organizaciones notoriamente destinadas a realizar las conductas previstas en el art. 1°;

b) A los redactores o editores de publicaciones de cualquier tipo, directores y locutores de radio y televisión, o responsables de cualquier medio de comunicación, que informen o propaguen hechos, imágenes o comunicaciones de las conductas previstas en el art. 1°;

c) Al que ilegítimamente usare o tuviere en su poder distintivos, uniformes o insignias correspondientes a las Fuerzas Armadas o de Seguridad;

d) Al que con el propósito de cometer el delito previsto en el art. 1°, utilice vestimentas u objetos tendientes a disimular o alterar su aspecto o identidad, o no correspondan a su actividad habitual.

Art. 4° -- La autoridad judicial podrá decretar la clausura preventiva de los lugares donde se llevan a cabo las actividades enunciadas en los arts. 1°, 2° y 3°.

Art. 5° -- Se impondrá prisión de uno a tres años, a los que luego de declarado ilegal un conflicto laboral, por la autoridad competente, instiguen a incumplir las obligaciones impuestas por dicha decisión.

LEY 21276

Emisor: PODER EJECUTIVO NACIONAL (P.E.N.)

Sumario: Universidades nacionales - Normas de funcionamiento - Modificación de la ley 20.654.

Fecha de Sanción: 29/03/1976

Fecha de Promulgación: 29/03/1976

Publicado en: Boletín Oficial 06/04/1976 - ADLA 1976 - B, 1041

Visto el Acta para el Proceso de Reorganización Nacional, y

Considerando: Que la inmediata normalización de las universidades nacionales constituye un objetivo prioritario en el marco del reordenamiento institucional.

Que, en consecuencia, deben dictarse disposiciones de emergencia, las que se instituyen a partir de la ley 20.654 y que se estructuran en torno a las siguientes determinaciones básicas:

- a) La articulación de un sistema de conducción de inmediata ejecutividad;
- b) La fijación de decisiones referidas al planeamiento del sistema universitario en función de los requerimientos del desarrollo cultural, social y económico de la Nación, principalmente, a lo atinente al redimensionamiento de las universidades y a su reordenamiento orgánico;
- c) La institución de normas de carácter administrativo que posibiliten una evaluación centralizada de los diversos proyectos presupuestarios para el análisis comparativo de los respectivos requerimientos de fondos a fin de establecer prioridades que posibiliten una racional utilización de los recursos financieros.

Que, finalmente, todo el cuerpo normativo tiende a recuperar para la Universidad, en el más breve plazo posible el marco institucional y el nivel académico necesarios para el cumplimiento de los fines específicos de las casas de altos estudios y asegurar así la mejor formación de la juventud argentina.

Por ello, la Junta Militar, sanciona y promulga con fuerza de ley:

Art. 1° -- Las universidades nacionales se regirán por las normas de la presente ley y las de la ley 20.654, en cuanto no fueren derogadas por el art. 11, hasta tanto se promulgue la legislación definitiva.

Art. 2° -- Las autoridades universitarias arbitrarán de inmediato las medidas necesarias para que las universidades nacionales cumplan efectivamente su finalidad de preservar, incrementar y transmitir la cultura.

En particular, deberán asegurar la formación y capacitación integrales de profesionales y técnicos y la promoción de la investigación científica y tecnológica de conformidad con los requerimientos del desarrollo cultural, social y económico de la Nación.

Art. 3° -- El gobierno y la administración de las universidades, serán ejercidos por el Ministerio de Cultura y Educación y los rectores o presidentes y decanos o directores designados por dicho ministro.

El ministro ejercerá las atribuciones que las normas legales vigentes otorgan a las asambleas universitarias; dictará las normas generales de política universitaria en la materia académica; procederá al redimensionamiento, reordenamiento y no duplicación de carreras en el ámbito regional y establecerá las normas administrativas y presupuestarias generales.

Los rectores o presidentes, ejercerán las atribuciones que las normas legales vigentes otorgan a los rectores o presidentes y a los consejos superiores.

Los decanos o directores ejercerán las atribuciones que las normas legales vigentes otorgan a los decanos o directores y a los consejos directivos.

Art. 4° -- El Ministerio de Cultura y Educación queda facultado para resolver las situaciones no previstas en esta ley, especialmente, aquellas que afecten la paz, el orden interno de las universidades y su funcionamiento normal.

Art. 5° -- Los rectores o presidentes propondrán al ministro de Cultura y Educación, la designación de sus respectivos sustitutos para los casos de impedimentos transitorios en el desempeño de sus cargos. Los decanos o directores procederán de igual forma ante sus respectivos rectores o presidentes. Estas designaciones tendrán la misma vigencia que la del titular respectivo.

Art. 6° -- Establécense como únicos requisitos, para el desempeño de la docencia universitaria, la idoneidad docente y científica, la integridad moral y la observancia de las leyes fundamentales de la Nación.

Art. 7° -- Queda prohibido, en el recinto de las universidades, toda actividad que asuma formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil y no docente.

Art. 8° -- Los anteproyectos de presupuestos anuales de las universidades nacionales y sus respectivos reajustes serán elevados al Poder Ejecutivo, con la opinión del Ministerio de Cultura y Educación.

Art. 9º -- El Tribunal de Cuentas de la Nación, fiscalizará las inversiones con posterioridad a la efectiva realización del gasto. Las universidades rendirán cuenta trimestral de la ejecución de su presupuesto.

Art. 10. -- Facúltase al ministro de Cultura y Educación para disponer el cese del personal de conducción de las universidades y facultades o de las direcciones de dependencias universitarias en situación de revista al 24 de marzo de 1976 y que no hayan cesado por la aplicación de normas vigentes.

Art. 11. -- Deróganse los arts. 1, 2, 9, 10, 12 inc. a), 14, 17, 18 inc. d), 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28 incs. f), q), r) y s), 29, 30, 32, 33, 34, inc. k), 39, 40, 42, 43, 44, 51, 56, 57, 59, 60 y 61 de la ley 20.654.

Art. 12. -- Sustitúyese el último párrafo del art. 11 de la ley 20.654 por el siguiente:

Es incompatible con el ejercicio de la docencia universitaria o funciones académicas que le sean correlativas, todas aquellas actividades que se aparten del propósito y objetivos básicos fijados para el proceso de reorganización nacional.

Art. 13. -- Las autoridades universitarias adecuarán los estatutos de las respectivas universidades a los principios establecidos en la presente ley.

Art. 14. -- Dentro de los ciento ochenta días de promulgación de la presente ley, el Ministerio de Cultura y Educación elevará al Poder Ejecutivo nacional, el proyecto de régimen definitivo que regirá el sistema universitario nacional en el contexto del sistema educativo.

Art. 15. -- Comuníquese, etc.

LEY 21274

Emisor: PODER EJECUTIVO NACIONAL (P.E.N.)

Sumario: Empleados públicos - Régimen transitorio de prescindibilidad.

Fecha de Sanción: 29/03/1976

Fecha de Promulgación: 29/03/1976

Publicado en: Boletín Oficial 02/04/1976 - ADLA 1976 - B, 1039

Visto lo dispuesto en el Acta para el Proceso de Reorganización Nacional, la Junta Militar sanciona y promulga, con fuerza de ley:

Art. 1° -- Autorízase hasta el 31 de diciembre de 1976 a dar de baja por razones de servicio, al personal de planta permanente, transitorio o contratado, que preste servicios en la Administración pública nacional, en el Poder Judicial, en el Congreso Nacional y en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, entes autárquicos, organismos descentralizados de cualquier carácter, empresas del Estado y de propiedad del Estado, servicios de cuentas especiales, obras sociales y cualquier otra dependencia del mismo.

Art. 2° -- Las bajas a que se refiere el artículo anterior, podrán ser dispuestas por los delegados de la Junta Militar en las áreas respectivas, las autoridades superiores del Poder Judicial, los ministros, Comandantes Generales de las Fuerzas Armadas, secretarios de Estado, autoridad de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y autoridades superiores de los demás organismos y empresas mencionados en el art. 1°.

Art. 3° -- Las bajas serán efectivizadas teniendo en cuenta la necesidad de producir un real y concreto proceso depurativo de la Administración pública, sin connotaciones partidistas o sectoriales.

Art. 4° -- El personal que sea dado de baja, siempre que tenga una antigüedad mínima de seis (6) meses, tendrá derecho a percibir una indemnización equivalente a un mes de la última retribución --asignaciones regulares y permanentes y remuneraciones adicionales-- por cada año de servicios o fracción no inferior a seis (6) meses cumplidos en la Administración pública nacional, provincial o municipal, pero su monto no podrá exceder de veinte mil pesos (\$ 20.000.--) por cada año de servicios.

Art. 5° -- La indemnización prevista en el artículo anterior es excluyente de cualquier otra que por despido pudiera corresponder al agente, no estará sujeta a ningún impuesto o gravamen, y se abonará en cuotas mensuales consecutivas iguales a la retribución a que se refiere el art. 4°. De exceder el número de años y fracción computables de seis, el total del haber indemnizable se pagará en seis cuotas iguales consecutivas.

Art. 6° -- No tendrán derecho a indemnización los agentes que se encuentren comprendidos en las situaciones siguientes:

1. Los comprendidos en la ley 21.260 del 24 de marzo de 1976.

2. Los que hayan pertenecido a organizaciones parapoliciales o a grupos de custodia o protección no autorizados legalmente.
3. Los que percibiendo un sueldo, no hayan registrado la asistencia correspondiente al servicio a que estaban afectados.
4. Los designados sin cumplimiento de las disposiciones vigentes sobre información previa favorable por la Secretaría de Informaciones de Estado y la Policía Federal y/o que resultaran con antecedentes desfavorables al momento de dar cumplimiento a tales disposiciones; o bien con documentación de identificación personal adulterada.
5. Los designados sin el cumplimiento de las normas de ingresos vigentes en aquellos casos en que tal situación sea imputable a los mismos.
6. Los que constituyan un factor real o potencial de perturbación del normal funcionamiento del organismo al cual pertenecen.
7. Los que gocen de un beneficio previsional, cuyo haber de jubilación, retiro o pensión sea igual o superior al máximo mensual establecido en el artículo 4º. Si el haber mensual del beneficio previsional fuera inferior, la indemnización se calculará tomando como base la diferencia existente entre uno y otro.

Art. 7º -- Quedará suspendido el reconocimiento y pago de las indemnizaciones previstas en la presente ley, al personal que a la fecha de la baja se encontrare sometido a sumario administrativo y/o a proceso criminal en virtud de la imputación de delitos o infracciones que de alguna manera fueran incompatibles con los requisitos y condiciones que deben observar los agentes y funcionarios públicos, hasta tanto finalicen las respectivas actuaciones.

La condena en el proceso penal o la resolución administrativa firme que imponga la cesantía o exoneración del agente implicará la pérdida del derecho a la indemnización.

Art. 8º -- El personal dado de baja de acuerdo con las disposiciones de la presente ley no podrá reingresar a la Administración pública nacional, provincial y municipal, ni a ninguno de los organismos, empresas y sociedades mencionadas en el art. 1º durante los cinco (5) años subsiguientes, ya sea como agente permanente, transitorio o contratado. Tampoco podrá hacerlo el personal dado de baja en jurisdicción provincial y municipal, de acuerdo al art. 10.

ARCHIVO



Universidad Nacional de Córdoba

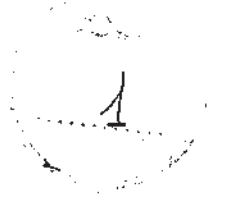
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO MESA GENERAL DE ENTRADAS Y SALIDAS

NÚMERO 01-77-2099 LETRA 5.6-43-77 AÑO _____

CAUSANTE Beatriz D. Cardozo Astrada

EXTRACTO Denuncia irregularidades en la cátedra de Historia en el Consejo de Ingreso a la Universidad

ENTRO Desf. Escuela Sup. Ingreso "M. B" 23-2-77 1do. <u>Muller de de</u>	SALIO Rectorado 4-3-77 Ads - <u>Muller de de</u>	ENTRO Secret. Genl. 4-3-77 <u>Milleg</u>	SALIO Comercio 8-3-77 <u>Coa</u>
ENTRO Rectorado 3do. <u>Muller de de</u> Sec. Genl. - 11-3-77 <u>Muller de de</u>	SALIO A. Jurídicos 6-4-77 <u>Muller de de</u>	ENTRO M. Jurídicos 6-4-77	SALIO
ENTRO A. Jurídicos 10-5-77 <u>DFC</u>	SALIO a Secret. Genl. 8-6-77 <u>DFC</u>	ENTRO Sec. Genl. 9-6-77 <u>Carroll</u>	SALIO 21-7-77 Eso de Com. <u>Muller de de</u>



Córdoba 23 de febrero de 1977

Sr. RECTOR DE LA ESCUELA
SUPERIOR DE COMERCIO MANUEL BELGRANO

T. Cnl. Don JOSE ANGEL CORIHO

PRESENTE

De mi mayor consideración:

Según lo indicado por el Sr.

Rector, y ratificando lo informado verbalmente ante Ud. y el Asesor Pedagógico Sr. Laguinge en el día de ayer, me dirijo a Ud. para informarle por escrito:

- 1.-Mi hijo Juan Eduardo Hernández, realiza actualmente el cursillo de apoyo para el ingreso a la U.N.C., Fac. de Abogacía.
- 2.-En el desarrollo de la cátedra de Historia Argentina, la profesora titular ha vertido conceptos que estimo no corresponden a una realidad histórica. Por ejemplo:
 - a)El único gobierno argentino eficiente ha sido el primero de Perón.
 - b)Del segundo período de Perón, lo único que manifestó fue que la Iglesia abandonó la neutralidad política sin dar causas.
 - c)Ante la pregunta del alumno, (mi hijo), sobre el particular la profesora manifestó que el tema "era espinoso"; que había mucha bibliografía al respecto, in-





cluyendo libros del propio Gral. Perón", sin otra explicación.

d) Que Perón viendo el desasociado reinante en la Armada y para evitar un levantamiento que se sentía en el ambiente desarmó los buques, pero, que coincidiendo esto con la visita del Duque de Edimburgo, Inglaterra pertrechó a la Marina de Guerra y posibilitó el bombardeo de la Casa de Gobierno en 1955.

e) Que todos los partidos políticos, por ley natural, tanto en Argentina como en Latinoamérica comienzan como partidos de izquierda para terminar en la derecha, dando como ejemplos el Radicalismo y el Peronismo en nuestro país.

Como persona mayor y de 42 años, que ha vivido esa época creo poder aseverar con la misma autoridad que esta profesora, que el Peronismo, comenzó en la derecha para terminar en la izquierda como todos lo sabemos, y dando nacimiento a la guerrilla que hoy enluta al pueblo argentino y cuya ideología marxista no ofrece dudas.

3.- Como madre responsable no solo espiritual sino legalmente de mis hijos, lo soy también respecto a su vida y su educación; ello es lo que me lleva a poner en su conocimiento esta situación que considero anómala, ya que los conceptos vertidos son políticos y no históricos.



1



cos, no correspondiendo por lo tanto en un cursillo de ese tipo.

4.- He confiado la educación de mis hijos a un colegio que considero de primera categoría y mi sorpresa ante lo sucedido me lleva ante el responsable de la conducción integral del Instituto, pensando que múltiples razones pueden haber impedido que tomara oportuno conocimiento de lo ocurrido.

Sin otro particular lo saluda y se pone a su disposición

~~Beatriz D. Cardozo Astrada~~

Córdoba, Febrero 24 de 1977.-

VISTO que el cursillo de apoyo de Historia de la presente denuncia, ha sido dictado por la Profesora Sra. Sara Luperi de Gigli, pase a la misma para su conocimiento-

RAÚL F. MARTÍNEZ FERRER
SECRETARIO
Ygn. (R. E.) JOSE ANGEL COELHO

Córdoba, Febrero 28 de 1977.-

Habiendo tomado conocimiento la infrascripta contesta:

1) En ningún momento afirmé que la mejor presidencia Argen

//////////

tina había sido la del Gral. Perón, sino que fue la única óptima de sus tres mandatos.-

2) Del segundo gobierno de Perón se mencionó el deterioro general del gobierno en el orden administrativo; la actividad de la oposición; el enfrentamiento con las Fuerzas Armadas; la pérdida del crédito Argentino por la situación / imperante en el concierto de las naciones mundiales; la incidencia política de la muerte de Eva Perón en el partido y en la vida pública de Perón, etc.

3) Con respecto al abandono de la Iglesia de la actitud neutral dije testualmente: "que no iba a emitir juicio sobre la situación y que si algún alumno quería profundizar sobre el tema había mucha bibliografía al respecto, incluso por parte de Perón."

4) Con respecto a los partidos políticos no se mencionó Argentina ni Latinoamérica sino que todos los partidos políticos del mundo tienen idéntica evolución a la vida del hombre: nacen, crecen, se reproducen y mueren. Y que por su forma se los puede ubicar en un abanico que va desde la extrema izquierda hasta la extrema derecha.

Dejo sentado que en ningún momento se emitió juicio político sino una enumeración descarnada de los hechos. Ante cualquier duda solicito que se cite a la totalidad del alumnado para que declaren al respecto.

Hago constar que al tomar conocimiento de esta situación,

//////////



//////////incredé al alumno ante sus compañeros, emitiendo confusos apreciaciones y posteriormente se rectificó.-

Sara Lucia Lupari de Gigli

Sara Lucia Lupari de Gigli.-

Córdoba, marzo 1º de 1977.

Visto las presentes actuaciones devuélvanse al señor Delgado Abilitas a sus efectos.-

[Signature]
Tcol. (R. E.) JOSE ANGEL GOELHO
Director



Revolución
de las Armas

cuatro
y siete

marzo
tres
CONSEJO

[Signature]

"Mannuel Beltrano"

ria esta una profesora discola, de mal carácter y acostumbra da a hacer su voluntad, por lo que en su calificación anual

//////////



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
(República Argentina)

Escuela Superior de Comercio
"Manuel Belgrano"

///////

MERCIO "MANUEL BELGRANO"

DIRECCION, marzo 10 de 1977

Remito en devolución al señor Secretario General el presente expediente, informando:

- a) El 23 de febrero del corriente año, el suscripto recibió en su despacho a la señora Beatriz D. Cardozo Astrada y al hijo de la misma Juan Eduardo, a efectos de conocer en forma personal el problema creado por la profesora de esta casa señora Sara Luperi de Gigli. De la entrevista, surgió la indicación del suscripto de aconsejar a la señora Cardozo de Astrada formalizara su denuncia por escrito, cosa que de inmediato hizo.
- b) Estudiada la denuncia, fue llamada al despacho del suscripto la señora Luperi de Gigli a efectos de aclarar la situación creada. En tal oportunidad, dicha señora manifestó, que la denuncia según le había manifestado el joven Juan Eduardo no era contra ella sino contra el Director de la Escuela y la conducción que hacía de la misma.
- c) Citada, por la circunstancia anteriormente expresada, la señora Cardozo Astrada, negó rotundamente tal circunstancia, agregando que " esas eran las mayores mentiras oídas y que cómo podría su hijo hacer tal denuncia, si el señor Director, no había dado la clase ni presenciado la misma; que, lo que la señora de Gigli / quería indudablemente era sacarse el lazo". Que se ratifica en un todo lo por ella firmado.
- d) Esta Dirección desea aclarar, que la señora Sara Lucía Luperi de Gigli, es hija del ex-Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Próspero Francisco Luperi, de clara militancia en el / partido peronista. Para una mayor información del señor Rector sobre la forma cómo dicha profesora llegó a tener 22 (veintidós) horas de cátedra, se acompaña Suplemento Ficha Individual. Para el corriente año, por haber obtenido una calificación de / 7,62 (siete con sesenta y dos puntos) se le redujeron sus horas cátedras a 18 (diez y ocho).
- e) Cabe destacar con respecto a la señora de Gigli dos aspectos que hacen a su personalidad:
 - 1º) La calificación anual obtenida (7,62) sobre Diez, obedece a un problema acaecido al finalizar el año 1976- el cual no pudo ser debidamente aclarado- en el cual, por evidente fraude en un examen cuatrimestral en su materia, se debió anular el mismo y tomar otro con distinto tema.
 - 2º) La incursión que la profesora señora de Gigli realiza por el gobierno de Perón, en los cursillos de apoyo, no está del / todo justificado, ya que el programa que debía desarrollar, no lo señala explícitamente.
 - 3º) Según informes proporcionados por el Jefe del Departamento de Formación Social y Coordinador de la materia Historia, sería esta una profesora díscola, de mal carácter y acostumbra da a hacer su voluntad, por lo que en su calificación anual

//////////



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
(República Argentina)

Escuela Superior de Comercio
"Manuel Belgrano"

//////

le fueron disminuídos puntos, especialmente en los rubros:
- Condiciones docentes: 7
- Capacidad y objetividad para evaluar: 7
- Responsabilidad.Cumplimiento de obligaciones: 7
- Colaboración e iniciativa: 5
Sobre esta última nota, la profesora Luperi de Gigli ha presentado una apelación aún no resuelta.

Por todo lo informado precedentemente, el suscripto es de opinión se labre, por donde corresponda, las correspondientes actuaciones sumariales para determinar la culpabilidad de la señora profesora sobre las expresiones que habría vertido, y proceder en consecuencia.



Jose Angel Coelho
Tcnl. (R. E.) JOSE ANGEL COELHO
Director



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
(REPUBLICA ARGENTINA)
OFICINA DE SUMARIOS

CORDOBA, mayo 10 de 1977.-

No habiendo concurrido a prestar declaración a los efectos de ratificar la denuncia de fs. 1 de autos, la señorita Beatriz P. Cardozo Astrada sin que la misma justificara fehacientemente la causa de su incomparecencia, sin que la misma hubiese cumplimentado los requisitos exigidos por la Resolución N° 207/73 que establece el Régimen de Sumarios a Docentes, elevensé las presentes actuaciones a la Dirección de Asuntos Jurídicos a sus efectos.

[Firma manuscrita]

EDGARDO [Apellido]
Abogado Auxiliar
Oficina de Sumarios

Oficina de Asuntos Jurídicos - Universidad Nacional de Córdoba
Recibido el día *diez* de **MAYO** de
el novecientos setenta y *siete* a las... hs.

[Firma manuscrita]
FELIX [Apellido] PERTILE
ABOGADO ASesor
A CARGO SECRETARIA
DIRECCION ASUNTOS JURIDICOS

Por disposición del Sr. Abogado Director pase
al Sr. Abogado Asesor Dr. *Carlos Fernando*
Puccio para estudio y dictamen.
of. *Diez* de *MAYO* de 1977

[Firma manuscrita]
FELIX [Apellido] PERTILE
ABOGADO ASesor
A CARGO SECRETARIA
DIRECCION ASUNTOS JURIDICOS



Cxpre. 91-77-2099

Dirección de Asuntos Jurídicos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

Córdoba, 3 de junio de 1977.-

DICTAMEN N° 3589

Ref. Beatriz Cardozo Astrada. Denuncia irregularidades en la Catedra de Historia en Cursillo de Ingreso a la Universidad.-



Señor Abogado Director:

La R.R. 348/77 dispuso instruir un sumario a la Profesora de la Escuela Superior de Comercio "Manuel Belgrano" Sra. Sara Lucía Luperi de Gigli, a raíz de la denuncia formulada por la Sra. Beatriz D. Cardozo Astrada (fs. 1 y 2).

Citada la denunciante por el Sr. instructor para que ratifique la denuncia, no concurre a la audiencia, no obstante haber sido legalmente notificada. (fs. 12 y 13).

La R."I" 207/73 que establece el procedimiento para los sumarios que se instruyan a docentes, determina imperativamente que toda denuncia debe ser ratificada personalmente (art. 1º). Al no haberse dado cumplimiento a tal requisito, que considero esencial, estimo corresponde que el Sr. Rector dicte Resolución ordenando el archivo de las actuaciones.

Así me expido.

CARLOS FERNANDO FUGÈRE
ABOGADO ASESOR
DIRECCION DE ASUNTOS JURIDICOS

mibs.

El 8 de JUNIO de 1977 ..
con la determinación por el Sr. Abogado Asesor
para la SECRETARIA GENERAL
sus efectos.-

JOSE ISIDRO SOMARA
ABOGADO ASESOR
DIRECCION DE ASUNTOS JURIDICOS

Exp. 01-77-2099



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
REPUBLICA ARGENTINA

16
MESA GENERAL
REUNIONES

Córdoba, 21-6-77

VISTAS las presentes actuaciones, relacionadas con la denuncia formulada por la señora Beatriz Cardozo Astrada en contra de la Profesora de la Escuela Superior de Comercio "Manuel Belgrano", señora Sara Luperi de Gigli; atento que, pese a la citación que se le cursara, la recurrente no se ha presentado a ratificar su denuncia personalmente, y teniendo en cuenta lo dispuesto por la Resolución "I" n° 207/73 y lo dictaminado precedentemente por la Dirección de Asuntos Jurídicos, SE RESUELVE: Disponer el archivo de estas actuaciones. Pase a estos efectos y a los fines de la notificación pertinente a la señora de Gigli, a la Escuela Superior de Comercio "Manuel Belgrano".

GMC.

Dr. JORGE A. CLARIA OLMEDO
RECTOR
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

Jose Maria Escalera
JOSE MARIA ESCALERA
SECRETARIO GENERAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
MESA GENERAL
SALIO DIA 21 JUNIO 1977
diez y seis

Hoy, 23 de octubre de 1978 tuvo conocimiento de la notificación, por no haber sido citada antes

Sara de Gigli
23-8-78

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA



Senado Federal
Subsecretaria de Informações

Data **Link**
12/09/1969 [Referência](#)

DECRETO-LEI Nº 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969

Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968,

DECRETAM:

Art 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação, construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais.

Art 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira."

§ 2º No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo.

Art 4º Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5º, e aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art 5º É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

§ 1º A CNMC será integrada por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica.

§ 2º Aplica-se aos integrantes da CNMC o disposto nos §§ 2º, 3º, e 5º, do art. 8º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art 6º Caberá, especialmente à CNMC:

- a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;
- c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;
- e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei.

Parágrafo único. As demais atribuições da CNMC, bem como os recursos e meios necessários, em pessoal e material, serão objeto da regulamentação deste Decreto-lei.

Art 7º A formação de professores e orientadores da disciplina "Educação Moral e Cívica," far-se-á em nível universitário, e para o ensino primário, nos cursos normais.

§ 1º Competirá ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação, adotar as medidas necessárias à formação de que trata este artigo.

§ 2º Aos Centros Regionais de Pós-Graduação incumbirá o preparo de professores dessa área, em cursos de mestrado.

§ 3º Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

§ 4º No ensino primário, a disciplina "Educação Moral e Cívica" será ministrada pelos professores, cumulativamente com as funções próprias.

§ 5º O aproveitamento de professores e orientadores na forma do § 3º, será feito sempre a título precário, devendo a respectiva remuneração subordinar-se, nos estabelecimentos oficiais de ensino, ao regime previsto no artigo 111 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.

§ 6º Até que o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista.

Art 8º É criada a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem, em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica.

Parágrafo único. A CNMC proporá ao Ministro da Educação e Cultura as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

Art 9º A CNMC elaborará projeto de regulamentação do presente Decreto-lei, a ser encaminhada ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, a contar da data da publicação deste Decreto-lei.

Art 10. Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 12 de setembro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

AUGUSTO HAMANN RADEMAKER GRÜNEWALD

AURÉLIO DE LYRA TAVARES

MÁRCIO DE SOUZA E MELLO

Tarso Dutra



DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO I - Da Finalidade (artigo 1)

TEXTO:

ART.1 - Este Regulamento estabelece normas para aplicação do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO II - Da Educação Moral e Cívica como Disciplina e como Prática Educativa (artigos 2 a 8)

TEXTO:

ART.2 - É instituída em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, visando à formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício de cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade.

ART.3 - A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
 - b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
 - c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
 - d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
 - e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
 - f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o reconhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
 - g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
 - h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.
- Parágrafo único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:
- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
 - b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais.

ART.4 - A Educação Moral e Cívica como disciplina e como prática educativa, será ministrada em caráter obrigatório e com apropriada adequação em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º A adequação dos assuntos e métodos caberá ao diretor do estabelecimento e ao professor, considerando ambos, sobretudo, a personalidade do educando e a realidade brasileira.

§ 2º Cada estabelecimento de ensino determinará em seu Regimento as normas e critérios de verificação de aproveitamento da disciplina Educação Moral e Cívica, tendo em vista a sua índole peculiar.

§ 3º A fixação do número de horas semanais destinadas à Educação Moral e Cívica cabe aos estabelecimentos de ensino.

ART.5 - A fim de assegurar aos estabelecimentos de ensino o que dispõe a letra "b" do art. 40 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira podem ser computadas para os efeitos dos limites máximos prescritos pelos artigos 45 e 46 da mesma Lei.

Parágrafo único. O ensino da disciplina Organização Social e Política Brasileira, obrigatória nos estabelecimentos de ensino médio, deverá articular-se com a Educação Moral e Cívica e obedecer aos princípios estabelecidos no art. 3.

ART.6 - No ensino superior, inclusive nos cursos de pós-graduação, a disciplina Educação Moral e Cívica será ministrada sob a forma de Estudo de Problemas Brasileiros, dentro das finalidades expostas no art. 3 e sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo.

ART.7 - O Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo, elaborará os currículos e programas básicos para diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias e determinará a distribuição mínima, pelas séries das atividades de Educação Moral e Cívica, levando em conta:

- a) a disciplina Educação Moral e Cívica deverá integrar o currículo de, ao menos, uma das séries de cada ciclo do ensino de grau médio e de uma série do curso primário;
- b) no educandário em que "Organização Social e Política Brasileira" não constar no currículo de acordo com a indicação número 1 do Conselho Federal de Educação ou com disposições análogas do Conselho Estadual competente, o seu conteúdo será ministrado obrigatoriamente como parte integrante da Educação Moral e Cívica na 4ª série do 1º ciclo e em uma das séries do 2º ciclo, sem substituir o que dispõe a alínea anterior;
- c) a Educação Moral e Cívica como prática educativa deverá ser ministrada, ao menos, nas séries dos cursos primários e médios não integrados, pela disciplina Educação Moral e Cívica ou Organização Social e Política Brasileira;
- d) A Educação Moral e Cívica deverá constituir preocupação geral da escola, merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente, daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão, como: Religião, Filosofia, Português e Literatura, Geografia, Música, Educação Física e Desportos, Artes Plásticas, Artes Industriais, Teatro Escolar, Recreação e Jornalismo.

ART.8 - Compete ao Serviço Regular de Inspeção, instituído de acordo com os artigos 14, 15, e 16 da Lei de Diretrizes e Bases, fiscalizar o

cumprimento do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, nos estabelecimentos de ensino.

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO III - Da Comissão Nacional de Moral e Civismo (artigos 9 a 30)

CAPÍTULO I - Estrutura e Atribuições (artigos 9 e 10)

TEXTO:

ART.9 - A Comissão Nacional de Moral e Civismo - CNMC é integrada por 11 (onze) membros, brasileiros, nomeados pelo Presidente da República e escolhidos dentre pessoas dedicadas à Causa da Educação Moral e Cívica.

* Artigo, "caput", com redação dada pelo Decreto nº 92.300, de 16/01/1986.

§ 1º O mandato dos membros do CNMC é de 6 (seis) anos, permitida a recondução por uma só vez.

* § 1º com redação dada pelo Decreto nº 92.300 de 16/01/1986.

§ 2º As funções de membro da CNMC são consideradas de relevante interesse nacional e seu exercício tem prioridade sobre o de qualquer cargo público de que o mesmo seja titular ou conselheiro.

* § 2º com redação dada pelo Decreto nº 92.300 de 16/01/1986.

§ 3º Os membros da CNMC, quando convocados para as reuniões do colegiado, terão direito a transporte, bem como, durante o período da reunião, a diárias ou ao "jetton" fixado pela legislação vigente.

* § 3º com redação dada pelo Decreto nº 92.300 de 16/01/1986.

§ 4º Para efeito do disposto no parágrafo anterior, será considerado presente o membro do CNMC que, por determinação da Presidência ou deliberação do Plenário, deixar de comparecer à reunião, no interesse do colegiado.

* § 4º com redação dada pelo Decreto nº 92.300 de 16/01/1986.

ART.10 - São atribuições da CNMC:

a) implantar e manter a doutrina da Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no art. 3, articulando-se para esse fim, com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo;

b) colaborar com o Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica;

c) fixar medidas específicas no referente à Educação Moral e Cívica extra-escolar;

d) estimular a realização de solenidades cívicas ou promovê-las, sempre que necessário;

e) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus para desenvolver e intensificar as suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;

f) influenciar e convocar à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as instituições e órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, entidades esportivas, de recreação, de classe e de órgãos profissionais;

g) assessorar o Ministro de Estado da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos do ponto-de-vista de moral e civismo;

h) colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias para o cumprimento deste Regulamento;

i) articular-se com as autoridades responsáveis pela censura, no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da educação assistemática sobre a formação moral e cívica;

j) promover o conhecimento do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e deste Regulamento por meio de publicações e impressos, notícias e artigos em jornais e revistas, rádio e televisão, e por palestras;

l) sugerir providências para a publicação de livros, fascículos, impressos, cartazes ou cartazetes de difusão adequada das bases filosófico-democrático-constitucionais prescritas no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e neste Regulamento, bem como de trabalho de fundo moral e cívico;

m) expedir sob forma de resolução, instruções, pareceres e outros provimentos necessários ao perfeito cumprimento do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e deste Regulamento.

§ 1º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os pronunciamentos da CNMC previstos no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, ou neste Regulamento.

§ 2º O Ministro da Educação e Cultura poderá devolver, para reexame, qualquer parecer ou decisão da CNMC que deva ser por ele homologado.

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO III - Da Comissão Nacional de Moral e Civismo (artigos 9 a 30)

CAPÍTULO II - Organização (artigos 11 e 12)

TEXTO:

ARTS.11 e 12 - (Revogados pelo Decreto nº 87.801 de 16/11/1982).

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO III - Da Comissão Nacional de Moral e Civismo (artigos 9 a 30)

CAPÍTULO III - Plenário (artigos 13 e 14)

TEXTO:

ARTS.13 e 14 - (Revogados pelo Decreto nº 87.801 de 16/11/1982).

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO III - Da Comissão Nacional de Moral e Cívismo (artigos 9 a 30)

CAPÍTULO IV - Setores (artigos 15 e 16)

TEXTO:

ARTS.15 e 16 - (Revogados pelo Decreto nº 87.801 de 16/11/1982)

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO III - Da Comissão Nacional de Moral e Cívismo (artigos 9 a 30)

CAPÍTULO V - Subcomissões e Grupos de Trabalho (artigo 17)

TEXTO:

ART.17 - (Revogado pelo Decreto nº 87.801 de 16/11/1982)

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO III - Da Comissão Nacional de Moral e Cívismo (artigos 9 a 30)

CAPÍTULO VI - Presidente, Vice-Presidente e Dirigentes (artigos 18 a 22)

TEXTO:

ARTS.18 a 22 (Revogados pelo Decreto nº 87.801 de 16/11/1982)

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO III - Da Comissão Nacional de Moral e Cívismo (artigos 9 a 30)

CAPÍTULO VII - Secretário-Geral e Chefes de Serviço (artigos 23 a 26)

TEXTO:

ARTS.23 a 26 - (Revogados pelo Decreto nº 87.801 de 16/11/1982)

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO III - Da Comissão Nacional de Moral e Cívismo (artigos 9 a 30)

CAPÍTULO VIII - Representação nos Estados e Territórios (artigo 27)

TEXTO:

ART.27 - (Revogado pelo Decreto nº 87.801 de 16/11/1982)

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO III - Da Comissão Nacional de Moral e Cívismo (artigos 9 a 30)

CAPÍTULO IX - Pessoal (artigos 28 e 29)

TEXTO:

ART.28 - O regimento interno da CNMC disporá sobre a lotação de seu pessoal.

ART.29 - A CNMC disporá de funcionários requisitados na forma da legislação em vigor e poderá admitir servidores regidos pela legislação trabalhista, para encargos específicos.

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO III - Da Comissão Nacional de Moral e Cívismo (artigos 9 a 30)

CAPÍTULO X - Recursos Financeiros (artigo 30)

TEXTO:

ART.30 - Os recursos financeiros necessários ao funcionamento da CNMC serão consignados no Orçamento da União.

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO IV - Das Atividades Extraclasses (artigos 31 a 34)

TEXTO:

ART.31 - Na prática educativa de Educação Moral e Cívica, em todos os estabelecimentos de ensino, deve ser estimulada a criação de instituições extraclasses, para atender às finalidades de natureza cultural, jurídica, disciplinar, comunitária, manualista, artística, assistencial, de recreação, e outras, assemelhando, tanto quanto possível, a escola a uma sociedade democrática em miniatura.

Parágrafo único. Os objetivos visados podem ser atingidos através das instituições seguintes, obedecida a seqüência de finalidades apresentadas neste artigo: biblioteca, jornal, academias, centro diversos, "forum" de debates, núcleo escoteiro, centro de formação de líderes comunitários, clube agrícola, oficinas, grêmios cênico-musical, banco, cooperativa, centro de saúde, grêmios esportivo, grêmios recreativo,

associação de antigos alunos e outras.

ART.32 - Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à irradiação, na comunidade local, das Atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando.

§ 1º As chapas concorrentes às funções da diretoria deverão ser submetidas à aprovação prévia do diretor do estabelecimento.

§ 2º Os Centros Cívicos deverão:

- a) considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: caráter com base na moral, tendo fonte Deus, nos termos do preâmbulo da Constituição do Brasil; amor a Pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia; ação intensa e permanente em benefício do Brasil;
- b) projetar-se sobre as atividades de classe e extraclasse enumeradas no art. 31 e seu parágrafo único;
- c) elaborar o Código de Honra do Aluno, nos níveis primário e médio, e o Código de Honra do Universitário, no nível superior;
- d) empregar modernos processos didáticos de comunicação e explorar o desejo natural do educando de realizar novas experiências.

§ 3º Serão membros dos Centros Cívicos, em caráter facultativo, alunos e professores do estabelecimento.

§ 4º Nos estabelecimentos dos níveis primários e médio, o Centro será designado Cívico Escolar (CCE); nos de nível superior, Superior de Civismo (CSC).

§ 5º Os Estados e Territórios da União, bem como o Distrito Federal, poderão organizar uma Coordenação de Educação Moral e Cívica (COMOC) com a finalidade de promover, incentivar e orientar a prática educativa nos estabelecimentos de ensino dos três níveis, de sua responsabilidade, em todos os seus aspectos. As atividades da COMOC na coordenação dos Centros Cívicos deverão inspirar-se nas prescrições no art. 3.

ART.33 - A CNMC baixará diretrizes fixando as finalidades e encargos do CCE e CSC, bem como as prescrições necessárias ao seu funcionamento em todas as unidades da Federação.

ART.34 - Em cada estabelecimento de ensino de grau primário e de grau médio existirá um círculo de Pais e Mestres, destinado a facilitar a participação da família nas atividades escolares, ao trato dos problemas educacionais comuns à escola e à família, às pesquisas julgadas necessárias, bem como à interação nos objetivos visados.

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO V - Dos Professores e Orientadores (artigos 35 a 38)

TEXTO:

ART.35 - A formação de professores e orientadores para a disciplina Educação Moral e Cívica far-se-á das seguintes maneiras:

- Em escolas normais, para o magistério primário;
- Em nível superior, para o magistério de ensino médio e superior e para a orientação dos três níveis de ensino.

ART.36 - Nos termos do art. 26 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, o Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo dos cursos de formação de professores de Educação Moral e Cívica para o ensino médio, cabendo ao mesmo Conselho ou ao Conselho Estadual competente fixá-lo para as escolas de formação de professores primários.

ART.37 - Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

Parágrafo único. Até que o estabelecimento de ensino disponha de professores ou orientador, diplomados ou habilitados em exame de suficiência, o seu Diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, podendo confiá-lo a professores titulados, nas formas da Lei, para o ensino de outras matérias e aos especializados em orientação educacional.

ART.38 - Em cada estabelecimento de ensino haverá um orientador de Educação Moral e Cívica especialmente designado pelo Diretor para coordenar as iniciativas, oportunidades e medidas executivas relacionadas com a disciplina e a prática educativa correspondente, cabendo-lhe a assistência ao Centro Cívico, estabelecido no art. 32.

DECRETO 68.065 DE 14/01/1971 - DOU DE 15/01/1971

Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que Dispõe sobre a Inclusão da Educação Moral e Cívica como Disciplina Obrigatória, nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, e dá outras Providências.

TÍTULO VI - Disposições Gerais e Transitórias (artigos 39 a 41)

TEXTO:

ART.39 - A Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica, criada pelo art. 8 do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, será conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica.

§ 1º CNMC proporá ao Ministro da Educação e Cultura as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

§ 2º A partir da data da vigência deste Regulamento, deixará de ser conferida a Cruz do Mérito em Educação Cívica, de que trata a Portaria número 376, de 9 de dezembro de 1966, do Ministro da Educação e Cultura.

ART.40 - Os órgãos técnicos e administrativos do Ministério da Educação e Cultura prestarão à CNMC a assistência que lhes for solicitada pelo Presidente ou em seu nome, pelo Secretário-Geral, de modo a ser assegurada a necessária articulação com a Comissão.

ART.41 - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

DECRETO-LEI 477 DE 26/02/1969 - DOU 26/02/1969

Define infrações disciplinares praticadas por Professores, Alunos, Funcionários ou Empregados de Estabelecimentos de Ensino Público ou Particulares, e dá outras providências.

(artigos 1 a 6)

TEXTO:

ART.1 - Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
II - atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de 5 (cinco) anos;

II - se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de 3 (três) anos.

§ 2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de 5 (cinco) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada do território nacional.

ART.2 - A apuração das infrações a que se refere este Decreto-lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável de vinte dias.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito policial.

ART.3 - O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º O indiciado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprego, ou, se for estudante proibido de freqüentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender, ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificando a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada no item I do § 1º do art. 1 deste Decreto-lei.

§ 5º Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópias dos autos à autoridade competente.

ART.4 - Comprovada a existência de dano patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcí-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem.

ART.5 - O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para a execução deste Decreto-lei.

ART.6 - Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO:

Portaria de 8-janeiro-1969. Avaliação dos Programas realizados em 1968 e o Plano Operativo Anual do CFE para 1969	145
Portaria de 9-janeiro-1969. Designa Comissão de Sindicância na Escola de Educação Física "Sedes Sapientiae" de Campinas (SP)	145

CURRÍCULO MÍNIMO:

Resolução n.º 1, de 27-janeiro-1969. Fixa o Currículo Mínimo e a duração do Curso de Relações Públicas	146
--	-----

CURRÍCULUM VITAE:

Tharcísio Damy de Souza Santos	147
--------------------------------------	-----

EMENTÁRIO:

Legislação Federal sobre Ensino e Educação	159
--	-----

NOTICIÁRIO:

Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário	196
Notas	197
Ofertas à Redação	197

Documenta 97
Janário - Fevereiro
1969
 MEC - CFE

TORNA OBRIGATÓRIO O ENSINO DA DISCIPLINA
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

(Anteprojeto de Lei)

"Este Parecer foi aprovado pelo Plenário em 4/2/1969. No entanto, resolveu o mesmo Plenário que a Câmara de Ensino Primário e Médio deveria apreciar emendas de natureza técnica apresentadas durante a discussão e destinadas a compatibilizar o Anteprojeto com a legislação recentemente baixada."

Parecer n.º 3/69, C.E.F.M., aprovado em 4-fevereiro-1969. (Proc. 1701/68-CFE)

Histórico — O processo foi encaminhado por despacho do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura.

Consta do Anteprojeto de Lei sobre Educação Moral e Cívica. Trata da inclusão da disciplina, em caráter obrigatório, em todos os sistemas de ensino. É acompanhado de Memorial dirigido ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, em 31 de julho de 1968, pelo Grupo de Trabalho da Associação dos Diplomados pela Escola Superior de Guerra, presidido pelo ilustre General Moacir Araújo Lopes, Grupo que estudou o Anteprojeto. Encontra-se anexo ao Memorial a exposição de Motivo 180/RP, de 10 de dezembro de 1965, do Exmo. General Ministro da Guerra ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, analisando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases e sugerindo a sua revisão para revigoração da Educação Moral e Cívica.

Voto do Relator — O histórico evidencia a origem da iniciativa, valorizada pelos nomes dos seus ilustres autores. As datas, confrontadas, a do início do processo e a da primeira manifestação do Egrégio Conselho, marcam a transição operada no sistema político do País, com o advento do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, dando ao Poder Executivo a faculdade de legislar, de imediato, por meio de decreto-lei, sobre matérias que dependeriam, anteriormente, de tramitação, por tempo indeterminado, do Poder Legislativo. Acontece que a mão do

General do Exército, Ministro da Guerra, que assinou o Memorial dirigido ao então Presidente da República, em 1965, é a mesma do Marechal, ele próprio, hoje, Presidente da República, podendo, por isso, dirigir-se à Nação para consubstanciar, em decreto-lei, o que lhe parecer atender ao interesse público.

A Exposição de Motivo ressaltava:

"No quadro da Guerra Revolucionária, a população materializa a um só tempo, o objetivo e o agente da luta.

A conquista dessa população pelo marxismo-leninismo será tanto mais fácil quanto maior for a permeabilidade da consciência das massas à redução de hábil propaganda subversiva.

A família moderna facilita, de certo modo, a implantação e a evolução da Guerra Revolucionária, de vez que, perturbada pela evolução econômica e social e por solicitações de toda ordem, ela não mais assegura, de modo completo, sua função educadora.

Freqüentemente dissociada, particularmente em razão do trabalho da mulher fora do lar e da conjuntura econômica que a aflige, seus membros se vêem obrigados a operar fora do quadro familiar típico, cada qual atraído por um pólo exterior. A principal consequência desse estado de coisas é a flagrante deficiência de educação moral dos filhos.

Por outro lado, a escola moderna ainda não tomou a si o encargo de compensar esta lacuna". E mais ainda:

"Na estruturação do sistema de defesa democrático, porém, o revigoramento da educação moral e cívica se identifica como fator principal; por esta razão, faz-se mister, atribuir-lhe a mais alta prioridade, no conjunto de providências indispensáveis ao fortalecimento das liberdades democráticas". Concluindo: "os fatos acima alinhados preocupam, obviamente, os setores responsáveis pela Segurança Nacional".

Entendeu o Exmo. Sr. Ministro da Educação de encaminhar o processo, assim instruído, para exame e parecer do Egrégio Conselho. E já a 16 de dezembro era resolvido pelo Plenário — tendo em vista a interrupção das sessões nessa data — aprovar o Parecer prévio 893/68, propondo que estudo detido do processo fôsse feito, com prioridade de debate na sessão de fevereiro, após encontro do Relator com os ilustres participantes do Grupo incumbido da elaboração do Anteprojeto. Esses encontros se deram com o ilustre General Moacir Araújo Lopes, sob cuja direção se reuniu o Grupo dos Antigos Alunos Diplomados pela Escola Superior de Guerra.

Encontros idênticos foram mantidos com os ilustres Conselheiros Barreto Filho, Presidente do Egrégio Conselho, Celso Kelly e Edson Franco, e, de minha parte, ainda, com o Exmo. Sr. Ministro da Educação. Durante os referidos entendimentos — conforme fui cientificado — o ilustre General Moacir Araújo Lopes deu ciência aos Professores Jurandyr Lodi, Eloywaldo Chagas de Oliveira e o Procurador Wilson Regalo Torres.

Foi possível, assim, conhecer, em profundidade, os dispositivos do Anteprojeto, e sobretudo os motivos inspiradores da sua conceituação, pronunciadamente diferentes dos que têm aparecido em proposições anteriores, da mesma índole. Isto porque o problema é pôsto como sendo de Segurança Nacional, com implicações nos aspectos preventivos e repressivos da Segurança Interna, não somente para corrigir falhas que levaram parte da juventude a contestar valores tradicionais da cultura, como para acionar o sistema de repressão às ações negativas quanto à formação de caráter do jovem, e exercidas pelos meios de comunicação de massa.

No Memorial dirigido ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, apresentando o Anteprojeto, é dito que "são de observação diária os efeitos de deficiente educação moral e cívica na formação do brasileiro; os rumos tortuosos nos quais se precipita a moral, a subversão e corrupção determinantes do Movimento de 31 de março de 1964 e que ainda hoje trazem tantas dificuldades aos altos responsáveis pelo destino do Brasil; inquietação da juventude, aumentada à proporção que ela se afasta das tradições brasileiras, cristãs, tem seguramente origem nas falhas e omissões educacionais".

Verifica-se, portanto, que o Egrégio Conselho Federal de Educação ao apreciar o Anteprojeto de Lei, encontra situação de características novas, pela origem e pela fundamentação do Anteprojeto, e pela conjuntura política.

O fato de ter sido ouvido em momento excepcional, em condições de acatamento, a ser enaltecido, pelas suas atribuições normais, propicia-lhe valorizar a atenção permanente dispensada ao estudo dos problemas relacionados com a Educação Moral e Cívica.

A documentação comprobatória está contida, inclusive, na "Súmula n.º 3", agora distribuída, dando conta da II Reunião Conjunta dos Conselhos Estaduais de Educação. Nessa Reunião foram debatidos: Tema I, "Educação Cívica", subtema "A", "Objetivos Primordiais da Educação Cívica na Formação da Juventude"; subtema "B"; "A disciplina Organização Social e Política Brasileira"; subtema "C"; "Meios e Processos de Educação Cívica". Dessa Reunião participou a unanimidade da Câmara de Ensino Primário e Médio, com apresentação de trabalhos pelos ilustres Conselheiros Pe. José Vieira de Vasconcelos, José Borges dos Santos, Celso Kelly, Celso Cunha. Pode-se destacar, em síntese

ATOS OFICIAIS

seio Federal de Educação esclarecimentos sobre os dois seguintes casos:

1.º O Padre Vamor Jesuino Mendes, bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Conceição de Vião (RS), cursa atualmente, na Faculdade de Educação Piracicabana, as disciplinas de Didática Geral (da 3.ª série) e Didática Especial (da 4.ª série). O Regimento da Faculdade de Educação Piracicabana oferece, com efeito, a possibilidade de serem cursadas disciplinas isoladas, submetendo-se os alunos em causa à mesma avaliação dos alunos regulares, recebendo aqueles, em caso de aprovação, um certificado de eficiência.

Diante disto, indaga a Faculdade Piracicabana de Educação se, em caso de aprovação do citado Padre Vamor Jesuino Mendes, nas matérias acima referidas, estará o mesmo habilitado a ser registrado como Professor de Filosofia.

2.º Em seguida, se pergunta: poderá a Faculdade de Educação Piracicabana oferecer a eventuais candidatos, portadores de títulos de bacharel ou licenciado em curso superior, através de matrícula em disciplinas isoladas (que a Faculdade chama de "Cursos de Extensão") oportunidade para os mesmos "preencherem falhas existentes em seus documentos", em vista de obterem o registro de professores?

As duas perguntas formuladas respondemos como segue:

1.º Para melhor apreciarmos o caso do Padre Vamor Jesuino Mendes, solicitamos que a Faculdade de Educação Piracicabana envie ao C.F.E. o histórico escolar do mesmo, durante o seu Curso de Bacharelado em Filosofia.

2.º A habilitação ao magistério requer, normalmente, a Licenciatura no curso que inclua disciplina que se pretende lecionar. Qualquer candidato ao magistério, assim, deverá habilitar-se ao mesmo, mediante a obtenção dessa licenciatura.

As matérias necessárias para a obtenção da licenciatura poderão ser cursadas separadamente, de acordo com o que faculta a lei. (Cf. L.D.B., art. 18 e art. 79, § 4.º)

Conclusão — O processo deve baixar em diligência, para que a Faculdade requerente envie ao C.F.E. o histórico escolar do aluno em questão. Ao mesmo tempo fica a requerente informada de que é possível, por lei, admitir, alunos matriculados para cursar disciplinas isoladas, em vista da licenciatura, devendo sempre qualquer licenciatura obedecer aos currículos mínimos pelo C.F.E.

S. S., em em 6-dezembro-1968. — (aa) Alberto Deodato, Presidente "ad hoc" da C.E.Su. — Dom Luciano Cabral Duarte, relator.

ATO INSTITUCIONAL

Art. 1.º São mantidos a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais, com as modificações constantes deste Ato Institucional.

Art. 2.º O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República.

§ 1.º Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios.

§ 2.º Durante o período de recesso, os Senadores, os Deputados Federais, estaduais e os vereadores só perceberão a parte fixa de seus subsídios.

§ 3.º Em caso de recesso da Câmara Municipal, a fiscalização financeira e orçamentária dos Municípios que não possuam Tribunal de Contas, será exercido pelo do respectivo Estado, estendendo sua ação às funções de audição e julgamento das contas dos administradores e demais responsáveis por bens e valores públicos.

Art. 3.º O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.

Parágrafo único. O Interventor nos Estados e Municípios serão nomeados pelo Presidente da República e exercerão todas as funções e atribuições que cabem, respectivamente, aos Governadores ou Prefeitos, e gozarão das prerrogativas, vencimentos e vantagens fixadas em lei.

Art. 4.º No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos, e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

Parágrafo único. Aos Membros dos Legislativos federais, estaduais e municipais, que tiverem seus mandatos cassados, não serão dados substitutos, determinando-se o quorum parlamentar em função dos lugares efetivamente preenchidos.

Art. 5.º A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em :

- I — cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II — suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III — proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV — aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:

- a) liberdade vigiada;
- b) proibição de frequentar determinados lugares;
- c) domicílio determinado.

§ 1.º O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados.

§ 2.º As medidas de segurança de que trata o item IV deste artigo serão aplicadas pelo Ministro de Estado da Justiça, defesa a apreciação de seu ato pelo Poder Judiciário.

Art. 6.º Ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por prazo certo.

§ 1.º O Presidente da República poderá, mediante decreto, demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade quaisquer titulares das garantias referidas neste artigo, assim como empregados de autarquias, empresas públicas ou sociedades de economia mista, e demitir, transferir para a reserva ou reformar militares ou membros das polícias militares, assegurados, quando for o caso, os vencimentos e vantagens proporcionais ao tempo de serviço.

§ 2.º O disposto neste artigo e seu § 1.º aplica-se, também, nos Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios.

Art. 7.º O Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo.

Art. 8.º O Presidente da República poderá, após investigações, decretar o confisco de bens de todos quantos tenham enriquecido ilicitamente, no exercício de cargo ou função pública, inclusive de autarquias, empresas públicas e sociedades de economia mista, sem prejuízo das sanções penais cabíveis.

Parágrafo único. Provada a legitimidade da aquisição dos bens, far-se-á sua restituição.

Art. 9.º O Presidente da República poderá baixar Atos Complementares para a execução deste Ato Institucional, bem como adaptar, se necessário à defesa da Revolução, as medidas previstas nas alíneas "d" e "e", do § 2.º do art. 152 da Constituição.

Art. 10. Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11. Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato Institucional e seus Atos Complementares, bem como as respectivos efeitos.

Art. 12. O presente Ato Institucional entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 13 de dezembro de 1968; 147.º da Independência e 80.º da República.

A. COSTA E SILVA

Luis Antônio da Gama e Silva

Augusto Hamann Rademaker Grünewald

Aurélio de Lyra Tavares

José de Magalhães Pinto

Antonio Delfim Netto

Mário David Andreatza

Ivo Arzua Pereira

Tarso Dutra

Jarbas G. Possarinho

Márcio de Souza e Mello

Leonel Miranda

José Costa Cavalcanti

Edmundo de Macedo Soares

Hélia Beltrão

Afonso de A. Lima

Carlos F. de Simas

(D.O., 13-11-1968, p. 10.801).

L E I S

* Lei n.º 5.539, de 27-novembro-1968 — Modifica dispositivos da Lei n.º 4.881-A, de 6-dezembro-1965, que "dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. (D.O., 3-12-1968, p. 10.433, retificação).

* Lei n.º 5.540, de 28-novembro-1968 — Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. (D.O., 3-12-1968, p. 10.433, retificação).

* Lei n.º 5.549, de 3-dezembro-1968 — Autoriza a Universidade Federal do Rio de Janeiro a contrair empréstimos no valor de US\$ 10.000.000,00 (dez milhões de dólares) com banqueiros privados norte-americanos e dá outras providências. (D.O., 4-12-1968, p. 10.489).

Jina

RESOLUÇÃO ^{med.} APROVADA PELO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO DIA
12 DE NOVEMBRO DE 1971 - BRASÍLIA

FIXA O NÚCLEO COMUM PARA OS CURRÍCULOS DO ENSINO
DE 1º E 2º GRAUS, DEFININDO-LHE OS OBJETIVOS E A
AMPLITUDE

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO APROVADA NO DIA 12/11/71 - BRASÍLIA

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e em cumprimento ao disposto no Art. 4º, §§1º (inciso I) e 2º, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; na forma ainda do que estabelecem os artigos 5º, 6º, 7º, 8º e 76 da mesma Lei; e tendo em vista o Parecer nº853/71, homologado pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, que a esta se incorpora,

RESOLVE:

Art. 1º - O Núcleo-Comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

Parágrafo 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao Núcleo-Comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) Em Comunicação e Expressão - a Língua Nacional;
- b) Nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) Nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

Parágrafo 2º - Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde, e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos e facultativo para os alunos.

Parágrafo 3º - Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma língua estrangeira no 6º ano, quando tenha o estabelecimento condições materiais e humanas para ministrá-la com eficiência.

Art. 2º - As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

Art. 3º - Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no parágrafo 2º do artigo anterior - o seu ensino visará:

a) Em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Nacional como expressão da Cultura Brasileira;

b) Nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento;

c) Nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações

Parágrafo 1º - O ensino das matérias fixadas e o das que lhes sejam acrescentadas, sem prejuízo de sua destinação própria, deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo.

Parágrafo 2º - O ensino deverá sempre ajustar-se aos objetivos mais amplos estabelecidos no artigo 1º da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, e nos artigos 1º, 17 e 21 da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, inserindo-se harmonicamente na Política Nacional de Educação.

Art. 4º - As matérias fixadas nesta resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudos e disciplinas.

Parágrafo 1º - Nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão mais sobre experiências colhidas em situações concretas de que pela experiência vivida pelo próprio educando no sentido de que êle atinja a sistematização gradativa dos conhecimentos.

Parágrafo 2º - Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração das aprendizagens.

Parágrafo 3º - Nas disciplinas, as aprendizagens se desenvolverão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos.

Art. 5º - No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano de estabelecimento, as matérias do Núcleo Comum serão desenvolvidas:

I - No ensino de 1º grau:

a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), definidas predominantemente como atividades;

b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de comunicação em Língua Nacional, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, definidas predominantemente como áreas de estudo;

II - No ensino de 2º grau, sob as formas de Língua e Literatura Nacional, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, desdobradas ou não, definidas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

Art. 6º - As atividades, áreas de estudo e disciplinas referidas no Art. 5º terão o sentido de educação geral e, associadas a outras que eventualmente se lhes acrescentem com o mesmo sentido, serão distribuídas de modo que, em conjunto:

a) as da letra "a" do inciso I sejam exclusivas nas séries iniciais do ensino de 1º grau;

b) as da letra "b" do inciso I sejam desenvolvidas com duração e intensidade superiores às das de formação especial, nas séries restantes do 1º grau;

c) as do inciso II tenham duração e intensidade inferiores às das de formação especial, no ensino de 2º grau.

X Parágrafo 1º - No ensino de 1º grau, as atividades, áreas de estudo e, eventualmente, disciplinas de educação geral resultantes do Núcleo-Comum serão obrigatórias em todas as séries, admitindo-se variações quanto às respectivas cargas horárias.

Parágrafo 2º - No ensino de 2º grau, admitir-se-ão variações não somente de carga horária como do número de períodos letivos em que seja incluída a disciplina e, eventualmente, área de estudo ou atividade.

Art. 7º - Recomenda-se que, especialmente nas atividades o ensino seja programado em períodos flexíveis, para ensejar o contínuo acompanhamento dos progressos do aluno, e se desenvolva de modo que as verificações se façam ao longo desse acompanhamento.

Art. 8º - Na ocorrência da hipótese prevista na letra "a" do Art. 76 da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, a parte de educação geral do currículo do ensino de 1º grau, referida no Art. 5º desta resolução, equilibrar-se-á com a de formação especial, nas séries iniciais, em termos de carga horária, e será inferior à especial daí por diante.

Art. 9º - A implantação do regime instituído na presente lei far-se-á progressivamente nos termos do Art. 72 da Lei nº 5692 de 11/8/71.

Art. 10º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação revogando-se as disposições em contrário.

CONVENÇÃO SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA

Os Governos representados na Sétima Conferência Internacional Americana, considerando:

Que é urgente complementar a organização política e jurídica da paz com o desarme moral dos povos, mediante a revisão dos textos de ensino que se utilizam nos diversos países;

Que a necessidade de realizar esta obra depuradora foi reconhecida em acordos do Congresso Científico Pan-Americano de Lima (1924), do Congresso de História Nacional de Montevideo (1926), do Congresso de História de Buenos Aires (1929), do Congresso de História de Bogotá (1930), do Segundo Congresso de História Nacional de Rio de Janeiro (1931), do Congresso Universitário Americano de Montevideo (1931) e com a adoção de medidas nesse sentido por vários Governos Americanos, e

Que os Estados Unidos do Brasil e as Repúblicas Argentina e Oriental do Uruguai, dando exemplo de seus elevados sentimentos de paz e inteligência internacionais, subscreveram recentemente convenios para a revisão dos textos de ensino da História e Geografia,

Designaram os seguintes Plenipotenciários:

.....
.....
.....

Os quais, depois de haverem exibido os seus Plenos Poderes, que foram encontrados em boa e devida forma, acordaram o seguinte:

ARTIGO I

Effectuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer povo americano.

ARTIGO 2

Revisar periódicamente os textos adotados para o ensino das diversas matérias, afim de submetê-los às mais recentes informações estatísticas gerais, com o objeto de oferecer neles uma noção mais aproximada e exata da riqueza e da capacidade de produção das Repúblicas Americanas.

ARTIGO 3

Criar um "Instituto para o ensino da História das Repúblicas Americanas", com sede em Buenos Aires, encarregado de coordenar a realização interamericana dos propósitos enunciados e cujos fins serão recomendar-se que se:

- a) Fomenta em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino da história das demais.
- b) Dedique maior atenção à história de Espanha, Portugal, da Grã-Bretanha e de França e de quaisquer outros países não americanos, naqueles pontos de maior relação com a história da América.
- c) Procure que os programas de ensino e os Textos de História não contemham apreciações hostis para outros Países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica.
- d) Atenue o espírito bélico nos manuais de história, e insista no estudo da cultura dos povos e o desenvolvimento universal da civilização para determinar a parte que coube na civilização de cada país aos estrangeiros.
- e) Elimine dos textos os paralelos fastidiosos entre as personagens históricas nacionais e estrangeiras, e os comentários e conceitos ofensivos e deprimentes para outros países.
- f) Evite que a narração das vitórias alcançadas sobre outras nações possam servir de motivo para rebaixar o conceito moral dos países vencidos.
- g) Não julguem com ódio ou se adulterem os feitos ne

na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso, e

h) Destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos.

No desempenho das Altas funções educativas que se lhe competem, o Instituto para o Ensino da História conservará estreitos vínculos com o Instituto Pan-Americano de Geographia e História, que funciona na cidade de México, estabelecido como órgão de cooperação entre os Institutos Geográficos e Históricos das Américas e com as demais entidades de fins similares nos seus.

ARTIGO 4

A presente Convenção não afeta os compromissos contraídos anteriormente pelas Altas Partes Contratantes em virtude de acordos internacionais.

ARTIGO 5

A presente Convenção será ratificada pelas Altas Partes Contratantes, de acordo com as suas normas constitucionais.

O Ministério das Relações Exteriores da República Oriental do Uruguai fica encarregado de enviar cópias registradas como autênticas aos Governos para o referido fim. Os instrumentos de ratificação serão depositados nos arquivos da União Pan-Americana, em Washington, que notificará de dito depósito aos Governos signatários; a tal notificação servirá como troca de ratificações.

ARTIGO 6

A presente Convenção entrará em vigor entre as Altas Partes Contratantes na ordem em que forem depositando suas respectivas ratificações.

ARTIGO 7

A presente Convenção vigorará indefinidamente, mas poderá ser denunciada mediante aviso antecipado de um ano à União Pan-Americana, que o transmitirá aos demais Governos signatários. Decorrido esse prazo, a Convenção cessará em seus efeitos para o denunciante, ficando subsistente para as demais Altas Partes Contratantes.

ARTIGO 8

A presente Convenção ficará aberta à adesão e acessão dos Estados não signatários.

Os instrumentos correspondentes serão depositados nos arquivos da União Pan Americana, que os comunicará as outras Altas Partes Contratantes.

Em fé do qual, os Plenipotenciários que a continuação se indicam, assinam e selam a presente Convenção em espanhol, inglês, português e francês, na cidade de Montevideu, República Oriental do Uruguai, no vigésimo sexto dia do mês de dezembro do ano de mil novecentos e trinta e três.

DECLARAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA.

Os Estados Unidos aplaudem calorosamente esta iniciativa e querem antes de tudo declarar a sua profunda simpatia por tudo quanto propende a fomentar o ensino da História das Repúblicas Americanas, e particularmente na depuração dos textos de História, corrigindo erros, suprimindo toda parcialidade e preconceito e eliminando tudo que puder provocar ódio entre as nações.

A Delegação dos Estados Unidos da América quer, entretanto, explicar que o sistema de educação dos Estados Unidos é diferente dos outros países americanos, já que está completamente fora do

do raio de ação do Governo Federal, é mantido e dirigido pelos Estados, pelos municípios e por instituições e indivíduos particulares. A Conferência compreenderá, por consequência, que a Delegação dos Estados Unidos, por motivos constitucionais, não pode assinar este Convenio.

**PROGRAMAS CURRICULARES – ESCOLA SUPERIOR DO COMÉRCIO
MANUEL BELGRANO**

FORMACION MATEMATICA

- PRIMER CUATRIMESTRE
- UNIDAD III: Números enteros (corresponde a cuarto año)
- SUBUNIDAD 20: Operaciones Multiplicación. División.
- UNIDAD IV: NÚMEROS RACIONALES (Correspondiente a 4º año)
- SUBUNIDAD 28: Operaciones. Adición y sustracción. Multiplicación y división. Potenciación. Radicación.
- UNIDAD I: NÚMEROS REALES
- SUBUNIDAD 19: Generalidades. Los números irracionales y el conjunto \mathbb{R}
- SUBUNIDAD 29: Operaciones. Propiedades. Propiedades de las operaciones.
- SEGUNDO CUATRIMESTRE
- UNIDAD I (continuación)
- Propiedades de los radicales aritméticos. Operaciones con radicales aritméticos.
- SUBUNIDAD 30: Expresiones algebraicas. Clasificación. Operaciones con expresiones algebraicas. enteras. Factorización de expresiones algebraicas. Máximo Común Divisor y Mínimo Común Múltiplo de expresiones algebraicas. Potencias de exponente racional.

FORMACION HISTORICA

60, Anos

- Primera Parte
- UNIDAD I. LA TEMPRANA EDAD MEDIA
- I) Aspecto político:
- a) Los reinos romangermánicos.
 - b) El Imperio Bizantino.
 - c) El mundo musulmán. Civilización Árabe. Averroes. Avicena. Maimónides.
 - d) La época de Carlomagno.
- II) Aspecto económico-social:
- a) Reinos romangermánicos: hacia una economía predominantemente rural.
 - b) El Imperio Bizantino: superioridad económico-social de Oriente.
 - c) El mundo musulmán: superación del estado nómada. Mahoma. El Corán. Filosofía Árabe. Arquitectura, ciencias, arte islámico (Arabesco).
 - d) Carlomagno: hacia la cristalización del feudalismo clásico.
- III) Aspecto espiritual:
- a) Caracteres generales de la cultura de la Temprana Edad Media. Los Padres de la Iglesia.
 - b) La imagen del Universo y la conciencia de un orden universal.
 - c) Las formas de convivencia y realización del individuo.
- UNIDAD II. LA ALTA EDAD MEDIA
- I) Aspecto político:
- a) Formación de la Europa Feudal.
 - b) El Imperio y el Papado.
 - c) Los reinos feudales.

segunda Parte:

UNIDAD IV. LA NUEVA CULTURA

- a) El humanismo.
- b) El Renacimiento.
- c) Los avances científicos.
- d) Reforma. Lutero. Calvino. Contrarreforma Católica. La Compañía de Jesús.
- e) Afirmación del Estado Nacional.

UNIDAD V. LA EXPANSION DE EUROPA

- a) Las especias y el comercio.
- b) Los instrumentos.
- c) Viajes y descubrimientos científicos.

UNIDAD VI. ESPAÑA EN EL SIGLO XV

- a) Características generales de la modernidad europea.
- b) La Península Ibérica. Expulsión de los moros. De los reinos a la unidad. Los Reyes Católicos.
- c) Expansión Atlántica. El Nuevo Mundo. Conflictos entre España y Portugal. Bulas Alejandrinas. Tratado de Tordesillas.

Los primeros asentamientos continentales españoles y portugueses.

UNIDAD VII. EL HOMBRE Y LAS CULTURAS DE AMERICA

- a) Origen del hombre americano. Los esquimales y las distintas tribus del actual territorio de los Estados Unidos de Norteamérica.
- b) La civilización Azteca. La cultura Maya. Los Incas. El Imperio Incaico.
- c) Los primeros asentamientos continentales españoles y portugueses.

UNIDAD VIII. APOGEO ESPAÑOL

- a) Panorama Europeo en el siglo XVI.
- b) Hegemonía Española: el reinado de Carlos I y Felipe II. Defensa de la Cristiandad. Política peninsular y europea. "Siglo de Oro".
- c) Viajes posteriores de Colón y a Colón.

II) Aspecto económico-social:

- a) El feudalismo: propiedad de la tierra. Vínculo de vasallaje y señorío.
- b) Los nuevos poderes: la Caballería.
- c) El trueque.

III) Aspecto espiritual:

- a) Caracteres generales: -
- b) La imagen del universo y la conciencia de un orden universal.
- c) Las formas de convivencia y realización del individuo. Los ideales: la santidad, el heroísmo. La moral bélica. El Pontificado. Gregorio VII. Urbano II y las Cruzadas. La dominación del mundo por el Papa Inocencio III (1198-1216). Avignon.

UNIDAD III. LA BAJA EDAD MEDIA

I) Aspecto político:

- a) Las Cruzadas.
- b) Francia e Inglaterra durante la Guerra de los Cien Años.
- c) El Imperio Bizantino y los turcos.
- d) La reconquista española.
- e) El orden monárquico: reinos y ciudades.

II) Aspecto económico-social:

- a) El comercio, los comerciantes.
- b) Los burgos, las ciudades, las instituciones municipales.
- c) Influencia de las ciudades en la civilización europea.
- d) Nuevo concepto de riqueza: la economía monetaria.

III) Aspecto espiritual:

- a) Caracteres generales de la cultura. Santo Tomás.
- b) La imagen del universo y la conciencia de un orden universal.
- c) Las formas de convivencia y de realización del individuo: el rey, la nobleza, el pueblo.

1981

1981 Año

FORMACION MATEMATICA

UNIDAD 40: NUMEROS RACIONALES (correspondiente a cuarto año)

SUBUNIDAD 1: Generalidades

- Introducción. Clasificación. Igualdad y desigualdad de números racionales. Representación gráfica.

SUBUNIDAD 2: Operaciones

- Adición y sustracción.
- Multiplicación y división.
- Potenciación.
- Radicación.

UNIDAD 1: NUMEROS REALES

SUBUNIDAD 1: Generalidades

- Los números irracionales y el conjunto R.

SUBUNIDAD 2: Operaciones. Propiedades

- Propiedades de las operaciones.
- Propiedades de los radicales aritméticos.
- Operaciones con radicales aritméticos.

SUBUNIDAD 3: Expresiones Algebraicas

- Expresiones algebraicas. Clasificación.
- Operaciones con expresiones algebraicas enteras.
- Factoración de expresiones algebraicas.
- Máximo común divisor y mínimo común múltiplo.
- Tipo de expresiones algebraicas.
- Potencias de exponente racional.

UNIDAD 2: LA FUNCION Y LA ECUACION

SUBUNIDAD 1: La función y la ecuación

- Gráficos cartesianos de las funciones. Problemas.

FORMACION HISTORICA

Primera Parte

UNIDAD I. LA TEMPRANA EDAD MEDIA

I) Aspecto político:

- a) Los reinos románico-germánicos.
- b) El Imperio Bizantino.
- c) El mundo musulmán. Civilización Árabe. Averroes. Avicena. Maimónides.
- d) La época de Carlomagno.

II) Aspecto económico-social:

- a) Reinos románico-germánicos: hacia una economía prado- minientemente rural.
- b) El Imperio Bizantino: superioridad económico-social de Oriente.
- c) El mundo musulmán: superación del estado nómada. Mahoma. El Corán. Filosofía Árabe. Arquitectura, ciencias, arte islámico (Arabesco).
- d) Carlomagno: hacia la cristalización del feudalismo clásico.

III) Aspecto espiritual:

- a) Caracteres generales de la cultura de la Temprana Edad Media. Los Padres de la Iglesia.
- b) La imagen del Universo y la conciencia de un orden universal.
- c) Las formas de convivencia y realización del individuo.

UNIDAD II. LA ALTA EDAD MEDIA

I) Aspecto político:

- a) Formación de la Europa Feudal.
- b) El Imperio y el Papado.
- c) Los reinos feudales.

Segunda Parte:

UNIDAD IV. LA NUEVA CULTURA

- a) El humanismo.
- b) El Renacimiento.
- c) Los avances científicos.
- d) Reforma. Lutero, Calvino. Contrarreforma Católica. La Compañía de Jesús.
- e) Afirmación del Estado Nacional.

UNIDAD V. LA EXPANSION DE EUROPA

- a) Las especias y el comercio.
- b) Los instrumentos.
- c) Viajes y descubrimientos científicos.

UNIDAD VI. ESPAÑA EN EL SIGLO XV

- a) Características generales de la modernidad europea.
- b) La Península Ibérica. Expulsión de los moros. De los reinos a la unidad. Los Reyes Católicos.
- c) Expansión Atlántica. El Nuevo Mundo. Conflictos entre España y Portugal. Bulas Alejandrinas. Tratado de Tordesillas.
- d) Los primeros asentamientos continentales españoles y portugueses.

UNIDAD VII. APOGEO ESPAÑOL

- a) Panorama Europeo en el siglo XVI.
- b) Hegemonía Española: el reinado de Carlos I y Felipe II. Defensa de la Cristiandad. Política peninsular y europea. "Siglo de Oro".
- c) Viajes posteriores de Colón y a Colón.

UNIDAD VIII. APOGEO FRANCES

- a) Hegemonía Francesa. Los Borbones.
- b) El siglo de Luis XIV.
- c) Desde Luis XIV hasta la Revolución francesa.

UNIDAD IX. EL MUNDO EUROPEO

- a) Surgimiento de nuevos estados.
- b) Otras potencias colonizadoras.
- c) Imperios coloniales: España, Francia, Inglaterra, Holanda, Portugal.

II) Aspecto económico-social:

- a) El feudalismo: propiedad de la tierra. Vínculo de vasallaje y señorío.
- b) Los nuevos poderes: la Caballería.
- c) El trueque.

III) Aspecto espiritual:

- a) Caracteres generales:
- b) La imagen del universo y la conciencia de un orden universal.
- c) Las formas de convivencia y realización del individuo. Los ideales: la santidad, el heroísmo. La moral bélica. El Pontificado. Gregorio VII. Urbano II y las Cruzadas. La dominación del mundo por el Papa Inocencio-III (1198-1216). Avignon.

UNIDAD III. LA BAJA EDAD MEDIA

I) Aspecto político:

- a) Las Cruzadas.
- b) Francia e Inglaterra durante la Guerra de los Cien Años.
- c) El Imperio Bizantino y los Turcos.
- d) La reconquista española.
- e) El orden monárquico: reinos y ciudades.

II) Aspecto económico-social:

- a) El comercio, los comerciantes.
- b) Los burgos, las ciudades, las instituciones municipales.
- c) Influencia de las ciudades en la civilización europea.
- d) Nuevo concepto de riqueza: la economía monetaria.

III) Aspecto espiritual:

- a) Caracteres generales de la cultura. Santo Tomás.
- b) La imagen del universo y la conciencia de un orden universal.
- c) Las formas de convivencia y de realización del individuo: el rey, la nobleza, el pueblo.

FORMACION MATEMATICA

50-Año
FORMACION HISTORICA

UNIDAD 49: NUMEROS RACIONALES (correspondiente a cuatrto año)

SUBUNIDAD 2: Operaciones

- Multiplicación y división.
- Potenciación.
- Radicación.

UNIDAD 1: NUMEROS REALES

SUBUNIDAD 1: Generalidades

- Los números irracionales y el conjunto R.

SUBUNIDAD 2: Operaciones. Propiedades.

- Propiedades de las operaciones.
- Propiedades de los radicales aritméticos.
- Operaciones con radicales aritméticos.

SUBUNIDAD 3: Expresiones Algebraicas

- Expresiones algebraicas. Clasificación.
- Operaciones con expresiones algebraicas enteras.
- Factorización de expresiones algebraicas.
- Máximo común divisor y mínimo común múltiplo.
- Tipo de expresiones algebraicas.
- Potencias de exponente racional.

UNIDAD 2: LA FUNCION Y LA ECUACION

SUBUNIDAD 1: La función y la ecuación

- Gráficos cartesianos de las funciones. Problemas.

Primera Parte

UNIDAD I. LA TEMPRANA EDAD MEDIA

I) Aspecto político:

- a) Los reinos romangermánicos.
- b) El Imperio Bizantino.
- c) El mundo musulmán. Civilización Árabe. Averroes. Avicena. Maimónides.
- d) La época de Carlomagno.

II) Aspecto económico-social:

- a) Reinos romangermánicos: hacia una economía predominantemente rural.
- b) El Imperio Bizantino: superioridad económico-social de Oriente.
- c) El mundo musulmán: superación del estado nómada. Mahoma. El Corán. Filosofía Árabe. Arquitectura, ciencias, arte islámico (Arabesco).
- d) Carlomagno: hacia la cristalización del feudalismo clásico.

III) Aspecto espiritual:

- a) Caracteres generales de la cultura de la Temprana Edad Media. Los Padres de la Iglesia.
- b) La imagen del Universo y la conciencia de un orden universal.
- c) Las formas de convivencia y realización del individuo.

UNIDAD II. LA ALTA EDAD MEDIA

I) Aspecto político:

- a) Formación de la Europa Feudal.
- b) El Imperio y el Papado.
- c) Los reinos feudales.

Segunda Parte:

UNIDAD IV. LA NUEVA CULTURA

- a) El humanismo.
- b) El Renacimiento.
- c) Los avances científicos.
- d) Reforma. Lutero. Calvino. Contrarreforma Católica. a
Compañía de Jesús.
- e) Afirmación del Estado Nacional.

UNIDAD V. LA EXPANSION DE EUROPA

- a) Las especias y el comercio.
- b) Los instrumentos.
- c) Viajes y descubrimientos científicos.

UNIDAD VI. ESPAÑA EN EL SIGLO XV

- a) Características generales de la modernidad europea.
- b) La Península Ibérica. Expulsión de los moros. De los
reinos a la unidad. Los Reyes Católicos.
- c) Expansión Atlántica. El Nuevo Mundo. Conflictos entre
España y Portugal. Dulce Alejandrinas. Tratado de Ter-
ceiras.

- d) Los primeros asentamientos continentales españoles y portugueses

UNIDAD VII. APOGEO ESPAÑOL

- a) Panorama Europeo en el siglo XVI.
- b) Hegemonía Española: el reinado de Carlos I y Felipe
II. Defensa de la Cristiandad. Política peninsular y
europea. "Siglo de Oro".
- c) Viajes posteriores de Colón y a Colón.

UNIDAD VIII. APOGEO FRANCÉS

- a) Hegemonía Francesa. Los Borbones.
- b) El siglo de Luis XIV.
- c) Desde Luis XIV hasta la Revolución Francesa.

UNIDAD IX. EL MUNDO EUROPEO

- a) Surgimiento de nuevos estados.
- b) Otras potencias colonizadoras.
- c) Imperios coloniales: España, Francia, Inglaterra, Ho-
landa, Portugal.

II) Aspecto económico-social:

- a) El feudalismo: propiedad de la tierra. Vínculo de
vasallaje y señorío.
- b) Los nuevos poderes: la Caballería.
- c) El trueque.

III) Aspecto espiritual:

- a) Caracteres generales:
- b) La imagen del universo y la conciencia de un orden
universal.
- c) Las formas de convivencia y realización del indivi-
duo. Los ideales: la santidad, el heroísmo. La mo-
ral bélica. El Pontificado. Gregorio VII. Urbano II
y las Cruzadas. La dominación del mundo por el Papa
Inocencio III (1198-1216). Avignon.

UNIDAD III. LA BAJA EDAD MEDIA

I) Aspecto político:

- a) Las Cruzadas.
- b) Francia e Inglaterra durante la Guerra de los Cien
Años.
- c) El Imperio Bizantino y los turcos.
- d) La reconquista española.
- e) El orden monárquico: reinos y ciudades.

II) Aspecto económico-social:

- a) El comercio, los comerciantes.
- b) Los burgos, las ciudades, las instituciones muni-
cipales.
- c) Influencia de las ciudades en la civilización euro-
pea.
- d) Nuevo concepto de riqueza: la economía monetaria.

III) Aspecto espiritual:

- a) Caracteres generales de la cultura. Santo Tomás.
- b) La imagen del universo y la conciencia de un orden
universal.
- c) Las formas de convivencia y de realización del indi-
viduo: el rey, la nobleza, el pueblo.

1983

50 Años

FORMACION HISTORICA

Primera Parte

UNIDAD I. LA TEMPRANA EDAD MEDIA

- I) Aspecto político:
- a) Los reinos romanos germánicos.
 - b) El Imperio Bizantino.
 - c) El mundo musulmán. Civilización Árabe. Averroes. Avicena. Maimónides.
 - d) La época de Carlomagno.
- II) Aspecto económico-social:
- a) Reinos romanos germánicos: hacia una economía predominantemente rural.
 - b) El Imperio Bizantino: superioridad económico-social de Oriente.
 - c) El mundo musulmán: superación del estado nómada. Mahoma. El Corán. Filosofía Árabe. Arquitectura, ciencias, arte islámico (Arabesco).
 - d) Carlomagno: hacia la cristalización del feudalismo clásico.

UNIDAD II. LA ALTA EDAD MEDIA

- I) Aspecto político:
- a) Formación de la Europa Feudal.
 - b) El Imperio y el Papado.
 - c) Los reinos feudales.

II) Aspecto económico-social:

- a) El feudalismo: propiedad de la tierra. Vínculo de vasallaje y señorío.
- b) Los nuevos poderes: la Caballería.
- c) El trueque.

III) Aspecto espiritual:

- a) Caracteres generales:
- b) La imagen del universo y la conciencia de un orden universal.
- c) Las formas de convivencia y realización del individuo. Los ideales: la santidad, el heroísmo. La moral bélica. El Pontificado. Gregorio VII. Urbano II y las Cruzadas. La dominación del mundo por el Papa y la Cruzada. La dominación del mundo por el Papa Inocencio III (1198-1216). Avignon.

UNIDAD III. LA BAJA EDAD MEDIA

I) Aspecto político:

- a) Las Cruzadas.
- b) Francia e Inglaterra durante la Guerra de los Cien Años.
- c) El Imperio Bizantino y los turcos.
- d) La reconquista española.
- e) El orden monárquico: reinos y ciudades.

II) Aspecto económico-social:

- a) El comercio, los comerciantes.
- b) Los burgos, las ciudades, las instituciones municipales.
- c) Influencia de las ciudades en la civilización europea.
- d) Nuevo concepto de riqueza: la economía monetaria.

III) Aspecto espiritual:

- a) Caracteres generales de la cultura. Santo Tomás.
- b) La imagen del universo y la conciencia de un orden universal.
- c) Las formas de convivencia y de realización del individuo: el rey, la nobleza, el pueblo.

Segunda Parte:

UNIDAD IV. LA NUEVA CULTURA

- a) El humanismo.
- b) El Renacimiento.
- c) Los avances científicos.
- d) Reforma. Lutero. Calvino. Contrarreforma Católica. La Compañía de Jesús.
- e) Afirmación del Estado Nacional.

UNIDAD V. LA EXPANSION DE EUROPA

- a) Las especias y el comercio.
- b) Los instrumentos.
- c) Viajes y descubrimientos científicos.

UNIDAD VI. ESPAÑA EN EL SIGLO XV

- a) Características generales de la modernidad europea.
- b) La Península Ibérica. Expulsión de los moros. De los reinos a la unidad. Los Reyes Católicos.
- c) Expansión Atlántica. El Nuevo Mundo. Conflictos entre España y Portugal. Bulas Alejandrinas. Tratado de Tor-desillas.

- d) Los primeros asentamientos continentales españoles y portugueses.

UNIDAD VII. APOGEO ESPAÑOL

- a) Panorama Europeo en el siglo XVI.
- b) Hegemonía Española: el reinado de Carlos I y Felipe II. Defensa de la Cristiandad. Política peninsular y europea. "Siglo de Oro".
- c) Viajes posteriores de Colón y a Colón.

UNIDAD VIII. APOGEO FRANCES

- a) Hegemonía Francesa. Los Borbones.
- b) El siglo de Luis XIV.
- c) Desde Luis XIV hasta la Revolución Francesa.

UNIDAD IX. EL MUNDO EUROPEO

- a) Surgimiento de nuevos estados.
- b) Otras potencias colonizadoras.
- c) Imperios coloniales: España, Francia, Inglaterra, Holanda, Portugal.

UNIDAD X. EL PENSAAMIENTO

- a) Situación Europea en el siglo XVIII.
- b) El pensamiento de: La Ilustración (aspecto político, filosófico y científico). El Enciclopedismo.
- c) Influencia de la Ilustración en la Independencia de los Estados Unidos de Norteamérica.
- d) El Despotismo Ilustrado en España. Rasgos particulares de la Ilustración Española.
- e) La América del siglo XVIII. La Ilustración: los pensadores filósofos. La cultura en todas sus manifestaciones.
- f) Repercusión en Hispanoamérica de la nueva concepción política. Influencia de la Ilustración y el neoescolasticismo en los movimientos revolucionarios.

PROGRAMA DE FORMACION HISTORICA

6º AÑO

1978

UNIDAD Nº I - LA FORMACION DE ESPAÑA

- a) Características geográficas y evolución histórica hasta la llegada de los romanos.
- b) Romanización de España.
- c) Penetración visigoda.
- d) Influencia islámica.
- e) Empresa nacional de reconquista.
- f) Regionalismo peninsular.

UNIDAD Nº II - EL MUNDO HISPANICO EN EL SIGLO XV

- a) Del regionalismo a la unidad.
- b) Los Reyes Católicos.
- c) La expansión. Empresa española en América.
- d) Afirmación del poderío español.

UNIDAD Nº III - LA MODERNIDAD EUROPEA

- a) El Humanismo Renacentista.
- b) La reforma religiosa.
- c) La expansión geográfica de Europa.

UNIDAD Nº IV - EL APOGEO ESPAÑOL

- a) De Carlos I a Felipe II.
- b) La Contrarreforma: Ignacio de Loyola y la Compañía de Jesús.

UNIDAD Nº V - LA QUIEBRA DE LOS AUSTRIAS

- a) El ocaso español: Los Austrias Menores.
- b) Cambio de dinastía: Los Borbones. Sus reformas.
- c) Preponderancia francesa en Europa.
- d) El despotismo ilustrado.

UNIDAD Nº VI - GRANDES ACONTECIMIENTOS DEL SIGLO XVIII

- a) Panorama europeo.
- b) La Revolución Francesa.
- c) La Revolución Industrial; el maquinismo.
- d) El capitalismo liberal

..... *Fede bibuoso*

1980

FORMACION CIENTIFICO NATURAL

QUIMICA

UNIDAD I : Teoría sobre ácidos y bases, Obtención de sales, oxidación reducción, Ácidos sulfúrico, nítrico, Reducción.

UNIDAD II : Leyes gravimétricas, Equivalentes químicos, Leyes de las combinaciones gaseosas. Hipótesis y N° de Avogadro. Volumen molar. Peso atómico, molecular, relativo, absoluto. Estequiometría.

UNIDAD III : Soluciones valoradas. Estequiometría de las soluciones. Alcalimetría y acidimetría. Soda caústica. Soda Solvay.

UNIDAD IV : Cinética química. Factores que influyen en la velocidad. Termodinámica. Ley de acción de masas. Metales. Metalurgia. Siderurgia. Alto horno.

UNIDAD V : Funciones orgánicas. Benceno y sus homólogos. Isomería de derivados halogenados, hidroxilados y nitrados.

UNIDAD VI : Petróleo. Composición. Proceso de destilación. Principales subproductos. Petroquímica (concepto)

UNIDAD VII : Glúcidos. Clasificación. Fermentación. Industria del azúcar y del papel. Lípidos. Saponificación Amino-ácidos. Protidos.

FORMACION HISTORICA

UNIDAD I :

EL PENSAMIENTO

- a) Situación Europea en el siglo XVIII.
- b) El pensamiento de: La Ilustración (aspecto político, filosófico y científico). El Enciclopedismo.
- c) Influencia de la Ilustración en la Independencia de los Estados Unidos de Norteamérica.
- d) El Despotismo Ilustrado en España. Rasgos particulares de la Ilustración Española.
- e) La América del siglo XVIII. La Ilustración: los pensadores filósofos, La cultura en todas sus manifestaciones.
- f) Repercusión en hispanoamérica de la nueva concepción política. Influencia de la Ilustración y el neoescolasticismo en los movimientos revolucionarios.

UNIDAD II :

REVOLUCION TECNICA Y POLITICA

- a) Revolución industrial. El maquinismo. Capitalismo.
- b) Repercusión en la economía del mundo.
- c) Revolución Francesa. Distinción del antiguo régimen.

UNIDAD III :

EUROPA Y LA REVOLUCION FRANCESA

a) La Revolución Francesa - sus etapas

b) La Convención Jacobina. Robespierre.

c) El Directorio. El golpe de Estado. Reparto de Polonia. La Revolución y la Santa Sede. Expedición a Egipto.

d) La época napoleónica. Época Consular. Campañas militares. El Imperio Invasión napoleónica a la Península Ibérica: su repercusión en América. El despertar americano del siglo XIX. La Campaña a Rusia 1813 /14. Abdicación de Napoleón.

6º Año

/// El marxismo.
 c) Versalles prepara la Segunda Guerra Mundial. La Segunda Guerra Mundial. Nuevo mapa de Europa. Concepciones ideológicas, políticas, económicas, sociales, religiosas y científicas de la Segunda Guerra Mundial en Europa, América, Asia y África.

HISTORIA AMERICANA

UNIDAD V

HACIA EL DESARROLLO NACIONAL

- a) Organización de los distintos países americanos en el siglo XX. Crisis políticas y económicas.
- b) Las sociedades americanas: papel de la Iglesia en su organización.
- c) Problemas limítrofes, guerras y tratados entre las distintas naciones de América hasta nuestros días.

Los 3 niveles del ambiente el momento
Unificación, fundamentalmente:
 - *Org. culturales - religioso-públicas*
 - *Unidad de dominios*
 - *Organizaciones políticas*
 - *Problemas limítrofes*
 - *Guerras y tratados: América*
 - *Unificación*

UNIDAD II: I

LIBERALISMO BURGUES Y NACIONALISMO CONTRA EL ANTIGUO REGIMEN

- a) La sociedad clásica burguesa y el nacionalismo. La tradición aristocrática. Liberalismo y nacionalismo. El Congreso de Viena y la Europa de la Santa Alianza. El Imperio de los cien días, La Revolución española de 1820.
- b) La Revolución Francesa de 1830, repercusión en Europa. Independencia de países europeos.
- c) La Inglaterra Victoriana y el Imperio Británico. La autocracia rusa: Nicolás I.
- d) La Unidad italiana. La Unidad alemana.
- e) Independencia de las distintas colonias americanas, Organización del nuevo mapa americano: el "uti possidetis juris".

UNIDAD III: III

DEL ROMANTICISMO AL REALISMO. -EL POSITIVISMO- EL CAPITALISMO

- a) El estilo romántico. El romanticismo en la política, en la historia, en la literatura, en la música, en la pintura y en la arquitectura.
- b) El positivismo científico. Oposición de la ciencia a la fe. Hegel a Comte.
- c) Religión e Iglesia en el siglo XIX. Restauración religiosa en este siglo. Pontificado de Pío IX. En Concilio Vaticano. Las Iglesias disidentes.

UNIDAD IV: IV

EUROPA A FINES DEL SIGLO XIX Y LA DEL SIGLO XX

- a) Alemania bajo Bismarck. La expansión y los imperialismos rusos, ingleses, franceses, norteamericanos, japoneses.
- b) La Primera Guerra Mundial. El fin de los imperios alemanes y la caída de las grandes autocracias en China, Rusia y Tur-

FORMACION HISTORICA
HISTORIA CONTEMPORANEA

UNIDAD I
REVOLUCION TECNICA Y POLITICA

- a) Revolución industrial. El maquinismo. El Capitalismo.
- b) Repercusión en la economía del mundo.
- c) Revolución Francesa.

UNIDAD II
EUROPA Y LA REVOLUCION FRANCESA

- a) La Revolución Francesa. Sus etapas.
- b) La Convención jacobina. Robespierre.
- c) El Directorio. El golpe de Estado. Reparto de Polonia. La Revolución y la Santa Sede. Expedición a Egipto.
- d) La época napoleónica. Época Consular. Campañas militares. El Imperio. Invasión napoleónica a la Península Ibérica: su repercusión en América. El despertar americano del siglo XIX. La campaña de 1813/14. Abdicación de Napoleón.

UNIDAD III
LIBERALISMO BURGUES Y NACIONALISMO CONTRA EL ANTIGUO REGIMEN

- a) La sociedad clásica burguesa y el nacionalismo. La tradición aristocrática. Liberalismo y nacionalismo.
- b) El Congreso de Viena y la Europa de la Santa Alianza. El Imperio de los cien días. La Revolución española de 1820.
- c) La Revolución Francesa de 1830, repercusión en Europa. Independencia de países europeos.
- d) La Inglaterra Victoriana y el Imperio Británico. La autocracia rusa: Nicolás I.
- e) La Unidad italiana. La Unidad alemana.
- f) Independencia de las distintas colonias americanas, Organización del nuevo mapa americano: el "uti possidetis juris".

UNIDAD IV
DEL ROMANTICISMO AL REALISMO. -EL POSITIVISMO- EL CAPITALISMO.

- a) El estilo romántico. El romanticismo en la política, en la historia, en la literatura, en la música, en la pintura y en la arquitectura.
- b) El positivismo científico. Oposición de la ciencia a la fe. De Hegel a Comte.
- c) Religión e Iglesia en el siglo XIX. Restauración religiosa en este siglo. Pontificado de Pío IX. El Concilio Vaticano. Las Iglesias disidentes.

UNIDAD V
EUROPA A FINES DEL SIGLO XIX Y LA DEL SIGLO XX

- a) Alemania bajo Bismarck. La expansión y los imperialismos / rusos, ingleses, franceses, norteamericanos, japoneses.
- b) La Primera Guerra Mundial. El fin de los imperios alemanes, y la caída de las grandes autocracias en China, Rusia y Turquía. El marxismo.
- c) Versalles prepara la Segunda Guerra Mundial. La Segunda Guerra Mundial. Nuevo mapa de Europa. Consecuencias ideológicas, políticas, económicas, sociales, religiosas y científicas de la Segunda Guerra Mundial en Europa, América, Asia y África.

HISTORIA AMERICANA

UNIDAD VI
FACIA EL DESARROLLO NACIONAL

- a) Organización de los distintos países americanos en el siglo XX. Crisis políticas y económicas.
- b) Las sociedades americanas: papel de la Iglesia en su organización.
- c) Problemas limítrofes, guerras y tratados entre las distintas naciones de América hasta nuestros días.

6º Año

FORMACIÓN HISTÓRICA

HISTORIA CONTEMPORÁNEA

UNIDAD II

EUROPA Y LA REVOLUCIÓN FRANCESA

- La Revolución Francesa. Sus etapas.
- La Convención Jacobina. Robespierre.
- El Directorio. El golpe de Estado. Reparto de Polonia. La Revolución y la Santa Sede. Expedición a Egipto.
- La época napoleónica. Época Consular. Campañas militares. El Imperio. Invasión napoleónica a la Península Ibérica: su repercusión en América. El despertar americano del siglo XIX. La campaña de 1813/14. Abdicación de Napoleón.

UNIDAD III

LIBERALISMO BURGUES Y NACIONALISMO CONTRA EL ANTIGUO RÉGIMEN

- La sociedad clásica burguesa y el nacionalismo. La tradición aristocrática. Liberalismo y nacionalismo.
- El Congreso de Viena y la Europa de la Santa Alianza. El Incendio de los cien días, La Revolución española de 1820.
- La Revolución Francesa de 1830, repercusión en Europa. Independencia de países europeos.
- La Inglaterra Victoriana y el Imperio Británico. La autocracia rusa: Nicolás I.
- La Unidad italiana. La Unidad alemana.
- Independencia de las distintas colonias americanas, Organización del nuevo mapa americano: el "uti possidetis juris".

UNIDAD IX:

DEL ROMANTICISMO AL REALISMO. -EL POSITIVISMO- EL CAPITALISMO

- El estilo romántico. El romanticismo en la política, en la historia, en la literatura, en la música, en la pintura y en la arquitectura.
- El positivismo científico. Oposición de la ciencia a la fe. De Hegel a Comte.
- Religión e Iglesia en el siglo XIX. Restauración religiosa en este siglo. Pontificado de Pío IX. El Concilio Vaticano. // Las Iglesias disidentes.

UNIDAD X:

EUROPA A FINES DEL SIGLO XIX Y LA DEL SIGLO XX

- Alemania bajo Bismarck. La expansión y los imperialismos rusos, ingleses, franceses, norteamericanos, japoneses.
- La Primera Guerra Mundial. El fin de los imperios alemanes y la caída de las grandes autocracias en China, Rusia y Turquía. El marxismo.
- Versalles prepara la Segunda Guerra Mundial. La Segunda Guerra Mundial. Nuevo mapa de Europa. Consecuencias ideológicas, políticas, económicas, sociales, religiosas y científicas de la Segunda Guerra Mundial en Europa. América, Asia y África.

HISTORIA AMERICANA

UNIDAD VI

HACIA EL DESARROLLO NACIONAL

- Organización de los distintos países americanos en el siglo XX. Crisis políticas y económicas.
- Las sociedades americanas: papel de la Iglesia en su organización.
- Problemas limítrofes, guerras y tratados entre las distintas naciones de América hasta nuestros días.

Valido 1992
C.D.S.

1982

60 Años

FORMACION HISTORICA

HISTORIA CONTEMPORANEA

UNIDAD I

REVOLUCION TECNICA Y POLITICA

- a) Revolución industrial. El maquinismo. El Capitalismo.
- b) Repercusión en la economía del mundo.
- c) Revolución Francesa.

UNIDAD II

EUROPA Y LA REVOLUCION FRANCESA

- a) La Revolución Francesa. Sus etapas.
- b) La Convención jacobina. Robespierre.
- c) El Directorio. El golpe de Estado. Reparto de Polonia. La Revolución y la Santa Sede. Expedición a Egipto.
- d) La época napoleónica. Época Consular. Campañas militares. El Imperio. Invasión napoleónica a la Península Ibérica: su repercusión en América. El despertar americano del siglo XIX. La campaña de 1813/14. Abdicación de Napoleón.

UNIDAD III

LIBERALISMO BURGUES Y NACIONALISMO CONTRA EL ANTIGUO REGIMEN

- a) La sociedad clásica burguesa y el nacionalismo. La tradición aristocrática. Liberalismo y nacionalismo.
- b) El Congreso de Viena y la Europa de la Santa Alianza. El Imperio de los cien días. La Revolución española de 1808
- c) La Revolución Francesa de 1830, repercusión en Europa y dependencia de países europeos.
- d) La Inglaterra Victoriana y el Imperio Británico. La crisis rusa: Nicolás I.
- e) La Unidad italiana. La Unidad alemana.
- f) Independencia de las distintas colonias americanas. Organización del nuevo mapa americano: el "uti possidetis juris".

UNIDAD IV

DEL ROMANTICISMO AL REALISMO. -EL POSITIVISMO- EL CAPITALISMO.

- a) El estilo romántico. El romanticismo en la política, en la historia, en la literatura, en la música, en la pintura y en la arquitectura.
- b) El positivismo científico. Doctrina de la ciencia a la fe. De Hegel a Comte.
- c) Religión e Iglesia en el siglo XIX. Restauración religiosa en este siglo. Pontificado de Pío IX. El Concilio Vaticano. Las Iglesias disidentes.

UNIDAD V

EUROPA A FINES DEL SIGLO XIX Y LA DEL SIGLO XX

- a) Alemania bajo Bismarck. La expansión y los imperialismos / rusos, ingleses, franceses, norteamericanos, japoneses.
- b) La Primera Guerra Mundial. El fin de los imperios alemanes. y la caída de las grandes autocracias en China, Rusia y Turquía. El marxismo.
- c) Versailles prepara la Segunda Guerra Mundial. La Segunda Guerra Mundial. Nuevo mapa de Europa. Consecuencias ideológicas, políticas, económicas, sociales, religiosas y científicas de la Segunda Guerra Mundial en Europa, América, Asia y África.

HISTORIA AMERICANA

UNIDAD VI

HACIA EL DESARROLLO NACIONAL

- a) Organización de los distintos países americanos en el siglo XX. Crisis políticas y económicas.
- b) Las sociedades americanas: papel de la Iglesia en su organización.
- c) Problemas limítrofes, guerras y tratados entre las distintas naciones de América hasta nuestros días.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO "MANUEL BELGRANO"

PROGRAMAS DE ESTUDIO

6.º CURSO

1982

1983

6º Año

FORMACION HISTORICA
HISTORIA CONTEMPORANEA

UNIDAD I
REVOLUCION TECNICA Y POLITICA

- a) Revolución industrial. El maquinismo. El Capitalismo.
- b) Repercusión en la economía del mundo.
- c) Revolución Francesa.

UNIDAD II
EUROPA Y LA REVOLUCION FRANCESA

- a) La revolución Francesa. Sus etapas.
- b) La Convención jacobina. Robespierre.
- c) El Directorio. El golpe de Estado. Reparto de Polonia. La Revolución y la Santa Sede. Expedición a Egipto.
- d) La época napoleónica. Época Consular. Campañas militares. El Imperio. Invasión napoleónica a la Península Ibérica: su repercusión en América. El despertar americano del siglo XIX. La campaña de 1813/14. Abdicación de Napoleón.

UNIDAD III
LIBERALISMO BURGUES Y NACIONALISMO CONTRA EL ANTIGUO REGIMEN

- a) La sociedad clásica burguesa y el nacionalismo. La tradición aristocrática. Liberalismo y nacionalismo.
- b) El Congreso de Viena y la Europa de la Santa Alianza. El Imperio de los cien días. La Revolución española de 1820.
- c) La Revolución Francesa de 1830, repercusión en Europa. Independencia de países europeos.
- d) La Inglaterra Victoriana y el Imperio Británico. La autocracia rusa: Nicolás I.
- e) La Unidad italiana. La Unidad alemana.
- f) Independencia de las distintas colonias americanas. Organización del nuevo mapa americano: el "uti possidetis juris".

UNIDAD IV
ROMANTICISMO AL REALISMO. EL PARADIGMA DEL CAPITALISMO.

- a) El estilo romántico. El romanticismo en la política, en la historia, en la literatura, en la música, en la pintura y en la arquitectura.
- b) El positivismo científico. Obsesión de la ciencia e la fe. De Hegel a Comte.
- c) Religión e Iglesia en el siglo XIX. Renovación religiosa en este siglo. Pontificado de Pío IX. El Concilio Vaticano. Las Iglesias disidentes.

UNIDAD V
EUROPA A FINES DEL SIGLO XIX Y LA DEL SIGLO XX

- a) Alemania bajo Bismarck. La expansión y los imperialismos / rusos, ingleses, franceses, norteamericanos, japoneses.
- b) La Primera Guerra Mundial. El fin de los imperios alemanes. y la caída de los grandes autocracias en China, Rusia y Turquía. El marxismo.
- c) Versalles prepara la Segunda Guerra Mundial. La Segunda Guerra Mundial. Nuevo mapa de Europa. Consecuencias ideológicas, políticas, económicas, sociales, religiosas y científicas de la Segunda Guerra Mundial en Europa, América, Asia y África.

HISTORIA AMERICANA

UNIDAD VI
HACIA EL DESARROLLO NACIONAL

- a) Organización de los distintos países americanos en el siglo XX. Crisis políticas y económicas.
- b) Las sociedades americanas: papel de la Iglesia en su organización.
- c) Problemas limítrofes, guerras y tratados entre las distintas naciones de América hasta nuestros días.

Valencia

1978-79

El desarrollo en 1978

70 años

FORMACION HISTORICA

UNIDAD I - AMERICA ABORIGEN

- a) Antiquidad del hombre americano; teorías acerca de su origen; proceso de dispersión y poblamiento.
- b) Las altas culturas precolombinas: Mayas, Aztecas, Incas; organización administrativa; formas de gobierno; organización social; vida económica; religión.

UNIDAD II - FUNDACION DE LOS "REINOS DE INDIAS"

- a) Buías alejandrinas y línea de Tordesillas.
- b) El sentido misional de la acción española en América.
- c) Los aborígenes del territorio argentino actual; pueblos más evolucionados: organización social, industrias, religión, lenguas.
- d) Política de "poblamiento" y bases jurídicas de la obra española: instituciones, condición de los aborígenes.
- e) Montesinos, Las Casas y Francisco de Vitoria. La encomienda. La guerra justa.
- f) Organos de gobierno: el Consejo de Indias y los Cabildos como instituciones fundamentales.
- g) La Iglesia en hispanoamérica; órdenes religiosos; misiones jesuíticas. Institutos de enseñanza. Universidades. La imprenta.

UNIDAD III - DE LOS HABSBURGOS A LOS BORBONES (acción en América)

- a) De Carlos I a Felipe II: su sentido "imperial". Siglos fundacionales; sentido de la fundación de ciudades en el actual territorio Argentino. Fundación de Córdoba: jurisdicción, y desarrollo en los años iniciales.
- b) Los Austrias Menores.
- c) Los Borbones y la preponderancia francesa.
- d) Las reformas borbónicas: política "colonial"

UNIDAD IV - LOS SISTEMAS COLONIALES EN AMERICA

- a) Los portugueses.
- b) Los ingleses.
- c) Los franceses y los holandeses.

UNIDAD V - EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES AMERICANAS (siglo XVII)

- a) La sociedad hispanoamericana, sus grupos étnicos y sus mentalidades sociales; economía.
- b) La sociedad angloamericana, sus grupos étnicos, sus mentalidades sociales y su economía; diferencias entre el norte y el sur.
- c) La sociedad lusoamericana, sus grupos étnicos, sus mentalidades sociales y su economía.

UNIDAD VI - HACIA LA EMANCIPACION

- a) En el aspecto cultural: la instrucción primaria, secundaria y superior; los estudios filosóficos; las matemáticas; bibliotecas; arte. Crisis del sentimiento religioso; la expulsión de los jesuitas y la masonería; sentido "colonial" de la corona.
- b) En el aspecto social: la estructura de la sociedad; vigorización del "criollismo"; formación de mentalidades en los hombres del Río de la Plata.
- c) En el aspecto económico: influencia del comercio y de los intereses británicos; resultados de la política de Carlos III; contraposición de los intereses del puerto y de la burguesía mercantil, con los del interior, de la producción y de las manufacturas y artesanías.
- d) En el aspecto ideológico-político: el pensamiento emergente de la doctrina suareciana y de las Leyes de Indias; influencia de los hombres de la ilustración española del siglo XVIII; reacción ante el centralismo borbónico; importancia de los Cabildos.
- e) Situación en el Río de la Plata hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX. La revolución norteamericana y el apoyo español. El triunfo de la Revolución Francesa. Napoleón Bonaparte y la formación del Imperio. La reacción europea: Las invasiones inglesas en el Río de la Plata. Los sucesos de España ante la invasión napoleónica: la guerra por la independencia y el movimiento constitucional. Su repercusión en América. Las pretensiones de la princesa Carlota Joaquina y su presencia en Brasil. El "Plan Sabio" y el carlotismo en Buenos Aires.

**

ful octava en 1978

- Dinámica del Movimiento Circular Uniforme. Fuerza centrípeta y centrífuga.
- Ley de Gravitación Universal.
- Sub. 49 - Trabajo y Energía.
- Definición de trabajo mecánico. Fórmula generalizada, unidades, equivalencias. Problemas.
- Potencia. Definición. Unidades. Equivalencias. Problemas.
- Concepto de Energía. Tipos y características. Deducción de las fórmulas de Potencial y Cinética. Problemas.
- Relación entre trabajo y energía. Transformación y conservación de la energía. Transferencia. Ley de conservación. Problemas.
- Sub. 50 - Estática
- Sistemas de fuerzas. Resultante. Condición de equilibrio estático y dinámico. Composición de fuerzas en los casos posibles. Componentes del vector fuerza. Cupla. Momento de una fuerza y de una cupla. Problemas.
- Equilibrio de los cuerpos. Centro de gravedad. Cupla / rotacional.

FORMACION HISTORICA 72 Años

UNIDAD I:

EL SIGLO XIX HASTA 1810 EN EL RIO

- a) El estado de la opinión: problemas políticos, sociales y económicos.
- b) Política portuguesa hacia el Río de la Plata; preferencias de la corte de Río de Janeiro; trabajos de propaganda.
- c) Política inglesa hacia el Río de la Plata; invasiones de 1805 y 1807; los intereses comerciales; la prédica de la "Estrella del Sur"; el triunfo militar y la derrota / propagandista de los españoles.
- d) Intereses de Francia en el Río de la Plata; política napoleónica; misión del señor Sassenay; Liniers al frente del virreinato.
- e) Grupos políticos en Buenos Aires: carlotistas, fernandistas, bonapartistas.

UNIDAD II:

EL AÑO 1810.

- a) Saavedra y la conducción del proceso revolucionario; una revolución sin pueblo; tendencias antagónicas.
- b) Las "brevas maduras"; Bayona y las Juntas en España; intervención de Strangford.
- c) La Asamblea o Cabildo Abierto del 22 de Mayo de 1810; la Junta presidida por Cisneros, y el primer Gobierno / Criollo. Saavedra, primer-Presidente de la Patria.
- d) Acción militar y política. Las tres expediciones de afirmación del primer gobierno.
 - Córdoba y la acción salvadora del Deán Funes.
 - Castelli, sus "instrucciones" y su actuación en el Alto Perú. Influencia de Monteaugudo.
 - Belgrano en el Paraguay: sus "instrucciones" y su diplomacia.
- La Banda Oriental: una política equivocada.

Deau f...

UNIDAD III:

LOS AÑOS INICIALES

- a) Bernardino Rivadavia y su influencia en el Primer Triunvirato; el Tratado del 20 de octubre de 1811.
- b) San Martín y el Segundo triunvirato; la Asamblea de 1813; propósitos y realizaciones.
- c) El Directorio; razón de su creación; misión de Rivadavia y Belgrano a Europa; objetivos y resultados.

UNIDAD IV:

LA IDEA Y LA ACCION EMANCIPADORA

- a) San Martín: su personalidad y su trayectoria.
- b) El camino del Norte.
- c) San Martín en Cuyo. Concepto de la Nación en Armas, y el de la Guerra total. El Congreso de Tucumán y la Declaración de la Independencia.
- d) Campañas sanmartinianas en Chile. Acta de Rancagua - Maipo.
- e) Campaña al Perú. Puertos intermedios. Gobernador del Perú.
- f) San Martín en Córdoba: José Javier Díaz.
- g) San Martín y su plan continental; significado de Solís y Rivadavia en la acción sanmartiniana.

UNIDAD V:

LA DISOLUCION NACIONAL

- a) Constitución de 1819; gestiones monárquicas.
- b) Anarquía del año XX. Arequito - Cepeda - Tratados de Pilar y Benezas.
- c) Juan Bautista Bustos y el Congreso de Córdoba. Oposición de Bernardino Rivadavia.
- d) Reformas rivadavianas a la vida eclesiástica; en otros órdenes, e intervención en los bienes de la Iglesia.
- e) El Congreso de 1824 y la Ley Fundamental.
- f) Brasil y la Banda Oriental. Guerra con el Brasil. Ituzaingo.
- g) Ley de Presidencia y elección de Rivadavia; triunfo del liberalismo. Constitución de 1826 y su rechazo. Paz, con Brasil y caída de Rivadavia.

UNIDAD VI:

LA CONFEDERACION

- a) Dorrego - Lavalle - Paz - Rosas. La Liga Unitaria y el Pacto Federal de 1831.
- b) La generación del 37, y el liberalismo romántico.
- c) Rosas en el poder: - política económica;
- política institucional;
- política internacional;
- política religiosa
- d) Los emigrados unitarios.
- e) Manuel López "Quebracho" en Córdoba de 1835 a 1852.
- f) Fin de la "época de Rosas". Batalla de Caseros y revolución del 27 de abril de 1852 en Córdoba.

UNIDAD VII:

LA ORGANIZACION NACIONAL

- a) La Constitución de 1853.
- b) Buenos Aires y la Confederación.
- c) El triunfo liberal. Mitre, la unidad y la guerra del Paraguay.
- d) La República Liberal; Mitre, Sarmiento, Avellaneda.
- e) El Liberalismo positivista de la generación del 80. Política educativa, instrumental, económica y de población; la inmigración y su filosofía. Roca. La Campaña al desierto. El Unitario. Juárez Celman. La Revolución del 90. Carlos Pellegrini. La Unión Cívica.

Rivadavia
San Martín
Rosas

FORMACION HISTORICA

///
 dad tangencial y angular, Problemas.- Dinámica del Movimiento Circular Uniforme. Fuerza Centrífuga y Centrífuga.- Aceleración Centrífuga.- Ley de Gravitación Universal... Formulación de Newton, comprobación. Problemas.-
 SUB. 6º; ESTÁTICA- CUPLA O PAR DE FUERZAS: Cupla. Momento de una cupla. Momento de una fuerza con respecto a un punto. Condición de equilibrio dinámico. Problemas de vigas y barras de momento.- Equilibrio de los cuerpos suspendidos y apoyados. Centro de gravedad. Cupla rotacional.-

UNIDAD I:

a) El estado de la opinión: problemas políticos, sociales y económicos. b) Política portuguesa hacia el Río de la Plata: pretensiones de la corte de Río de Janeiro: trabajos de propaganda. c) Política inglesa hacia el Río de la Plata: invasiones de 1806 y 1807; los intereses comerciales; la prédica de "La Estrella del Sur"; el triunfo militar y la derrota por propagandista de los españoles d) Intereses de Francia en el Río de la Plata; política napoleónica; misión del señor Sassenay: Liniers al frente del virreinato. e) Grupos políticos en Buenos Aires: carlotistas, fernandistas, bonapartistas.

UNIDAD II: EL AÑO 1810

a) Saavedra y la conducción del proceso revolucionario; una revolución sin pueblo; tendencias antagónicas. b) Las brevas maduras; Bayona y las Juntas en España; intervención de Stranford. c) La Asamblea o Cabildo Abierto del 22 de Mayo de 1810; La Junta presidida por Cisneros, y el primer gobierno criollo. Saavedra, primer Presidente de la Patria. d) Acción militar y política. Las tres expediciones de afirmación del primer gobierno. -Córdoba y la acción salvadora del Deán Funes - Castelli, sus instrucciones y su acción en el Alto Perú. Influidas de Montevideo. - Belgrano en el Paraguay: sus instrucciones y su diplomacia. - La Banda Oriental: una política equivocada.

UNIDAD III: LOS ANALES INICIALES

a) Bernardino Rivadavia y su influencia en el Primer Triunvirato; Primer sitio a Montevideo; el tratado del 20 de Octubre de 1811 (entre Bs. As. y el Virrey de Montevideo). b) San Martín y el Segundo Triunvirato; la Asamblea del 1813; propósitos y realizaciones. c) El Directorio; razón de su creación; misión de Rivadavia y Belgrano a Europa; objetivos y resultados.

198

FORMACION HISTORICA

70 Años

UNIDAD I: EL SIGLO XIX HASTA 1810 EN EL RIO DE LA PLATA

a) El estado de la opinión: problemas políticos, sociales y económicos. b) Política portuguesa hacia el Río de la Plata: pretensiones de la corte de Río de Janeiro: trabajos de propaganda. c) Política inglesa hacia el Río de la Plata: invasiones de 1806 y 1807; los intereses comerciales; la prédica de "La Estrella del Sur"; el triunfo militar y la derrota por propagandista de los españoles d) Intereses de Francia en el Río de la Plata; política napoleónica; misión del señor Sasse / nay: Liniers al frente del virreynato. e) Grupos políticos / en Buenos Aires: carlotistas, fernandistas, bonapartistas.

UNIDAD II: EL AÑO 1810

a) Saavedra y la conducción del proceso revolucionario; una revolución sin pueblo; tendencias antagónicas. b) Las brevas maduras; Bayona y las Juntas en España; intervención de Strangford. c) La Asamblea o Cabildo Abierto del 22 de Mayo de 1810; La junta presidida por Cisneros, y el primer gobierno / criollo. Saavedra, primer Presidente de la Patria. d) Acción militar y política. Las tres expediciones de afirmación del primer gobierno. -Córdoba y la acción salvadora del Deán Funes - Castelli, sus instrucciones y su acción en el Alto Perú. In- fluencias de Monteaugudo. - Belgrano en el Paraguay: sus ins- trucciones y su diplomacia. - La Banda Oriental: una políti- ca equivocada.

UNIDAD III: LOS AÑOS INICIALES

a) Bernardino Rivadavia y su influencia en el Primer Triunvi- rato; Primer sitio a Montevideo; el tratado del 20 de Octubre de 1811 (entre Bs. As. y el Virrey de Montevideo). b) San Mar- tín y el Segundo Triunvirato; la Asamblea del 1813; propósitos y realizaciones. c) El Directorio; razón de su creación; mi- sión de Rivadavia y Belgrano a Europa; objetivos y resultados.

///
UNIDAD IV: LA IDEA Y LA ACCION EMANCIPADORA

a) San Martín: su personalidad y trayectoria. b) El camino del Norte. c) San Martín en Cuyo. Concepto de la nación en armas, y el de la guerra total. El Congreso de Tucumán y la Declaración de la Independencia. d) Campañas sanmartinista- / nas en Chile. Acta de Rancagua. Maipú. e) Campaña al Perú. Puertos Intermedios, Gobernador del Perú. f) San Martín en Córdoba: José Javier Díaz. g) San Martín y su plan continen- tal: significado de Bolívar y Rivadavia en la acción sanmar- tiniana.

UNIDAD V: LA DISOLUCION NACIONAL

a) Constitución de 1819; gestiones monárquicas. b) Anarquía del año XX. Arequito-Cepeda-Tratado de Pilar y Benegas. c) / Juan Bautista Bustos y el Congreso de Córdoba. Oposición de Bernardino Rivadavia. d) Reformas rivadavianas a la vida / eclesiástica; en otros órdenes, e intervención en los bienes de la Iglesia. e) El Congreso de 1824 y la Ley Fundamental. f) Brasil y la Banda Oriental. Guerra con el Brasil. Ituzain- gó. g) Ley de Presidencia y elección de Rivadavia; triunfo del liberalismo. Constitución de 1826 y su rechazo. Paz con / Brasil y caída de Rivadavia.

UNIDAD VI: LA CONFEDERACION

a) Dorrego- Lavalle- Paz- Rosas. La Liga Unitaria y el Pacto Federal de 1831. b) Rosas en el poder: política económica, / política institucional. política internacional. política re- ligiosa, c) Los emigrados unitarios. d) Manuel López "Que- bracho en Córdoba" de 1835 a 1852. e) Fin de la "época de / Rosas". Batalla de Caseros y revolución del 27 de abril de / 1852 en Córdoba.-



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
-ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO "MANUEL BELGRANO"

PROGRAMAS DE ESTUDIO

7º CURSO

1983

.....
.....
.....

UNIDAD I: EL SIGLO XIX HASTA 1810 EN EL RIO DE LA PLATA

a) El estado de la opinión: problemas políticos, sociales y económicos. b) Política portuguesa hacia el Río de la Plata: pretensiones de la corte de Río de Janeiro: trabajos de propaganda. c) Política inglesa hacia el Río de la Plata: invasiones de 1806 y 1807; los intereses comerciales; la prédica de "La Estrella del Sur"; el triunfo militar y la derrota propagandista de los españoles d) Intereses de Francia en el Río de la Plata; política napoleónica; misión del señor Sasse nay; Liniars al frente del virreinato. e) Grupos políticos en Buenos Aires: carlotistas, fernandistas, bonapartistas.

UNIDAD II: EL AÑO 1810

a) Saavedra y la conducción del proceso revolucionario; una revolución sin pueblo; tendencias antagónicas. b) Las breves maduras; Bayona y las Juntas en España; intervención de Strangford. c) La Asamblea o Cabildo Abierto del 22 de Mayo de 1810; La Junta presidida por Cisneros, y el primer gobierno criollo. Saavedra, primer Presidente de la Patria. d) Acción militar y política. Las tres expediciones de afirmación del primer gobierno. -Córdoba y la acción salvadora del Deán Funes - Castelli, sus instrucciones y su acción en el Alto Perú. In- fluencias de Montevideo. - Belgrano en el Paraguay: sus ins- trucciones y su diplomacia. - La Banda Oriental: una política equivocada.

UNIDAD III: LOS AÑOS INICIALES

a) Bernardino Rivadavia y su influencia en el Primer Triunvirato; Primer sitio a Montevideo; el tratado del 20 de Octubre de 1811 (entre Bs. As. y el Virrey de Montevideo). b) San Martín y el Segundo Triunvirato; la Asamblea del 1813; propósitos y realizaciones. c) El Directorio; razón de su creación; misión de Rivadavia y Belgrano a Europa; objetivos y resultados.

///

UNIDAD IV: LA IDEA Y LA ACCION EMANCIPADORA

a) San Martín: su personalidad y trayectoria. b) El camino del Norte. c) San Martín en Cuyo. Concepto de la nación en armas, y el de la guerra total. El Congreso de Tucumán y la Declaración de la Independencia. d) Campañas sanmartinianas en Chile. Acta de Rancagua. Maipu. e) Campaña al Perú. Fuertos intermedios. Gobernador del Perú. f) San Martín en Córdoba: José Javier Díaz. g) San Martín y su plan continental: significado de Bolívar y Rivadavia en la acción sanmartiniana.

UNIDAD V: LA DISOLUCION NACIONAL

a) Constitución de 1819; gestiones monárquicas. b) Anarquía del año XX. Arequito-Cepeda-Tratado de Pilar y Benegas. c) Juan Bautista Bustos y el Congreso de Córdoba. Oposición de Bernardino Rivadavia. d) Reformas rivadavianas a la vida eclesiástica; en otros órdenes, e intervención en los bienes de la Iglesia. e) El Congreso de 1824 y la ley fundamental. f) Brasil y la Banda Oriental. Guerra con el Brasil. Ituzainzó. g) Ley de Presidencia y elección de Rivadavia; triunfo del liberalismo. Constitución de 1826 y su rechazo. Paz con Brasil y caída de Rivadavia.

UNIDAD VI: LA CONFEDERACION

a) Dorrego- Lavalle- Paz- Rosas. La Liga Unitaria y el Pacto Federal de 1831. b) Rosas en el poder: política económica./ política institucional. política internacional. política religiosa, c) Los emigrados unitarios. d) Manuel López "Quebracho en Córdoba" de 1835 a 1852. e) Fin de la "época de Rosas". Batalla de Caseros y revolución del 27 de abril de 1852 en Córdoba.-

1 año a
2 años

8º año

FORMACION HISTORICA

UNIDAD I - EL SIGLO XIX HASTA 1810 EN EL RIO DE LA PLATA.

- a) El estado de la opinión; problemas políticos, sociales y económicos.
- b) Política portuguesa hacia el Río de la Plata; pretensiones de la Corte de Río de Janeiro; trabajos de propaganda.
- c) Política inglesa hacia el Río de la Plata; las invasiones de 1806 y 1807; los intereses comerciales; la prédica de "La Estrella del Sur"; el triunfo militar y la derrota propagandística de los españoles.
- d) Intereses de Francia en el Río de la Plata; política napoleónica; misión del señor de Sassenay; Liniers al frente del Virreinato.
- e) Grupos políticos en Buenos Aires; carlotistas, fernandistas, bonapartistas.

UNIDAD II - EL AÑO 1810.

- a) Saavedra y la conducción del proceso revolucionario; una "revolución sin pueblo"; tendencias antagónicas.
- b) Las "breves maduras"; Bayona y las Juntas en España; intervenció de Strangford.
- c) La Asamblea o Cabildo Abierto del 22 de Mayo de 1810; la Junta presidida por Cisneros y el primer gobierno criollo. Saavedra, primer presidente de la Patria.
- d) Acción militar y política:
 - 1- Córdoba y la política;
 - 2- Castelli, sus instrucciones y su diplomacia. Influencia de Monteagudo.
 - 3- Belgrano en el Paraguay: sus instrucciones y su influencia.
 - 4- La Banda Oriental: Artigas, su pensamiento y su influencia.

UNIDAD III - LOS AÑOS INICIALES.

- a) Bernardino Rivadavia y su influencia en el primer triunvirato; el tratado del 20 de octubre de 1811.
- b) San Martín y el segundo triunvirato; la Asamblea de 1813. Pósitos y realizaciones.
- c) El Directorio; misión de Rivadavia y Belgrano a Europa: objetivos y resultados.

UNIDAD IV - LA IDEA Y LA ACCION EMANCIPADORA

- a) San Martín: su personalidad y su trayectoria.
- b) El camino del Norte.
- c) San Martín en Córdoba; José Javier Díaz.
- d) San Martín en Cuyo. El Congreso de Tucumán y la declaración de la Independencia.
- e) Campañas sanmartinianas en Chile y en Perú.
- f) San Martín y su plan continental; significado de Bolívar y de Rivadavia en la acción sanmartiniana.

UNIDAD V - LA DISOLUCION NACIONAL

- a) Constitución de 1819; gestiones monárquicas.
- b) Arequito. Cepeda. Tratados de Pilar y de Benegas.
- c) Juan Bautista Bustos y el Congreso de Córdoba. Oposición de Rivadavia.
- d) Reformar rivadavianas en la vida eclesiástica, en otros órdenes e intervención en los bienes de la Iglesia.
- e) El Congreso de 1824 y la Ley Fundamental.
- f) Brasil y la Banda Oriental. Guerra con Brasil.
- g) Ley de Presidencia y elección de Rivadavia; triunfo del liberalismo. Constitución de 1826 y su rechazo. Paz con Brasil y caída de Rivadavia.

UNIDAD VI - LA CONFEDERACION

- a) Dorrego- Lavalle. Paz. Rosas. La Liga Unitaria y el Pacto Federal de 1831.
- b) La generación del 37 y el liberalismo romántico.
- c) Rosas en el poder:
 - 1- política económica,
 - 2- política institucional
 - 3- política internacional.
 - 4- política religiosa.
- d) Los emigrados unitarios.
- e) Manuel López "Quebracho" en Córdoba de 1835 a 1852.
- f) Fin de la época de Rosas. Caseros, y el 27 de abril de 1852.

UNIDAD VII - LA ORGANIZACION NACIONAL

- a) La Constitución de 1853.
- b) Buenos Aires y la Confederación. 7º año abril 1978-79
- c) El triunfo liberal. Mitre, la "unidad" y la guerra del Paraguay.

Convergen al Tercer de Formación Cívica por lo que el primer año del curso se ve reflejado en el nivel de creatividad ideológico.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓCORA
(República Argentina)

Escuela Superior de Comercio
"Manuel Belgrano"

PROGRAMA DE

8° CURSO

UNIDAD

SUBUN

- d) La República liberal: Mitre, Sarmiento, Avellaneda, Roca y Juárez Celman. La generación del 80.
- e) Política educacional, institucional, económica y de población: la inmigración y su fitosofía. El liberalismo positivista y las leyes laicas.
- f) La Revolución del 90 y la unión cívica.

UNIDAD VIII - LA CONTEMPORANEIDAD ARGENTINA

- a) Roque Sáenz Peña y la ley de elecciones.
- b) El mundo en la segunda década del siglo XX; la revolución rusa
- c) La primera guerra mundial y la sociedad de las naciones. Posición Argentina.
- d) El Radicalismo en el poder; agitación obrera y estudiantil, reacción conservadora.
- e) Nuevos movimientos mundiales de carácter político-social.
- f) Política, sociedad y economía en Argentina a partir de 1930
- g) La segunda guerra mundial; posición argentina. Las Naciones Unidas.
- h) La conquista del espacio y las tensiones mundiales.
- i) Inestabilidad de las instituciones del estado en Argentina.

UNIDAD IX - PROBLEMAS DE LA SOBERANÍA NACIONAL

- a) Canal de Beagle, islote Snipe, islas Lennox Nueva y Picton
- b) Islas Malvinas.
- c) Islas Georgias del Sur y Sandwich del Sur.
- d) Sector Antártico Argentino. Antecedentes históricos, derechos Argentinos y actividad Argentina.

UNIDAD X - PROBLEMAS IDEOLÓGICOS

- a) Problemas internacionales y problemas nacionales.
- b) Planteos de la "tercera Posición".
- c) Desorientación en las instituciones: los sacerdotes "terceristas". Violencia y guerrilla.
- d) Soluciones del cristianismo y sentido de Patria.

SI

///

* La Banda Oriental: una políti juivocada.

UNIDAD III:

LOS AÑOS INICIALES

- a. Bernardino Rivadavia y su influencia en el Primer Triunvirato; Primer sitio a Montevideo; el Tratado del 20 de Octubre de 1811 (entre Bs. As. y el Virrey de Montevideo)
- b. San Martín y el Segundo Triunvirato; la Asamblea de 1813; propósitos y realizaciones.
- c. El Directorio; razón de su creación; misión de Rivadavia y Belgrano a Europa; objetivos y resultados.

UNIDAD IV:

LA IDEA Y LA ACCION EMANCIPADORA

- a. San Martín: su personalidad y trayectoria.
- b. El camino del Norte
- c. San Martín en Cuyo. Concepto de la nación en armas, y el de la guerra total. El Congreso de Tucumán y la Declaración de la Independencia.
- d. Campañas sanmartinianas en Chile. Acta de Rancagua. Maipo.
- e. Campaña al Perú. Puertos intermedios. Gobernador del Perú.
- f. San Martín en Córdoba: José Javier Díaz.
- g. San Martín y su plan continental: significado de Bolívar y Rivadavia en la acción sanmartiniana.

UNIDAD V:

LA DISOLUCION NACIONAL

- a. Constitución de 1819; gestiones monárquicas.
- b. Anarquía del año xx. Arequito-Cepeda- Tratado de Pilar y Benegas
- c. Juan Bautista Bustos y el Congreso de Córdoba. Oposición de Bernardino Rivadavia.

///

- d. Reformas rivadavianas a la vida eclesiástica; en otros órdenes, e intervención en los planes de la Iglesia.
- e. El Congreso de 1824 y la ley fundamental.
- f. Brasil y la Banda Oriental. Guerra con el Brasil. Ituzaingo.

- g. Ley de Presidencia y elección de Rivadavia; triunfo del liberalismo. Constitución de 1826 y su rechazo. Paz con Brasil y caída de Rivadavia.

UNIDAD VI:

LA CONFEDERACION

- a. Dorrego- Lavalle- Paz- Rosas. La Liga Unitaria y el Pacto Federal de 1831.
- b. La ~~secesión del 37~~ y el ~~liberalismo sanmartiniano~~.
- c. Rosas en el poder: política económica. * política institucional. * política internacional. * política religiosa.
- d. Los emigrados unitarios.
- e. Manuel López "Quebracho en Córdoba" de 1835 a 1852
- f. Fin de la "época de Rosas". Batalla de Caseros y revaluación del 27 de abril de 1852 en Córdoba.

UNIDAD VII:

LA ORGANIZACION NACIONAL

- a. La Constitución de 1853
- b. Buenos Aires y la Confederación.
- c. El triunfo liberal. Mitre, la unidad y la guerra del Paraguay.
- d. La República Liberal; Mitre; Sarmiento; Avellaneda.
- e. El liberalismo positivista de la generación del 80. ~~El~~ ~~liberalismo~~ ~~positivista~~, instrumental, económica y de población; la inmigración y su filosofía. Roca. La campaña al desierto. El Unitario. Juárez Galman. La Revolución del 90. Carlos Pellegrini. La Unión Cívica.

UNIDAD VIII:

EL ACCESO DE LA CLASE MEDIA AL PODER

///

pasan p/lo
70 Años

///

UNIDAD ~~XII~~ ✓

AÑOS CONFUSOS

- a. Elección de Frondizi con el apoyo de Perón. El petróleo. Ensayos desarrollistas. Política internacional de Frondizi. Derrocamiento de Frondizi. (1962)
- b. Años difíciles (1962-1963). Azules y colorados. Elecciones. Final del difícil intermedio. Triunfo radical.
- c. La partidocracia. 1963-1966. Los contratos petroleros. El embate sindical. Enfretamiento militar. Derrocamiento de Illia, Movimiento revolucionario.

UNIDAD ~~XII~~ VI

REVOLUCION Y CONTRARREVOLUCION

- a. Revolución y contrarrevolución. Oganía en el poder. El plan económico de Krieger Vasena. La violencia en el año 1969 (ERP- Montoneros y otras organizaciones subversivas). Relievo de Oganía. Roberto M. Levingston de representante ante la Junta Interamericana de Defensa a Presidente.
- b. Las tácticas de Levingston. Retiro de Levingston. Asunción del Comandante en Jefe del Ejército Alejandro A. Lanusse. Compromiso electoral de Lanusse.
- c. Gobierno peronista. Elección y triunfo del representante de Perón, Héctor J. Cámpora. Cámpora asume el poder el 25 de mayo de 1973. Primeras medidas de gobierno.

UNIDAD ~~XIII~~ VII

PERONISMO Y SUBVERSION

- a. Gobierno de Cámpora. Terrorismo sin límites. Se prepara la vuelta de Perón.
- b. Renuncia de Cámpora. Interinato de Lastiri. Juan Perón. Isabel Perón en el Poder. Apogeo de la subversión.
- c. Un gobierno paternalista. Influencias de López Rega y los sindicalistas. Muerte del caudillo.
- d. Gobierno de Isabel Perón. Lucha contra la subversión. Se suceden los ministros de economía. El Rodrigazo. Cesación de pagos. La gran inflexión. La Revolución del 24 de marzo de 1976.

///

- a. Saenz Peña y la Ley Electoral. Elecciones de Santa Fe y triunfo radical. Conflictos con Alemania e Inglaterra durante la Primer Guerra Mundial.
- b. Triunfo del radicalismo en 1916. Irigoyen en el poder. La neutralidad en el conflicto Mundial. Agitación social y política.
- c. Yrigoyen y Alvear. Alvear Presidente. Ruptura de la Unidad partidaria. El plebiscito de 1928. Comienzo de la depresión económica. Yrigoyen por segunda vez presidente.

UNIDAD ~~XI~~ III

LA REACCION CONSERVADORA

- a. La oposición antiradical. La política petrolera. Revolución del 6 de setiembre de 1930. Anulación de las elecciones del 5 de abril. Veto a las candidaturas radicales.
- b. Justo triunfa en las elecciones y restaura el régimen conservador (20-2-32). El Pacto Roca Runciman. El fraude político.
- c. Radicales y conservadores en el poder. Ortiz. Castillo Legalismo de Ortiz. Muerte de Ortiz. Castillo presidente. Neutralidad en la Segunda Guerra Mundial. Se prepara la continuación del régimen con Patrón Costa. Revolución del 4 de junio de 1943.

UNIDAD ~~XII~~ IV

EL TRIUNFO DEL POPULISMO

- a. Rawson y Ramírez. Nace el populismo. El peronismo. Primer gobierno de Perón 1946/52 (oscilaciones y // alianzas).
- b. Segundo gobierno de Perón. Realizaciones y contradicciones: crisis y caída del peronismo.
- c. La Revolución liberadora. Lonardi 1955. Aramburu / 1955-58. La restauración liberal.

- 11
- 3) Formación y sanción de las leyes.
- 4) El juicio político. Carácter. Casos en que procede. / Procedimiento.
- 5) Poder Ejecutivo Nacional. Requisitos para ser Presidente de la Nación. Elección. Aceptación.
- 6) Atribuciones del Poder Ejecutivo. Derecho de veto.
- 7) Ministerios.
- 8) El Poder judicial. Organización. Requisitos para ser Juez. Nombramiento. Independencia y atribuciones.
- Sub. 60: Gobierno de provincias.
- 1) Poderes delegados y reservados.
- 2) Constituciones provinciales. ~~Requisitos~~.
- 3) Intervención Federal. Poder que la dispone. Casos.
- 4) La Constitución de la Provincia de Córdoba. Caracteres. Formas de gobierno. Régimen municipal.

UNIDAD IV:

IDEOLOGIAS POLITICAS:

- Sub 1: El fenómeno político
- 1) La relación hombre, individuo, sociedad.
 - 2) El hombre como individuo y como persona.
 - 3) Formación de la realidad social.
 - 4) Nacimiento de la autoridad.

Sub 20: Las ideologías.

- 1) Liberalismo y democracia
- 2) El socialismo y sus variantes (utópico cristiano, reformista).
- 3) Marxismo leninismo y comunismo.
- 4) Fascismo y Nazismo
- 5) Anarquismo
- 6) Síntesis y perspectivas

I N D I C E

FORMACION MATEMATICA 3

FORM. CIENT. NATURAL (FISICA) 5

FORMACION HISTORICA 7

FORMACION GEDERAFICA 12

FORMACION FILOSOFICA (LOGICA) 18

FORMACION CONTABLE 21

FORMACION ECONOMICA III 22

HISTORIA DE LA CULTURA ARGENTINA 24

FORMACION CIVICA 28

8° CURSO
=====

S. Duro

FORMACION HISTORICA

UNIDAD I:

LA ORGANIZACION NACIONAL

- a. La constitución de 1853.
- b. Buenos Aires y la Confederación.
- c. El Triunfo liberal. Mitre, la unidad y la guerra del Paraguay.
- d. La República Liberal; Mitre; Sarmiento; Avellaneda.
- e. El liberalismo positivista de la generación del 80. Política instrumental, económica y de población; la inmigración y su filosofía. Roca. La campaña al desierto. El Unitario. Juárez Celman. La revolución del 90. Carlos Pellegrini. La Unión Cívica.

UNIDAD II:

EL ACCESO DE LA CLASE MEDIA AL PODER

- a. Sáenz Peña y la Ley Electoral. Elecciones de Santa Fe y triunfo radical. Conflictos con Alemania e Inglaterra durante la Primera Guerra Mundial.
- b. Triunfo del radicalismo en 1916. Irigoyen en el poder. La neutralidad en el conflicto Mundial. Agitación social y política.
- c. Irigoyen y Alvear. Alvear Presidente. Ruptura de la Unidad partidaria. El plebiscito de 1928. Comienzo de la depresión económica. Irigoyen por segunda vez presidente.

UNIDAD III:

LA REACCION CONSERVADORA

- a. La oposición antiradical. La política petrolera. Revolución del 6 de setiembre de 1930. Anulación de las elecciones del 5 de abril. Veto a las candidaturas radicales.

//

Sub 29: Reflexión y refracción. Leyes de la reflexión. Leyes de la refracción. Espejos planos y esféricos. Posición y tamaño de la imagen. Índices de refracción relativos y absolutos. Relección del índice de refracción con la velocidad de propagación de la luz. Angulo límite, reflexión total. Lámina de caras paralelas. Prisma. Fórmula del prisma. Dispersión. Frecuencia de la luz visible. Variación de la desviación en función del índice de refracción y de la velocidad de propagación de la luz. Problemas. Dioptra esférica. Lentes.

Sub 30: Naturaleza de la luz. Fenómenos ondulatorios: difracción, interferencia, reflexión, refracción. Interferencia y difracción luminosa. Experiencia de Young. Redes de difracción. Polarización. Ley de Brewster. Polaroides.

Sub 40: Espectros. Espectros luminosos. Distintos tipos de espectros en función de la fuente luminosa. Teoría de Bohr y de Plank. Series espectrales del Hidrógeno. Análisis espectral. Efecto fotoeléctrico.

///

- b. Justo triunfa en las elecciones y restaura el régimen conservador (20-2-32). El Pacto Roca Runciman. El Fraude político.
- c. Radicales y conservadores en el poder. Ortiz. Castillo. Legalismo de Ortiz. Muerte de Ortiz. Castillo presidente. Neutralidad en la Segunda Guerra Mundial. Se prepara la continuación del régimen con Patrón Costa. Revolución del 4 de junio de 1943.

UNIDAD IV:

EL TRIUNFO DEL POPULISMO

- a. Rawson y Ramírez. Nace el populismo. El peronismo. Primer gobierno de Perón 1946/52 (oscilaciones y // afianzamientos). La constitución justicialista.
- b. Segundo gobierno de Perón. Realizaciones y contradicciones: crisis y caída del peronismo.
- c. La Revolución libertadora. Lanardi 1955. Aramburu / 1955-58. La restauración liberal.

UNIDAD V:

AÑOS CONFUSOS

- a. Elección de Frondizi con el apoyo de Perón. El petróleo. Ensayos desarrollistas. Política internacional de Frondizi. Derrocamiento de Frondizi. (1962)
- b. Años difíciles (1962-1963). Azules y colorados. Elecciones. Finel del difícil intermedio. Triunfo radical.
- c. La partidocracia. 1963-1966. Los contratos petroleros. El embate sindical. Enfretamiento militar. Derrocamiento de Illia. Movimiento revolucionario.

UNIDAD VI:

REVOLUCION Y CONTRARREVOLUCION

- a. Revolución y contrarrevolución. Onganía en el poder. El plan económico de Arriquer Vasens. La violencia en el año 1969 (ERP- Montoneros y otras organizaciones subversivas). Relevé de Onganía. Roberto N. Levingston se representa ante la Junta Interamericana de Defensa a Presidenta.

///

- b. Las tácticas de Levingston. Retiro de Levingston. Asunción del Comandante en Jefe del Ejército Alejandro A. Lanusse. Compromiso electoral de Lanusse.
- c. Gobierno peronista. Elección y triunfo del representante de Perón, Héctor J. Cámpora. Cámpora asume el poder el 25 de mayo de 1973. Primeras medidas de gobierno.

UNIDAD VII:

PERONISMO Y SUBVERSION

- a. Gobierno de Cámpora. Terrorismo sin límites. Se prepara la vozata de Perón.
- b. Renuncia de Cámpora. Intimidato de Lastiri. Juan Perón, Isabel Perón en el poder. Apogeo de la subversión.
- c. Un gobierno peronista. Influencias de López Rega y los sindicalistas. Muerte del caudillo.
- d. Gobierno de Isabel Perón. Lucha contra la subversión. Se suceden los ministros de economía. El Rediseño. Deserción de pagans. La gran inflación. La Revolución del 24 de marzo de 1976.

* * * * *

1982

8º Año

FORMACION HISTORICA

UNIDAD I:

LA ORGANIZACION NACIONAL

- a. La constitución de 1853.
- b. Buenos Aires y la Confederación.
- c. El Triunfo liberal. Mitre, la unidad y la guerra del Paraguay.
- d. La República Liberal; Mitre; Sarmiento; Avelaneda.
- e. El liberalismo positivista de la generación del 80. Política instrumental, económica y de población; la inmigración y su filosofía. Roca. La campaña al desierto. El Unitario. Juárez Celman. La revolución del 90. Carlos Pellegrini. La Unión Cívica.

UNIDAD II:

EL ACCESO DE LA CLASE MEDIA AL PODER

- a. Saenz Peña y la Ley Electoral. Elecciones de Santa Fe y triunfo radical. Conflictos con Alemania e Inglaterra durante la Primera Guerra Mundial.
- b. Triunfo del radicalismo en 1916. Irigoyen en el poder. La neutralidad en el conflicto Mundial. Agitación social y política.
- c. Irigoyen y Alvear. Alvear Presidente. Ruptura de la Unidad partidaria. El plebiscito de 1928. Comienzo de la depresión económica. Irigoyen por segunda vez Presidente.

UNIDAD III:

LA REACCION CONSERVADORA

- a. La oposición antiradical. La política petrolera. Revolución del 6 de setiembre de 1930. Anulación de las elecciones del 5 de abril. Veto a las candidaturas radicales.

Sub 20: Reflexión y refracción. Leyes de la reflexión. Leyes de la refracción. Espejos planos. Pólarización y tamaño de la imagen. Índices de refracción relativos y absolutos. Selección del índice de refracción con la velocidad de propagación de la luz. Angulo límite. Reflexión total. Lámina de caras paralelas. Prisma. Fórmula del prisma. Dispersión. Frecuencia de la luz visible. Variación de la desviación en función del índice de refracción y de la velocidad de propagación de la luz. Problemas. Diodro esférico. Lentes.

Sub 21: Naturaleza de la luz. Fenómenos ondulatorios: difracción, interferencia, reflexión, refracción. Interferencia y difracción luminosa. Experiencia de Young. Redes de difracción. Polarización. Ley de Brewster. Polaroides.

Sub 49: Espectros. Espectros luminosos. Distintos tipos de espectros en función de la fuente luminosa. Teoría de Bohr y de Planck. Series espectrales del Hidrógeno. Análisis espectral. Efecto fotoeléctrico.

///

- b. Justo triunfa en las elecciones y restaura el régimen conservador (20-2-32). El Pacto Roca Runciman. El fraude político.
- c. Radicales y conservadores en el poder. Ortiz. Castillo. Legalismo de Ortiz. Muerte de Ortiz. Castillo presidente. Neutralidad en la Segunda Guerra Mundial. Se prepara la continuación del régimen con Patrón Costa. Revolución del 4 de junio de 1943.

UNIDAD IV:

EL TRIUNFO DEL POPULISMO

- a. Rawson y Ramírez. Nace el populismo. El peronismo. Primer gobierno de Perón 1946/52 (oscilaciones y // alianzas).
- b. Segundas elecciones. La constitución justicialista. Segundo gobierno de Perón. Realizaciones y contradicciones: crisis y caída del peronismo.
- c. La Revolución Libertadora. Lonardi 1955. Aramburu 1955-58. La restauración liberal.

UNIDAD V:

AÑOS CONFUSOS

- a. Elección de Frondizi con el apoyo de Perón. El petróleo. Ensayos desarrollistas. Política internacional de Frondizi. Derrocamiento de Frondizi. (1962)
- b. Años difíciles (1962-1963). Azules y colorados. Elecciones. Final del difícil intermedio. Triunfo radical.
- c. La partidocracia. 1963-1966. Los contratos petroleros. El embate sindical. Enfretamiento militar. Derrocamiento de Illia, Movimiento revolucionario.

UNIDAD VI:

REVOLUCION Y CONTRARREVOLUCION

- a. Revolución y contrarrevolución. Unganía en el poder. El Plan económico de Krieger Vasena. La violencia en el año 1969 (ERP- Montoneros y otras organizaciones subversivas). Relevo de Unganía. Roberto M. Levingston de representante ante la Junta Interamericana de Defensa a Presidente.

///

- b. Las tácticas de Levingston. Retiro de Levingston. Asunción del Comandante en Jefe del Ejército Alejandro A. Lanusse. Compromiso electoral de Lanusse.
- c. Gobierno peronista. Elección y triunfo del representante de Perón, Héctor J. Cámpora, Cámpora asume el poder el 25 de mayo de 1973. Primeras medidas de gobierno.

UNIDAD VII:

PERONISMO Y SUBVERSION

- a. Gobierno de Cámpora. Terrorismo sin límites. Se prepara la vuelta de Perón.
- b. Renuncia de Cámpora. Interinato de Lastiri. Juan Perón. Isabel Perón en el poder. Apogeo de la subversión.
- c. Un gobierno paternalista. Influencias de López Rega y los sindicalistas. Muerte del caudillo.
- d. Gobierno de Isabel Perón. Lucha contra la subversión. Se suceden los ministros de economía. El Rodríguez. Cesación de pagos. La gran inflación. La Revolución del 24 de marzo de 1976.

* * * * *



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO "MANUEL BELGRANO"

PROGRAMAS DE ESTUDIO

8^{vo} CURSO

1983

- MCM Impreso Dpto. Publicaciones de la Escuela

FORMACION HISTORICA *****

UNIDAD I:

LA ORGANIZACION NACIONAL

- a. La constitución de 1853.
- b. Buenos Aires y la Confederación.
- c. El Triunfo liberal. Mitre, la unidad y la guerra del Paraguay.
- d. La República Liberal; Mitre; Sarmiento; Avellaneda.
- e. El liberalismo positivista de la generación del 80. Política instrumental, económica y de población; la inmigración y su filosofía. Roca. La campaña al desierto. El Unitario. Juárez Celman. La revolución del 90. Carlos Pellegrini. La Unión Cívica.

UNIDAD II:

EL ACCESO DE LA CLASE MEDIA AL PODER

- a. Saenz Peña y la Ley Electoral. Elecciones de Santa Fe y triunfo radical. Conflictos con Alemania e Inglaterra durante la Primera Guerra Mundial.
- b. Triunfo del radicalismo en 1916. Irigoyen en el poder. La neutralidad en el conflicto Mundial. Agitación social y política.
- c. Irigoyen y Alvear. Alvear Presidente. Ruptura de la Unidad partidaria. El plebiscito de 1928. Comienzo de la depresión económica. Irigoyen por segunda vez Presidente.

UNIDAD III:

LA REACCION CONSERVADORA

- a. La oposición antiradical. La política petrolera. Revolución del 6 de setiembre de 1930. Anulación de las elecciones del 5 de abril. Veto a las candidaturas radicales.

- ///
- b. Justo triunfa en las elecciones y restaura el régimen conservador (20-2-32). El Pacto Roca Runciman. El fraude político.
 - c. Radicales y conservadores en el poder. Ortiz. Castillo. Legalismo de Ortiz. Muerte de Ortiz. Castillo presidente. Neutralidad en la Segunda Guerra Mundial. Se prepara la continuación del régimen con Patrón Costa. Revolución del 4 de junio de 1943.

UNIDAD IV:

EL TRIUNFO DEL POPULISMO

- a. Rawson y Ramírez. Nace el populismo. El peronismo. Primer gobierno de Perón 1946/52 (oscilaciones y // alianzas). La constitución justicialista.
- b. Segundo gobierno de Perón. Realizaciones y contradicciones: crisis y caída del peronismo.
- c. La Revolución libertadora, Lonardi 1955. Aramburu / 1955-58. La restauración liberal.

UNIDAD V:

AÑOS CONFUSOS

- a. Elección de Frondizi con el apoyo de Perón. El petróleo. Ensayos desarrollistas. Política internacional de Frondizi. Derrocamiento de Frondizi. (1962)
- b. Años difíciles (1962-1963). Azules y colorados. Elecciones. Final del difícil intermedio. Triunfo radical.
- c. La partidocracia. 1963-1966. Los contratos petroleros. El embate sindical. Enfretamiento militar. Derrocamiento de Illia, Movimiento revolucionario.

UNIDAD VI:

REVOLUCION Y CONTRARREVOLUCION

- a. Revolución y contrarrevolución. Onganía en el poder. El plan económico de Krieger Vasena. La violencia en el año 1969 (ERP- Montoneros y otras organizaciones subversivas). Relievo de Onganía. Roberto M. Levingston de representante ante la Junta Interamericana de Defensa a Presidente.

- ///
- b. Las tácticas de Levingston. Retiro de Levingston. Asunción del Comandante en Jefe del Ejército Alejandro A. Lanusse. Compromiso electoral de Lanusse.
 - c. Gobierno peronista. Elección y triunfo del representante de Perón, Héctor J. Cámpora, Cámpora asume el poder el 25 de mayo de 1973. Primeras medidas de gobierno.

UNIDAD VII:

PERONISMO Y SUBVERSION

- a. Gobierno de Cámpora. Terrorismo sin límites. Se prepara la vuelta de Perón.
- b. Renuncia de Cámpora. Interinato de Lastiri. Juan Perón. Isabel Perón en el Poder. Apogeo de la subversión.
- c. Un gobierno paternalista. Influencias de López Rega y los sindicalistas. Muerte del caudillo.
- d. Gobierno de Isabel Perón. Lucha contra la subversión. Se suceden los ministros de economía. El Rodrigazo. Cesación de pagos. La gran inflación. La Revolución del 24 de marzo de 1976.

* * * * *

PROGRAMAS CURRICULARES – COLÉGIO DE APLICAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR:

SÉRIE: 1^oc A e B

ANO: 1974

PROGRAMA (Unidade e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	N.º Previsão	Período		
<u>Unidade I.</u>				
<u>A Idade Média</u>	12		Através da interpretação de textos e de outras informações, o aluno deverá ser capaz de identificar as características da Idade Média, sob o ponto de vista social, político, econômico e cultural.	* Exposição dialogada * Estudo de textos * Trabalho individual * Dinâmica de Grupo
a- Características Gerais		Março		
b- A Feudalidade Européia- Características Fundamentais.				
<u>Unidade II</u>				
<u>O Nascimento da Europa Moderna</u>	18	Abril	Através da interpretação de textos e de outras informações, o aluno deverá ser capaz de identificar as características sociais, políticas e econômicas principalmente, que marcaram o início da Idade Moderna.	* Exposição dialogada * Estudo de textos
a- O Renascimento Comercial		a		* Estudo individualizado
b- A Expansão Marítima		Maio		* Painel
c- A Revolução Comercial				
<u>Unidade III</u>				
<u>A 1ª Revolução Industrial</u>	30	Maio	Através da interpretação de textos, da pesquisa bibliográfica e de outras informações o aluno deverá ser capaz de concluir que o homem, paulatinamente, libertou-se das forças da natureza, com o desenvolvimento da tecnologia e das ciências.	* Exposição dialogada * Estudo de textos * Pesquisa bibliográfica * Trabalhos individuais
a- Porque ocorreu na Inglaterra		a		* Trabalhos de grupo * Seminário
b- Caracterização da Sociedade da Época		Agosto		
c- As Novas Doutrinas Sociais e Econômicas				
<u>Unidade IV</u>				

e p... o... t... m... c...

Unidade	35	Setembro
<p>América: um mercado a ser conquistado</p> <p>a- Situação política, social e econômica da América não portuguesa.</p> <p>b- Situação política, econômica e social do Brasil:</p> <p>b.1.- a experiência monárquica;</p> <p>b.2. a herança colonial: aspectos econômicos e sociais;</p> <p>b.3.- o papel da Inglaterra na abolição da escravatura, objetivando a ampliação do seu mercado consumidor no Brasil.</p>	<p>Através da interpretação de textos, pesquisa bibliográfica e de outras informações, o aluno deverá identificar as influências externas que atuaram no Continente Americano e concluir sobre a importância dessa influência nos destinos do Novo Continente.</p>	<p>* Exposição dialogada</p> <p>* Estudo de textos</p> <p>* Pesquisa bibliográfica (livros, revistas e jornais).</p> <p>* Debates</p> <p>* Trabalhos individuais e grupais.</p>
	<p>Novembro</p>	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTORIA

PROFESSOR: _____

SÉRIE: 1º C. A e B

ANO: 1974

PROGRAMA (Unidades e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	N.º. Período	Período		
<u>Unidade I</u>				
<u>A Saúde Média</u>	12			
a) Características Gerais		Março		
b) A Saúde Média Europeia - Características fundamentais			Através da interpretação de textos e de outras informações, o aluno deverá ser capaz de identificar as características da Saúde Média, sob o ponto de vista: social, político, econômico e cultural.	Exposição dialogada Estudo de textos Trabalho individual Dinâmica de grupo
<u>Unidade II</u>				
<u>O Nascimento da Europa Moderna:</u>	18	Abril		
a) O Renascimento Comercial				
b) A expansão marítima				
c) A Revolução Comercial				
<u>Unidade III</u>				
<u>A 1ª Revolução Industrial</u>	30	Maio		
a) Porque ocorreu na Inglaterra				
b) Caracterização da Sociedade da Época				
c) As novas doutrinas sociais				
			Através da interpretação de textos, da pesquisa bibliográfica e de outras informações o aluno deverá ser capaz de reconhecer o início da R. Moderna que marcará o início da R. Moderna	Exposição dialogada Estudo de textos Pesquisa bibliográfica Trabalho individual Trabalho de grupo Seminarário

Caracterização da Sociedade	aulas	a	Trabalhos individuais
b) Caracterização da Sociedade da Época	a		Trabalhos individuais
c) As novas doutrinas sociais e econômicas		Agosto	Seminário
<u>Unidade II</u>			
<u>América: um mercado a ser conquistado:</u>	35	Setembro	
a) Situação política, social e econômica da América não portuguesa	a		Exposição dialogada Estado de textos
b) Situação política, econômica e social do Brasil	v		Pesquisa bibliográfica
b.1. a influência manáqui- ca.	l		(livros, revistas e jornais)
b.2. a herança colonial nos aspectos econômicos e sociais;	a	c	Debato
b.3. o papel da Inglaterra na abolição da escravidão, otimizando a ampliação do seu mercado consumidor no Brasil	s	Novembro	Trabalhos individuais

30 de agosto de 1981

1981

1981

1981

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR: _____

SÉRIE: 1ª COLEGIAL

ANO: 1975

PROGRAMA (Unidade e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	N.º Período	Período		
<u>Iª UNIDADE:</u> Tempos Modernos:			Através de estímulos vários, o aluno deverá ser capaz de:	Para o desenvolvimento das unidades programadas
a) A Revolução Comercial - Mercantilismo (revisão)	14 AULAS	MARÇO A ABRIL	a) Identificar as causas e as consequências da Revolução Comercial;	Cartão de uso dos seguintes estímulos:
b) A Reforma				Aulas expositivas diárias
c) O Absolutismo (revisão)				Resumos bibliográficos
<u>IIª UNIDADE:</u>				Interpretação de textos
a) A situação europeia no século XVIII	22 AULAS	ABRIL A MAIO	b) Identificar os fatores (religiosos, políticos e económicos) que ocasionaram a Reforma;	Seminário
a.1. - a Revolução Industrial				Simpósio
a.2. - a Revolução Intelectual				Trabalho (simples, integrado, com interrogadores)
a.3. - a Revolução Francesa			c) Relatar as consequências da Reforma;	Intercâmbio Cultural
<u>IIIª UNIDADE:</u>				Técnica do CVGO
A Europa no século XIX	25 AULAS	JUNHO A AGOSTO	d) Identificar as causas da Revolução Industrial;	Técnica do Funcionamento.
a) A Revolução Industrial				
a.1. - as novas técnicas				
a.2. - a sociedade			e) Identificar as características do Iluminismo;	
a.3. - o Imperialismo				
a.4. - as novas doutrinas sociais e económicas			f) Identificar as causas da Revolução Francesa e seus re-	
<u>IVª UNIDADE:</u>				

O Brasil no século XIX

flexos;

c) O Primeiro Reinado:

a.1. - a política (interna e externa)

a.2. - a economia

38

ALIAS

SETEMBRO

A

NOVEMBRO

g) Distinguir os reflexos da

Revolução Industrial nos cam-
pos político, econômico, so-
cial e científico;

h) As Resoluções

b.1. - a política

h) Identificar aspectos políticos

econômicos e sociais do Bre-
sil Império

a) O Segundo Reinado:

a.1. - a política (interna e externa)

a.2. - a economia

a.3. - a sociedade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR:

SÉRIE: 1a. - II GRAU

ANO: 1978

PROGRAMA (Unidade e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	N.º Previsto	Período		
I UNIDADE			O aluno deverá:	
A EUROPA NO SÉCULO XIX			a) Identificar os fatores que geraram a Revolução Industrial, sua relação com o colonialismo XIX e XX, e o aparecimento de novas doutrinas sociais, políticas e econômicas;	- Aula expositiva dialogada - Textos - Mapas
- Revolução Industrial	8	Março	b) Listar as causas do Imperialismo e identificar as zonas de colonização inglesa, francesa, italiana e alemã, na Ásia e África.	- Estudo dirigido
- Imperialismo			c) Caracterizar o liberalismo econômico, o socialismo utópico, científico e cristão.	
- Novas doutrinas sociais e econômicas.				
II UNIDADE			O aluno deverá:	
A EUROPA NO SÉCULO XX			a) Listar as causas, identificar as etapas principais e listar as consequências da	
- I Guerra Mundial				
- Revolução Russa				

Data	Mês	Tema	Atividade
24	Maio	- II Guerra Mundial	- Mapas
	Junho	- Capitalismo Europeu	- Textos
		- Socialismo Oriental	- Pesquisa
		- Descolonização da África	- Estudo Dirigido
		- Capitalismo Americano	
		c) listar as causas da implan- tação do fascismo e identi- ficar suas características;	
		d) citar as causas da II Guer- ra Mundial e identificar as etapas principais deste con- flito;	
		e) explicar a situação políti- ca, social e econômica do mundo de após guerra	
		O aluno deverá:	
		a) explicar as causas da Inde- pendência do Brasil, rela- cionando-a com a situação mundial da época;	- Textos - Pesquisa
	14	Agosto	- Estudo Dirigido
	Setembro	b) identificar a situação po- lítica e econômica do Bra- sil nos períodos do I Rei- nado, Regencial e II Reina- do;	- Estudo individualizado
		III UNIDADE	
		O BRASIL NO SÉCULO XIX	
		- Independência do Brasil	
		- I Reinado	
		- Período Regencial	
		- II Reinado	
		- Implantação da República	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PLANO DE ENSINO

CURSO: IIº Grau

DISCIPLINA: História

SÉRIE: 1ª A e B

HABILITAÇÃO: I-X-I-X-X-X

CARGA HORÁRIA: AULAS SEMANAIS: 02
TOTAL ANUAL: 64
DESCONTO (10%): 07
Nº DE AULAS PREVISTAS: 57

PROFESSOR (ES): _____

ANO: 1982

OBJETIVO DO COLÉGIO - "POSSIBILITAR O DESENVOLVIMENTO DA CLARIVIDADE, DA COMUNICABILIDADE E DA RESPONSABILIDADE, ATRAVÉS DE UMA APERFEIÇOAMENTO BASEADA NA AÇÃO, NA EXPERIÊNCIA DE VIDA E NO PENSAMENTO REFLEXIVO."

OBJETIVO DA SÉRIE - "Possibilitar o desenvolvimento de aptidões e áreas de interesse, através da ampliação do campo de estudo proporcionando condições de opção por uma das habilitações básicas oferecidas pelo Colégio."

OBJETIVO DA DISCIPLINA - "Desenvolver o pensamento crítico, possibilitando ao aluno um posicionamento consciente frente à realidade atual."

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Iª Unidade: - Brasil Império: 1. 2ª Reinado: Aspectos políticos
2. Aspectos Econômicos e Sociais do Brasil no século XIX.
- IIª Unidade: - O Imperialismo
- IIIª Unidade: - A Primeira Guerra Mundial
- IVª Unidade: - O Período Entre-Guerras

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	COLÉGIO (NOME) E OU ATIVIDADES	CICLO (Nº DE AULAS)	MATERIAL	MÉTODOS
<p><u>1ª Unidade</u></p> <p>1. Compreende os aspectos políticos do 2º Reinado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica os partidos políticos do 2º Reinado. - Identifica as características da política interna do 2º Reinado. - Caracteriza o Parlamentarismo brasileiro, comparando-o com o modelo inglês. - Caracteriza a política externa do 2º Reinado. 	<p><u>1ª Unidade:</u></p> <p>Aspectos Políticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - os partidos políticos - a política interna - parlamentarismo brasileiro - a política externa 	<p>8 aulas</p>	<p>- Aula expositiva dialogada</p>	<p>- Livro texto</p> <p>- Questionário</p> <p>- Livros didáticos</p>
			<p>- Aula expositiva dialogada</p> <p>- Pesquisa bibliográfica</p>	<p>- Teste objetivo e subjetivo</p> <p>- Partição e interesse</p> <p>- Responsabilidade.</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CÓDIGO (C.A.N. DA E OU ATIVIDADES)	CÓDIGO (Nº DE AULAS)	MÉTODOS	RECURSOS	ATIVIDADES
<p>2.- Compreende que o ca- fé foi o fator de reinte- gração da economia brasi- leira no mercado mundial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica os fatores da crise da agricultura brasileira tradicional - explica a expansão cafeeira como fator da superação da crise econômica <p>3. - Analisa o processo da industrialização brasileira no séc. XIX:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica os entraves à expansão da indústria na época. - identifica o papel desempenhado por Mauá na industrialização da época. 	<p>2.- Aspectos Econômicos e Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> - a crise da agricultura escravista tradicional - a expansão cafeeira - a industrialização - a imigração - a abolição da escravidão - as transformações sociais na 2ª metade do século XIX. - A implantação da República 	<p>14 aulas</p>	<p>Aula expositiva dialogada</p> <p>Estudo dirigido</p> <p>Pesquisa bibliográfica</p>	<p>- Quadro de giz</p> <p>- Texto</p> <p>- Livro-Texto</p> <p>- Questionário</p> <p>- Livros didáticos</p>	<p>- Trabalho escrito</p> <p>- Teste objetivo e subjetivo</p> <p>- Participação e interesse</p> <p>- Responsabilidade</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	C O M P R E H E N S I V O (Nº DE AULAS)	D I F I C U L D A D E (Nº DE AULAS)	M E T O D O S (Nº DE AULAS)	M E T O D O S (Nº DE AULAS)	M E T O D O S (Nº DE AULAS)
<p>4.- Compreende a necessidade da mão-de-obra assalariada na economia cafeeira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - explica os fatores que levaram à utilização da mão-de-obra assalariada na agricultura cafeeira. <p>5.- Compreende a abolição da escravatura como um dos fatores determinantes da queda da monarquia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cita as leis abolicionistas - relaciona a questão abolicionista com a política da época - conclui que a abolição da escravatura determinou mais mudanças políticas que econômicas. 	-X-	-X-	-X-	-X-	-X-

OBJETIVOS ESPECIFICOS	OU ATIVIDADES	(Nº DE AULAS)	PI	DI	TI	SE
<p>6.- Compreende as transformações sociais ocorridas na 2ª metade do século XIX:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descreve a sociedade do período colonial - caracteriza a nova aristocracia - caracteriza a sociedade de urbana <p>7.- Analisa a implantação da República como decorrência das transformações sócio-econômicas ocorridas na 2ª metade do século XIX</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica as mudanças sócio-econômicas ocorridas na 2ª metade do século XIX - identifica os fatores determinantes da implantação da República - explica esses fatores - relaciona esses fatores com as transformações sócio-econômicas da 2ª metade do séc. XIX. 	<p style="text-align: center;">-2-</p>	<p style="text-align: center;">-X-</p>	<p style="text-align: center;">-X-</p>	<p style="text-align: center;">-I-</p>	<p style="text-align: center;">-I-</p>	

<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>IIª Unidade: <u>Compreende o imperialismo</u> no como uma decorrência das necessidades econômicas surgidas na Europa com a Revolução Industrial</p> <p>al</p> <ul style="list-style-type: none"> - conceitua Imperialismo - cita os países Imperialistas - identifica as causas do Imperialismo - explica as causas do Imperialismo - caracteriza as causas do Imperialismo - destaca a causa determinante do Imperialismo - localiza e espaço geográfico dominado pelos países imperialistas - cita as consequências do Imperialismo - explica as consequências do Imperialismo. 	<p>IIª Unidade: <u>O Imperialismo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - conceituação - causas - principais países imperialistas - expansão - consequências 	<p>(C) DE ATIVIDADES</p> <p>(D) DE ATIVIDADES</p> <p>(E) DE ATIVIDADES</p> <p>(F) DE ATIVIDADES</p> <p>(G) DE ATIVIDADES</p> <p>(H) DE ATIVIDADES</p> <p>(I) DE ATIVIDADES</p> <p>(J) DE ATIVIDADES</p> <p>(K) DE ATIVIDADES</p> <p>(L) DE ATIVIDADES</p> <p>(M) DE ATIVIDADES</p> <p>(N) DE ATIVIDADES</p> <p>(O) DE ATIVIDADES</p> <p>(P) DE ATIVIDADES</p> <p>(Q) DE ATIVIDADES</p> <p>(R) DE ATIVIDADES</p> <p>(S) DE ATIVIDADES</p> <p>(T) DE ATIVIDADES</p> <p>(U) DE ATIVIDADES</p> <p>(V) DE ATIVIDADES</p> <p>(W) DE ATIVIDADES</p> <p>(X) DE ATIVIDADES</p> <p>(Y) DE ATIVIDADES</p> <p>(Z) DE ATIVIDADES</p>	<p>6 aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - aula expositiva dialogada - Estudo dirigido 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro-giz - Livro-Texto - questionário - mapas 	<ul style="list-style-type: none"> - Teste objetivo e sub-objetivo
--	---	---	----------------	--	--	---

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO (MATERIAIS E OU ATIVIDADES)	CIÊNCIAS (Nº DE AULAS)	PAISAGENS	E J I 30	V E 19 Q
<p><u>IIIª Unidade:</u> 1.- Entende a 1ª Guerra. como uma decorrência da política desenvolvida na Europa a partir do século XIX.</p> <p>- identifica a política do século XIX</p> <p>- identifica as causas da primeira Guerra Mundial.</p> <p>- explica as causas da Primeira Guerra Mundial</p> <p>- relaciona as causas da 1ª Guerra Mundial com a política desenvolvida na Europa no Séc. XIX</p> <p>2.- Conhece o desenvolvimento da 1ª Guerra Mundial</p> <p>al:</p> <p>- identifica os países que participaram da 1ª Guerra Mundial</p> <p>- localiza o espaço geográfico onde a mesma se desenvolveu</p> <p>- distingue as etapas da Primeira Guerra Mundial</p> <p>3.- Conhece as Consequências da 1ª Guerra Mundial</p> <p>al:</p> <p>- identifica as mudanças ocorridas no mundo após a 1ª Guerra Mundial</p> <p>- categoriza as mudanças ocorridas no mundo de após guerra.</p>	<p><u>IIIª Unidade:</u> A 1: <u>Guerra Mundial</u></p> <p>- causas</p> <p>- desenvolvimento</p> <p>- Consequências</p>	<p>14 aulas</p>	<p>- aula expositiva dialogada</p> <p>- estudo dirigido</p> <p>- pesquisa bibliográfica (Do comentário)</p>	<p>- Quadro-Giz</p> <p>- Questionário</p> <p>- Livros didáticos</p> <p>- Mapas</p> <p>- Transparência</p> <p>- Retro-projetor</p>	<p>- Teste objetivo e sub-objetivo</p> <p>- Participação, interesse e responsabilidade</p> <p>- Criatividade.</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	UNIDADE (UNIDADE) OU ATIVIDADES	Nº DE AULAS	MÉTODO (MÉTODO)	MATERIAIS (MATERIAIS)
<p><u>IVª Unidade:</u></p> <p>1.- Compreende que o espalhamento dos Estados Totalitários na Europa é decorrença da situação sócio-econômica gerada pela 1ª Guerra Mundial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conceitua Estado-Totalitário - lista as causas da implantação dos Estados Totalitários - explica essas causas - caracteriza cada um desses Estados - compara-os entre si <p>2.- Analisa a crise de 1929:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica as causas da crise de 29 - analisa a repercussão mundial da crise de 29. 	<p><u>IVª Unidade:</u></p> <p><u>O Período Entre Guerras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A Revolução Russa - O Facismo - A Crise de 1929 - O Nazismo 	16 aulas	<ul style="list-style-type: none"> - aulas expositivas dialógicas - Painel Intergrado 	<ul style="list-style-type: none"> - quadro de - Pela técnica aplicada - Livro Texto - Livros Didáticos - Teste objetivo e sub-objetivo - Participação interesse e responsabilidade.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR:

SÉRIE: 2º COL A e B

ANO: 1974

PROGRAMA (Unidade e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	N.º Período	Período		
PROGRAMA (Unidade e Sub-Unidades)				
<u>O FIM DO SÉCULO XIX E O INÍCIO DO SÉCULO XX.</u>				
<u>A- PANORAMA EUROPEU</u>				
1. Imperialismo do Século XIX			Dados textos, mapas e informações bibliográficas, e aluno deverá ser capaz de identificar as causas do imperialismo e suas consequências, devendo obter conceito mínimo S.	Exposição Dialogada Elaboração de Mapas Dinâmica de grupo
- causas				
- expansão	14	março		
- consequências		abril		
2. <u>1.ª GUERRA MUNDIAL</u>			Dados textos, mapas e informações bibliográficas, o aluno deverá ser capaz de identificar os fatos políticos, econômicos e sociais que levaram a 1ª Guerra Mundial e suas consequências, devendo obter conceito mínimo S.	
- panorama econômico, político e social da Europa nos anos que antecederam a 1ª Guerra Mundial.	16	Maio		
- Período entre Guerras.		Junho		
3. <u>PANORAMA BRASILEIRO</u>				
- 11ª República			Dados textos e informações bibliográficas, o aluno deverá concluir que a implantação da república no Brasil é o resultado de transformações internas e	
- Implantação da República	34	Agosto		
- A república velha		setembro		
- O Estado Novo e a Carta de 37.		outubro		
		novembro		

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR:

SÉRIE: 2ª A e B

ANO: 1974

PROGRAMA (Unidades e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	N.º Previsto	Período		
I - Decadência do Império Romano - as instituições corrompidas; - invasão dos bárbaros; - retorno à vida rural	22	Março Abril	Dado o conteúdo programado, o aluno deverá: a) caracterizar o apoio - seu do Império Romano; b) listar os fatores da decadência do Império Romano; c) concluir que a queda do Império Romano provocou o retorno a vida rural; devendo obter no mínimo o conceito S.	Exposição dialogada Elaboração de mapas Dinâmica de Grupo
II - Mundo Árabe - meio geográfico - evolução histórica do povo - a cultura resultante	23	Maio Junho	Dados textos, mapas, informações bibliográficas, o aluno deverá ser capaz de identificar as características políticas, sociais e económicas de povo árabe.	Elaboração de mapas Dinâmica de Grupo Projeção de Slides Dinâmica de Grupo
III - Feudalismo - um castelo sempre em destaque - todos dependem de um senhor feudal - produzir para sobreviver	27	Agosto Setembro	Dados textos, mapas e informações bibliográficas, o aluno deverá ser capaz de identificar as principais características do feudalismo, devendo obter no mínimo conceito S.	Dinâmica de Grupo Dinâmica de Grupo Exposição dialogada
IV - Reparecimento da vida urbana			Dados textos, o aluno deverá ser capaz de	Dinâmica de Grupo

<p>IV - Resparacimento da vida urbana</p> <ul style="list-style-type: none"> - as cruzadas - o despertar do comércio - as cidades - a formação da burguesia ea centraliza- ção do poder - o sistema corporativo 	<p>23</p> <p>Outubro</p> <p>Novembro</p>	<p>Dados textos, o aluno deverá ser capaz de compreender que o despertar do comércio provocou o retorno à vi- da urbana, a formação da burguesia e consequentemente o fortalecimen- to do poder real.</p>	<p>Dinâmica de Grupo</p> <p>"</p> <p>"</p> <p>Exposição dialogada</p> <p>Dinâmica de Grupo</p> <p>"</p> <p>"</p> <p>"</p> <p>"</p>
--	--	---	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR: _____

SÉRIE: 2ª

ANO: 1975

PROGRAMA (Unidade e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	Nº Período	Período		
I- Antiguidade Clássica				
a) Roma			Através de textos e informações o aluno deverá ser capaz de:	Projeto de Slides
- Meio Geográfico	27	Março	concluir que a evolução da humanidade se faz também pela acumulação de cultura	Exposição Dialogada
- Evolução Histórica do Povo				Estudo de Textos
- Cultura resultante				Dinâmica de Grupo
				Trabalhos Individuais
II- Decadência do Império Romano				
- as instituições corrompidas		Abril	Dado o conteúdo o aluno deverá ser capaz: a) caracterizar o apogeu do Império Romano, b) concluir que a queda do Império Romano provocou o retorno a vida rural	Lien
- as invasões bárbaras				
- retorno à vida rural				
III- Mundo Árabe				
- meio geográfico	27	Maio	Através de textos, informações, o aluno deverá ser capaz de identificar as características políticas, sociais e econômicas do povo árabe	Idem
- evolução histórica				
- cultura resultante				
IV- Feudalismo				
- um castelo sempre em destaque	27	Agosto	Através de textos e informações o aluno deverá ser capaz de identificar as principais características do Feudalismo	Idem
- política		Setembro		
- economia				

<p>Política</p> <p>- economia</p> <p>- sociedade</p>	<p>o curso deverá ser dado de acordo com a ideia</p>	
	<p>características principais características do Feudalismo</p>	
<p>V. Resurgimento da Vida Urbana</p>	<p>através de textos e informações</p>	<p>Outubro</p>
<p>- as crises e o despertar do comércio</p>	<p>o aluno deverá ser capaz de compreender que o despertar do comércio</p>	<p>Novembro</p>
<p>- as cidades e o sistema corporativo</p>	<p>preveeu o retorno a vida urbana</p>	<p>Ideia</p>
<p>- a formação da burguesia e a neutralização do poder</p>	<p>a formação da burguesia e o fortalecimento do poder real.</p>	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PLANO DE ENSINO

CURSO: IIº Grau
DISCIPLINA: História
SÉRIE: 2ª
HABILITAÇÃO: Elétrica, Química e Saúde

CARGA HORÁRIA: AULAS SEMANAIS: 2
TOTAL ANUAL: 70
DESCONTO (10%): -7
Nº DE AULAS PREVISTAS: 64

PROFESSOR (ES): _____

ANO: 1983

OBJETIVO DO COLÉGIO - "POSSIBILITAR O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE, DA COMUNICABILIDADE E DA RESPONSABILIDADE, ATRAVÉS DE UMA APRENDIZAGEM BASEADA NA AÇÃO, NA EXPERIÊNCIA DE VIDA E NO PENSAMENTO REFLEXIVO."

OBJETIVO DA SÉRIE - "Orientar na aquisição de técnicas de estudo e trabalho através de aprendizagem teórico-experimental inerente à habilitação básica escolhida."

OBJETIVO DA DISCIPLINA - "Desenvolver o pensamento crítico, possibilitando ao aluno um posicionamento consciente frente à realidade atual."

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: - Fascismos

IIª Guerra Mundial

Bloco Capitalista

Bloco Socialista

Oposição entre Capitalismo e Socialismo

Descolonização da África e Ásia

América Latina no Século XX

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIÇÃO
<p><u>Fascismos</u>: analisá-los com o resultado da aliança entre grupos de direita com as classes dominantes, numa época de convulsão social na Europa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condições históricas • Itália fascista • Alemanha Nazista • Ideologia do Fascismo 	<p>Iº Bimestre</p> <p>15 aulas</p>	<p>Aula expositiva dialogada.</p> <p>- Pesquisa bibliográfica.</p>	<p>Livros</p>	<p>Seminários</p> <p>Testes</p>
<p><u>IIª Guerra Mundial</u>: analisá-la como uma continuação da Iª Guerra.</p> <p><u>O Bloco Capitalista</u>: Os EUA, a Europa e o Japão. A política interna e externa dos EUA. A integração da Europa Ocidental. O "Boom" japonês.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A grande Depressão e a guerra • Crises do Pré-Guerra • Fases da Guerra • O Pós-Guerra. • EUA no Século XX • A Europa ocidental • O Japão 	<p>IIº Bimestre</p> <p>7 aulas</p> <p>8 aulas</p>	<p>Aula expositiva Dialogada</p> <p>Resumo-Síntese</p> <p>Aula expositiva dialogada</p> <p>questionário</p>	<p>Livro-texto</p> <p>mapas</p> <p>Livro-Texto</p> <p>Questionário.</p> <p>Teste.</p>	<p>Resumos</p>
<p><u>O Bloco Socialista</u>: analisar o desenvolvimento do socialismo no mundo contemporâneo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • URSS pós 45 • Europa Centro Oriental • tal • China • Cuba 	<p>IIIº Bimestre</p> <p>8 aulas</p>	<p>Aula expositiva dialogada.</p> <p>Pesquisa Bibliográfica.</p>	<p>Livros</p>	<p>Seminários</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p><u>Oposição entre Capitalismo e Socialismo: Analisar as relações entre os dois blocos.</u></p>	<p>Guerra Fria Coexistência Pacífica</p>	<p>7 aulas</p>	<p>Aula expositiva dialogada. Resumo Síntese</p>	<p>Livro-Texto</p>	<p>Resumo Teste</p>
<p><u>Desvalorização da África e Ásia: Analisar a decadência das potências colonialistas e os movimentos de libertação.</u></p>	<p>Descolonização África Ásia</p>	<p>IVº Bimestre 8 aulas</p>	<p>Aula expositiva dialogada. Pesquisa Bibliográfica.</p>	<p>Livros Mapas</p>	<p>Seminários.</p>
<p><u>América Latina no Séc. XX: Analisar o subdesenvolvimento latino-americano.</u></p>	<p>Características políticas e econômicas. México Argentina Multinacionais.</p>	<p>7 aulas</p>	<p>Aula expositiva dialogada. Resumo Síntese.</p>	<p>Livro texto Mapas</p>	<p>Resumo Teste</p>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Jacques, Denizze, Oscar - "História das Sociedades - das Sociedades Modernas às
Atuais", Ao Livro Técnico S.A., Rio de Janeiro, 1979.

PEDRO, Antônio e Cáceres, Florival - "História Geral", Série Sinopse, Editora Moderna,
Ltda., São Paulo, 1979.

OBSERVAÇÕES:

PROFESSORES:

Florianópolis 18/03/1983

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: *História*

PROFESSOR: _____

SÉRIE: 3^o "A" e "B"

ANO: 1974

Unidade III - A colonização
indígena brasileira

a - a colonização espanhola

b - a colonização inglesa

e - a colonização portuguesa

na

tema

Utilizando: textos,
bibliografia, slides,
filmes, mapas, fotos,
vídeos e áudio de

novelas na relação as
características principais
da colonização
europeia na América,
reconhecendo sua importância
na desenvolvimento
do novo mundo

23 outubro

novembro

TOTAL

93

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR:

SÉRIE: 3ª A e B

ANO: 1974

PROGRAMA (Unidade e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	N.º Período	Período		
I UNIDADE: A era dos descobrimentos.				
1- O papel da península Itálica			Através do estudo de textos, gráficos, slides, bibliografia adequada, o aluno deverá	Estudo dirigido Exposição dialogada Construção de mapas
- no comércio			identificar o papel desempenhado pelos ibéricos e italianos	Gráficos Seminários
- numa nova visão do homem	35	março	na expansão europeia do século XV.	Simpósios Painéis
- na cultura da época		abril		Torneio intelectual
- o papel da península Ibérica		maio		Projeções
- no comércio do Mediterrâneo				
na busca de novas rotas				
- nos descobrimentos				
II UNIDADE: As terras descobertas				
- o meio geográfico			Através de textos, bibliografias	
- o elemento humano	35	maio	gravuras, mapas, gráficos, projeções, o aluno deverá identificar as principais culturas pré-	
- origem do homem americano		junho	colombianas, relacionando suas principais características.	
- povos pré colombianos:		julho		
- astecas		agosto		
- maias		setembro		
- incas				
- indígena norte americano				
- indígena brasileiro				
III UNIDADE: A colonização da América				
- a colonização espanhola			Utilizando: textos, bibliografia	
- a colonização portuguesa	22	setembro	slides, filmes, mapas, gravuras	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: História

PROFESSOR: _____

SÉRIE: 3º Col. "A" e "B"

ANO: 1974

PROGRAMA (Unidades e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	Nº. Previsto	Período		
Unidade I - A 2ª guerra mundial a - causas b - conflito c - consequências	13	março	Através de testes, projeção gráfica e bibliografia, o aluno deverá construir uma síntese dirigida, idêntica clara, sobre o conflito de 1939, suas causas e consequências.	Pesquisa bibliográfica, projeção de mapas, exposições diálogadas, estudo dirigido, seminários, simposios, análise de dados estatísticos, projeção.
Unidade II - O mundo de hoje a - mercado comum europeu b - fôlego moderno c - a América do Norte d - a Rússia moderna e - África e China f - O Brasil - a nova economia - o processo político partidário brasileiro - 1945-1964 - a revolução de 31 de março de 1964	34	abril maio junho	Utilizando testes, bibliografia, estatística o aluno deverá identificar as principais culturas de nos. por época, suas características e seu desenvolvimento.	Idem.
Unidade III - Revisão do	11	agosto	Através de testes bibliográficos.	Idem.

União de 1.007

Unidade III - Revisão do conteúdo de História para 46 o vestibular.

agosto

Através de testes e bibliografia, o número de alunos deverá revisar as programações do vestibular.

idem.

TOTAL

93.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR:

SÉRIE: 3º GINASIAL

ANO: 1975

PROGRAMA (Unidade e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	N.º Previsto	Período		
UNIDADE I - <u>A era dos descobrimentos</u> 1.- O papel da Península Itálica a) no comércio b) numa nova visão do homem c) na cultura da época	25	MARÇO ABRIL	Através de estímulos diversos o aluno deverá identificar o papel desempenhado pelos ibéricos e italianos na expansão europeia do século XV.	Estudo dirigido Exposição dialogada Seminários Torneio intelectual Slides Mapas
2.- O papel da Península Ibérica a) no comércio do Mediterrâneo b) na busca de novas rotas c) nos descobrimentos				
UNIDADE II - <u>Tempos modernos</u> - Revolução Comercial - mercantilismo - reforma - absolutismo	23	MAIO JUNHO	Através de diversos estímulos, o aluno deverá identificar as transformações económicas, sociais e políticas surgidas na Europa após os grandes descobrimentos.	IDEM
UNIDADE III - <u>As terras descobertas</u> 1.- o meio geográfico 2.- o elemento humano a) origem do homem americano b) povos pré-colombianos:			Através de diversos estímulos, o aluno deverá: - identificar e distinguir as principais culturas pré-colombianas, enumerando as suas principais	IDEM

b) povos pré-colombianos:

- maias

- astecas

- incas

- indígenas americanos

- indígenas brasileiros

3.- Colonização da América

- colonização espanhola

- colonização inglesa e francesa

- colonização portuguesa

nas, enumerando as suas principais

características

- relacionar as principais caracte

rísticas da colonização europeia na

América

AGOSTO

SETEMBRO

OUTUBRO

NOVEMBRO

48

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR: _____

SÉRIE: 3º COLETAL

ANO: 1975

PROGRAMA (Unidade e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	N.º. Previsão	Período		
PROGRAMA I - II: GUERRA MUNDIAL				
UNIDADE I - II: GUERRA MUNDIAL				
- causas	11	MARÇO	Através de diversos estímulos, o aluno deverá enumerar as causas e consequências da II.ª Guerra Mundial, construindo uma idéia clara sobre o conflito.	Pesquisa bibliográfica Exposição dialogada Estado dirigido Análise de dados Mapas
- conflito				
- consequências				
UNIDADE II - O MUNDO DE HOJE				
- XCE			Através de diversos estímulos, o aluno deverá identificar as principais culturas de nossa época, suas características e seu desenvolvimento	IDEM
- Japão Moderno				
- A América do Norte		ABRIL		
- A Rússia Moderna	37	MAIO		
- A África e a China		JUNHO		
- BRASIL: O Estado Novo - a nova economia - o processo político-partidário brasileiro (1945-1964) - A Revolução de 31 de Março de 1964				
UNIDADE III - REVISÃO DE TODO O CONTEÚDO DE HISTÓRIA PARA O VESTIBULAR	47	AGOSTO	Através de estímulos diversos, o aluno, no final do ano, deverá	IDEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR:

SÉRIE: 3ª A/B II Grau

ANO: 1978

PROGRAMA (Unidade e Sub-Unidades)	AULAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTÍMULOS
	N.º. PERÍODO	Período		
<u>I. UNIDADE</u>				
II Guerra Mundial				
- causas	10	MARÇO	a) aluno deverá a) listar as causas da II Guerra Mundial e identificar as etapas principais deste conflito;	aulas expositivas diárias
- conflito	aulas		b) explicar as consequências da II Guerra Mundial.	estudo de mapas estudo de grupo
- consequências				
<u>II. UNIDADE</u>				
O Mundo de hoje				
- capitalismo americano			O aluno deverá: a) explicar as transformações econômicas e políticas ocorridas nos EUA;	aulas expositivas diárias gêneros
- capitalismo europeu				estudo dirigido
- socialismo oriental				pesquisa bibliográfica
- descolonização da África	25	ABRIL	b) explicar a situação política, econômica e econômica e política do mundo de pós-guerra;	debates
Brasil	aulas	JUNHO	c) identificar a situação política e econômica do Brasil durante o período do Estado Novo;	
- O Estado Novo				
- Processo político partidário 1945/64				
- Revolução de 64				
- Período revolucionário			d) listar as causas da Revolução de 64 e identificar a situação política e econômica do período pós-64	

		valucioani ó,	
III. JIOMANI			
Devisão para o vestibular			
59	aulas	ACOSTO	o curso deverá
		SINABARRO	<i>visitar o local</i>
		OUTUBRO	apresentar as condições necessárias
		NOVEMBRO	para enfrentar o vestibular.
			aulas expositivas diário
			padrão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PLANO DE ENSINO

CURSO: IIº Grad
DISCIPLINA: História
SÉRIE: 3ª série

HABILITAÇÃO: Eletricidade
Saúde
Química

CARGA HORÁRIA: AULAS SEMANAIS: 2
TOTAL ANUAL : 64
DESCONTO(10%) : 6
Nº DE AULAS PREVISTAS: 58

PROFESSOR (ES) _____

ANO: 1980

OBJETIVO DO COLÉGIO - "POSSIBILITAR O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE, DA COMUNICABILIDADE E DA RESPONSABILIDADE, ATRAVÉS DE UMA APRENDIZAGEM BASEADA NA AÇÃO, NA EXPERIÊNCIA DE VIDA E NO PENSAMENTO REFLEXIVO."

OBJETIVO DA SÉRIE - "Permitir o ingresso imeditato na força de trabalho, ou a complementação da formação profissional ou o prosseguimento de seus estudos em nível superior."

OBJETIVO DA DISCIPLINA - " Desenvolver o pensamento crítico, possibilitando ao aluno um posicionamento consciente frente à realidade atual."

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- I - Processo político/partidário 4/5/64
- II - Revolução de 64
- III - Período Revolucionário
- IV - América Latina

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE	CRONOGRAMA (HP DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIÇÃO
I.1. Analisa os partidos políticos que surgiram em 1945 ; -explica a origem destes partidos; -identificar os grupos sócio-econômicos ligados a estes partidos; -explica os programas dos partidos políticos;	I. Processo político-partidário 45/64 I.1. Partidos políticos: I.1.1. origem I.1.2. composição I.1.3. programa	3 aulas	Aula explicativa dialogada. Pesquisa bibliográfica.	livros	Teste objetivo e sub-objetivo Colaboração
I.2. Analisa a sucessão presidencial de 45/64 : -explica o processo político deste período -explica os resultados eleitorais do período	I.2. Sucessão presidencial; I.3. Política econômica governamental	3 aulas	Aula expositiva dialogada estudo dirigido.	Textos Estátuas cas	Teste sub-objetivo
I.3. Analisa a política econômica governamental: -identifica a política econômica de cada período governamental. -explica a política econômica de cada período. -compara a política e dos diversos períodos		2 aulas	Estudo dirigido	Textos	Teste objetivo e sub-objetivo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
I.4. Analisa a política social: -explica a situação social do Brasil no período 45/64 -explica a política social do governo; -critica a política do governo;	I.4. Política social do governo	3 aulas	Aula expositiva dialogada Estudo dirigido	Textos	Teste subjetivo;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
II. Análise a "Revolução de 64" -conceitua "Revolução" conceitua Contra-Revolução -aplica os conceitos acima ao período João Goulart e ao movimento de 64	II Revolução de 64	3 aulas	Pesquisa bibliográfica Aula expositiva dialogada	Livros	Teste subjetivo Colaboração
III. Análise o período 64/79 -explica o processo político do período; -análise os novos partidos políticos -análise os atos de exceção; -identifica a política econômica de cada período governamental; -crítica a política econômica de cada período; -identificar a política social do período	III Período Revolucionário III.1. aspectos políticos; III.2. aspectos econômicos; III.3. aspectos sociais;	15 aulas	Palestras Aulas expositivas dialogadas Estudo dirigido Pesquisa bibliográfica.	Testos Livros	Teste subjetivo Colaboração.

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE	CARGO HORÁRIA (N.º DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>do;</p> <p>-crítica a política da época.</p> <p>Conhece a situação atual da América Latina.</p>	<p>IV. América Latina</p> <p>-aspectos sociais, políticos e económicos</p>	<p>10 aulas</p>	<p>Palestras</p>		<p>Relatório</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PLANO DE ENSINO

CURSO: II Grau

DISCIPLINA: História

SÉRIE: 3ª Série

HABILITAÇÃO: Especialidade e
Química

CARGA HORÁRIA: AULAS SEMANAIS: 2 (duas)
TOTAL ANUAL: 64 (sessenta e quatro)
DESCONTO (10%): 6 (seis)
Nº DE AULAS PREVISTAS: 58 (cinquenta e oito)

PROFESSOR (ES): _____

ANO: 1972

OBJETIVO DO COLÉGIO - "POSSIBILITAR O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE, DA COMUNICABILIDADE E DA RESPONSABILIDADE, ATRAVÉS DE UMA APERFEIÇOAMENTO BASEADA NA AÇÃO, NA EXPERIÊNCIA DE VIDA E NO PENSAMENTO REFLEXIVO."

OBJETIVO DA SÉRIE - Permitir o ingresso imediato na força de trabalho, ou a complementação da formação profissional ou o reconhecimento de seus estudos em nível superior.

OBJETIVO DA DISCIPLINA - Desenvolver o pensamento crítico, possibilitando ao aluno um posicionamento consciente frente à realidade atual.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

República Velha
Período 30/37
Estado Novo
Processo político/partidário 45/64
Movimento político/militar de 64
Processo político/partidário 64/61

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO S - UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROC...JUMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Análise o processo político da República Velha.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define Estado Oligárquico; • Explica a Política dos Governadores; • Identifica a política dos Governadores como o principal instrumento para o estabelecimento de uma ordem política oligárquica. 	<p>República Velha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aspectos políticos; • processo político; • Consolidação da República; • Estado Oligárquico. • Coronelismo 	<p>4 aulas</p>	<p>Aula expositiva dialogada • Estudo Dirigido</p>	<p>textos</p>	<p>teste objetivo e sub-objetivo colaboração • participação</p>
<p>Compreende que a implantação da República não modificou o modelo econômico brasileiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifica a política econômica do século XIX; • identifica a política econômica da República Velha; • analisa a política econômicas do período; • conclui que os interesses cafeeiros nortearam as medidas econômicas estabelecidas pelos governos republicanos; • analisar as atividades industriais do período, inferindo que no Brasil não chegou a se constituir um processo de industrialização. 	<ul style="list-style-type: none"> • aspectos econômicos; • situação econômica; • política econômica; • industrialização. 	<p>2 aulas</p>	<p>Estudo dirigido</p>	<p>textos de livros</p>	<p>colaboração</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	Cronograma (Nº DE AULAS)	P. PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Compreender que os problemas sociais no Brasil deste período, são decorrência da estrutura existente no país;</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar as manifestações sociais existentes no meio rural e urbano; destaca o papel desempenhado pelo movimento operário sobretudo no eixo São Paulo e Rio de Janeiro; inferir que a atuação dos grupos liderados pelos cangaceiros e por fanáticos místicos, representa as reações das massas oprimidas, que ficaram à margem do processo político e econômico. 	<ul style="list-style-type: none"> aspectos sociais; revolta da armada contestada; comícios; greves de operários 	2 aulas	pesquisas bibliográficas	livros	trabalho de pesquisa colaboração participação
<p>Compreender a Revolução de 30 como decorrência da crise econômica e política existente no Brasil na década de 20;</p> <ul style="list-style-type: none"> explicar o ponto de vista tenentista; explicar a crise cafeeira; analisar a crise do sistema capitalista e suas relações com a desagregação da República Velha; Analisar a desarticulação da política café/ leite 	<ul style="list-style-type: none"> Revolução de 30 tenentismo; situação da economia cafeeira; crise do capitalismo-29 crise no Estado Oligárquico aliança Liberal 	3 aulas	aula expositiva/ dialogada	texto	teste subjetivo e objetivo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Conclui que o período 30/37 se constituiu numa fase de preparação para o Estabelecimento do Estado Novo;</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar as diferenças correntes políticas que se manifestaram após 1930; inferir que o movimento de 1932 foi uma tentativa de reação dos grupos oligárquicos; concluir que a Constituição de 1934 é o resultado de diversas tendências políticas da época; estabelecer relações entre o desfecho do levante comunista e o fechamento do Governo de Vargas e o apoio que a burguesia mesocrática lhe dá. 	<p>Período 30/37</p> <ul style="list-style-type: none"> Aliança Nacional Libertadora Ação Integralista Brasileira Revolução de 32 Constituição de 34 Intentona Comunista movimentos populares. 	2 aulas	Seminário	livros e textos	participação • colaboração
<p>Analisa o período do Estado Novo.</p> <ul style="list-style-type: none"> define populismo identificar os fatores e circunstâncias que possibilitaram o golpe de 37; relacionar as características do novo regime; analisar as diretrizes econômicas do governo 	<p>Estado Novo</p> <ul style="list-style-type: none"> Golpe de 37 populismo características do novo regime diretrizes econômicas 	4 aulas	Estado Dirigido	textos	testes objetivos e subjetivos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Reconhecer na paternidade ideológico de Vargas um elemento de controle político da agitações sociais.</p>	<p>Estado Novo</p> <ul style="list-style-type: none"> • questão social 	<p>3 aulas</p>	<p>pesquisa bibliográfica</p>	<p>livros</p>	<p>trabalho escrito e com expressão gráfica</p>
<p>Compreende a decadência do Estado Novo como decorrência do crescimento da oposição interna e da pressão internacional;</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifica os grupos de pressão interna • explica a posição internacional em relação ao Estado Novo. 	<p>Estado Novo : decadência</p> <ul style="list-style-type: none"> • o Brasil na II Guerra • a Campanha pela redemocratização; • a deposição de Getúlio 	<p>2 aulas</p>	<p>expositiva/ dialogada</p> <p>estudo dirigido</p>	<p>textos</p>	<p>textos objetivos e subjetivos</p>
<p>Analisa o processo político/partidário de 45 a 64</p> <ul style="list-style-type: none"> • analisa os partidos políticos que se constituíram depois de 1945; • analisa as eleições que se verificaram no período; • reflete sobre o significado do governo de Vargas e seu suicídio; • analisa o governo de JK • reflete sobre a eleição de João Goulart para a Presidência da República; • identifica as características de cada período presidencial; 	<p>Processo político/ partidário 45/64:</p> <ul style="list-style-type: none"> • partidos políticos • Constituição de 46 • eleições de 50,55 e 60 • governo de Vargas, JK e João Goulart 	<p>7 aulas</p>	<p>estudo dirigido</p>	<p>textos</p>	<p>textos objetivos e subjetivos.</p> <p>participação colaboração</p>

<p>Análise a política econômica no período 45/64, Mantida ficando as contradições que se verificavam entre as necessidades de democratização da sociedade e os compromissos com o capitalismo internacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • relaciona as características gerais da economia no período 46/64. • expõe a política econômica em dos vários períodos prax-sidenciários • analisa as propostas de reforma de base do governo João Goulart. 	<p>Política econômica e desenvolvimento 46/64</p> <ul style="list-style-type: none"> • características gerais; • capital estrangeiro; • nacionalismo e desenvolvimentismo • reformas de base 	<p>2 aulas</p>	<p>pesquisa bibliográfica</p>	<p>livros</p>	<p>apresentação do trabalho e seu conteúdo</p>
<p>Análise o movimento de 31 de Março de 1964</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflete sobre os fatores que determinaram o golpe de Estado; • analisa a participação da classe dirigente no movimento; • analisa a participação de interesses estrangeiros no movimento; • analisa a situação das Forças Armadas no Golpe. 	<p>Movimento de 31 de Março de 1964</p> <ul style="list-style-type: none"> • condições gerais • efetivação 	<p>3 aulas</p>	<p>Seminário</p>	<p>livros</p>	<p>participação no debate e apresentação do trabalho</p>

TÍTULO E PLURALIDADE	CONTÉUDO	CLASSIFICAÇÃO (Nº DE AULAS)	MÉTODOS	MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>Análise o período 64/61</p> <ul style="list-style-type: none"> • explica o processo político do período; • analisa as situações que geraram os atos de exceção; • caracteriza o crescimento econômico do Brasil pós 64, estabelecendo seus principais aspectos; • identifica os elementos que assinalam a dependência econômica do Brasil com o exterior; • analisa o crescimento econômico do Brasil e conclui que as disparidades que existiam se acentuaram após o surgimento do modelo econômico adotado. 	<p>Período 64/61</p> <ul style="list-style-type: none"> • organização política; • situação econômica; • política econômica; • crescimento econômico; 	<p>10 aulas</p>	<p>Seminários aulas expositivas diálogos pesquisa bibliográfica painel ilustrado com sugestões de soluções para os problemas brasileiros.</p>	<p>textos livros palestras</p>	<p>participação colaboração painel testes</p>

UNIV RSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PLANO DE ENSINO

CURSO: II GRAU

DISCIPLINA: QUÍMICA

SÉRIE: 3º

HABILITAÇÃO: QUÍMICA E ELETRICIDADE

CARGA HORÁRIA: AULAS SEMANAIS: 2 aulas

TOTAL ANUAL: 64 aulas

DESCONTO (10%): 6 aulas

Nº DE AULAS PREVISTAS: 58 aulas

PROFESSOR (ES): _____

ANO: 1983

OBJETIVO DO COLÉGIO - "POSSIBILITAR O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE, DA COMUNICABILIDADE E DA RESPONSABILIDADE, ATRAVÉS DE UMA APRENDIZAGEM BASEADA NA AÇÃO, NA EXPERIÊNCIA DE VIDA E NO PENSAMENTO REFLEXIVO."

OBJETIVO DA SÉRIE - Permitir o ingresso imediato na força de trabalho, ou a complementação da formação profissional ou o prosseguimento de seus estudos em nível superior.

OBJETIVO DA DISCIPLINA - Desenvolver o pensamento crítico, possibilitando ao aluno um posicionamento consciente frente à realidade atual.

OBJETIVO DA ÁREA - Através das Ciências Sociais, possibilitar ao aluno a análise crítica da realidade em que vive e sua participação responsável como agente transformador desta realidade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

República Brasileira

- República Velha
- Período 30/37
- Estado Novo
- A experiência democrática - 46/64
- O Brasil após 1964

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CROMOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>ANALISA o processo político da República Velha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explica a política dos governadores; • identifica a política dos governadores como o principal instrumento para o estabelecimento de uma ordem oligárquica; • conclui que o coronelismo foi a forma básica de organização do poder na Primeira República. 	<p><u>REPÚBLICA VELHA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • aspectos políticos - política dos governadores; - coronelismo. 	<p>5 aulas</p>	<p>aulas expositiva/ dialogada e estudo dirigido</p>	<p>texto</p>	<p>teste objetivo e subjetivo</p>
<p>ANALISA a organização econômica da 1ª República, identificando suas diretrizes fundamentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhece a situação econômica do Brasil; • infere que os interesses cafeeiros nortearam as medidas econômicas estabelecidas pelos governos republicanos; 	<ul style="list-style-type: none"> • aspectos econômicos: - situação econômica; - política econômica; - crescimento industrial. 	<p>3 aulas</p>	<p>aula expositiva/ dialogada</p>	<p>livros</p>	<p>participação e teste subjetivo</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>• analisa as atividades industriais do período, inferindo que no Brasil não chegou a se constituir um processo de industrialização.</p> <p>CONCLUI que os problemas sociais no Brasil deste período, são decorrência da estrutura existente no país.</p> <p>• identifica as manifestações sociais existentes no meio rural e urbano;</p> <p>• conclui que a atuação dos grupos liderados pelos camponeses e por fanáticos místicos, representava a reação das massas oprimidas, que ficaram à margem do processo político e econômico;</p> <p>• destaca o papel desempenhado pelo movimento operário sobretudo no eixo São Paulo e Rio de Janeiro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • aspectos sociais - revolta da chibata; - contestado - canudos - greves operárias 	<p>3 aulas</p>	<p>pesquisa bíblica gráfica</p>	<p>livros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • trabalho de pesquisa • participação • teste subjetivo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTÉUDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (NS DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>ANÁLISE a situação geral que engendrou a revolução de 1930.</p> <ul style="list-style-type: none"> identifica o tenentismo como a reação mais explícita e organizada contra o regime político instaurado na 1ª República e destaca o seu caráter reformista, moralizador e elitista; analisa a crise do sistema capitalista de 1929 e suas relações com a desagregação da República Velha; infere que o problema da sucessão presidencial é decorrente da desarticulação da política café-com-leite; infere que a participação do povo no movimento de 30 foi restrita e desarticulada politicamente; analisa a composição da Aliança Liberal, concluindo sobre sua heterogeneidade. 	<ul style="list-style-type: none"> revolução de 1930 tenentismo; situação da economia cafeeira; crise de 1929; crise do Estado Oligárquico; Aliança Liberal. 	4 aulas	aula expositiva/ dialogada e estudo dirigido	livro didático	teste subjetivo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>CONCLUI que o período 30/37 se constituiu numa fase de preparação para o estabelecimento do Estado Novo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifica as diferentes correntes políticas que se manifestaram após 1930; • infere que o movimento de 1932 foi uma tentativa de reação dos grupos oligárquicos; • identifica a Constituição de 1934 como resultado de diversas tendências políticas da época; • infere que os movimentos populares da época são a reação de setores marginalizados economicamente e politicamente; • estabelece relações entre o desfecho do levante comunista e o fechamento do governo de Vargas e o apoio que a burguesia passou a lhe dar; • relaciona o golpe de 37 com o crescimento das manifestações populares, identificando o caminho o meio de estabelecer o controle sobre as massas. 	<p><u>PERÍODO 30/37</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - as correntes políticas; - a revolução constitucionista de 1932; - a Constituição de 34; - os movimentos populares; - a tentativa comunista; - o golpe de estado de 1937. 	<p>4 aulas</p>	<p>Seminário</p>	<p>livros didáticos</p>	<p>trabalho escrito e apresentação do mesmo</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTÉUDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>ANÁLISE o período do Estado Novo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relaciona as características políticas do novo regime; • analisa as diretrizes econômicas do Estado Novo, concluindo que elas se enquadravam dentro dos princípios do nacionalismo econômico; • infere que a industrialização se constituiu num dos elementos básicos das diretrizes econômicas de Vargas; • reconhece no paternalismo demagógico de Vargas um elemento de controle político das agitações sociais; • analisa a situação sócio-política que ensejou o fim do Estado Novo; • identifica a atuação das Forças Armadas na deposição de Getúlio Vargas. 	<p><u>ESTADO NOVO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - características do novo regime; - diretrizes econômicas; - quadro social; - decadência do Estado Novo. 	<p>10 aulas</p>	<p>aulas expositivas/ dialogadas pesquisa bibliográfica estudo dirigido</p>	<p>textos livros</p>	<p>testes objetivos e subjetivos; trabalho de pesquisa apresentação da pesquisa colaboração participação</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>ANALISA o processo político que se estabeleceu após a queda do governo de Vargas, identificando as suas diretrizes básicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifica os principais partidos políticos que existiram no período, estabelecendo sua composição e programa; • analisa a Constituição de 1946 reconhecendo suas características básicas e os limites impostos à participação popular; • explica os principais acontecimentos políticos ocorridos no período 46/64; • reflete sobre o significado do político do suicídio de Vargas; • analisa o contexto político em que se verificaram a eleição e posse de JK; • reflete sobre o significado da eleição de Jânio e sua renúncia; • identifica o parlamentarismo como uma solução de compromisso entre os grupos que se opunham à sua posse e os que o apoiavam. 	<p>A EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - o processo político - a organização partidária - a Constituição de 1946 	<p>6 aulas</p>	<p>aula expositiva/ dialogada</p> <p>estudo dirigido</p>	<p>textos livros</p>	<p>teste subje- tivo</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>ANÁLISE a política econômica do período 45/64, identificando as contradições que se verificaram entre as aspirações de democratização da sociedade e os compromissos com o capitalismo internacional;</p> <ul style="list-style-type: none"> • relaciona as características gerais da economia brasileira no período 46/64; • infere que a presença de capitais estrangeiros foi um elemento marcante da vida econômica brasileira da época; • identifica a exploração de trabalho como um elemento restritivo da participação dos setores populares na experiência democrática; • relaciona nacionalismo econômico à política desenvolvimentista; • analisa as propostas de reforma de base do governo de João Goulart. 	<p>política econômica do período 46/64.</p> <ul style="list-style-type: none"> - características gerais - capital estrangeiro; - exploração do trabalho - nacionalismo e desenvolvimentismo; - reformas de base. 	4 aulas	estudo dirigido	textos	teste subjetivo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO SUB-UNIDADE E OU ATIVIDADES	CRONOGRAMA (Nº DE AULAS)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>ANALISA o período pós 64 concluindo que o golpe de estado de 1964 encerrou uma experiência democrática e sinalou o início de uma fase de restrição da participação popular e da vigência das instituições democráticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflete sobre os fatores que determinaram o golpe de estado; • analisa a participação dos grupos dirigentes, dos interesses estrangeiros e das Forças Armadas no golpe; • identifica as principais características da organização política após 1964; • analisa as diretrizes econômicas; • analisa os efeitos do tipo de crescimento econômico realizado pelo Brasil sobre a sociedade brasileira como um todo, inferindo que as discrepâncias sociais e regionais cada vez mais acentuadas são decorrentes do modelo econômico adotado. 	<p><u>O BRASIL APÓS 1964</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - o golpe de estado de 64; - a organização política após 1964; - a situação econômica; - a política econômica. 	<p>10 aulas</p>	<p>aulas expositivas / dialogadas estudo dirigido análise de artigos de jornais</p>	<p>jornais livros textos</p>	<p>testes painel ilustrado</p>