

O ENSINO DE HISTÓRIA NA DITADURA: ATUAÇÃO E TRAJETÓRIA DE MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE

THE TEACHING OF HISTORY UNDER THE DICTATORSHIP: THE WORK AND INTELLECTUAL TRAJECTORY OF MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DURANTE LA DICTADURA: ACTUACIÓN Y TRAYECTORIA INTELECTUAL DE MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE

João Victor da Fonseca Oliveira¹

Resumo: Este artigo examina a trajetória intelectual de Maria Efigênia Lage de Resende durante a ditadura civil-militar brasileira (1964–1985), focalizando sua atuação na produção de manuais didáticos, nas políticas curriculares de Estudos Sociais e nas estratégias de formação docente. Analisando a coleção Lage & Moraes e sua inserção nas reformas educacionais do período, argumenta-se que a autora operou em zonas ambíguas entre acomodação e resistência, promovendo práticas pedagógicas alternativas e intelectualmente engajadas em meio ao autoritarismo. A pesquisa destaca como sua obra articulou referências historiográficas dos Annales e da pedagogia construtivista, tensionando o modelo tecnicista oficial. A análise revela estratégias intelectuais que desafiam, negociam e ressignificam as diretrizes oficiais, contribuindo para a constituição de modelos formativos em História. Ao explorar contradições e disputas no campo do ensino de História, o artigo pretende contribuir para uma compreensão mais nuancada das relações entre intelectuais, cultura escolar e regimes autoritários.

Palavras-chave: Ensino de História; Ditadura; Estudos Sociais; Maria Efigênia Lage de Resende.

Abstract: This paper examines the intellectual trajectory of Maria Efigênia Lage de

Resende during the Brazilian civil-military dictatorship (1964–1985), focusing on her work in textbook production, Social Studies curriculum policies, and teacher training strategies. By analyzing the Lage & Moraes textbook collection and its integration into the educational reforms of the period, the paper argues that the author operated within ambiguous spaces between accommodation and resistance, advancing pedagogical practices that were both alternative and intellectually engaged under authoritarian rule. The study highlights how her work drew on historiographical references from the Annales school and constructivist pedagogy, challenging the regime's technocratic educational model. The analysis reveals intellectual strategies that questioned, negotiated, and redefined official directives, contributing to the development of formative models in history education. By addressing contradictions and tensions in the field of history teaching, the paper seeks to offer a more nuanced understanding of the relationship between intellectuals, school culture, and authoritarian regimes.

Keywords: Teaching History; Dictatorship; Social studies; Maria Efigênia Lage de Resende.

Resumen: Este artículo examina la trayectoria intelectual de Maria Efigênia Lage de Resende durante la dictadura cívico-militar brasileña (1964–1985), enfocándose en su actuación en la producción de manuales escolares, en las políticas curriculares de Estudios Sociales y en las estrategias de formación docente. Al analizar la colección Lage & Moraes y su inserción en las reformas educativas del período, se argumenta que la autora operó en zonas ambiguas entre la acomodación y la resistencia, promoviendo prácticas pedagógicas alternativas y comprometidas intelectualmente en un contexto autoritario. La investigación destaca cómo su obra articuló referencias historiográficas de la escuela de los Annales y de la pedagogía constructivista, tensionando el modelo tecnocrático oficial. El análisis revela estrategias intelectuales que desafiaron, negociaron y resignificaron las directrices impuestas, contribuyendo a la configuración de modelos formativos en la enseñanza de la Historia. El artículo busca ofrecer una comprensión más matizada de las relaciones entre intelectuales, cultura escolar y regímenes autoritarios.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Dictadura; Estudios Sociales; Maria Efigênia Lage de Resende.

Introdução

A Reforma Educacional promovida pela lei n. 5.692/71, instituída na Ditadura civil-militar, mudou a organização do ensino no Brasil deslocando a educação escolar às necessidades mais imediatas do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, o movimento da reforma no estado de Minas Gerais tendeu a construir uma representação negativa da realidade educacional que foi considerada, pelos documentos, arcaica e inadequada (Vieira; Filgueiras, 2022). Aprovada em regime de urgência, sem grandes debates dentro e fora do parlamento, a reforma acabou sendo incorporada mediante práticas de resistências, adesões e acomodações. Esse movimento refletiu o conjunto das políticas do regime militar que não foi, essencialmente, antirreformista, mantendo a marca de uma modernização autoritária e conservadora (Motta, 2014, 2015). Nutrindo-se por meio da cooptação de projetos reformistas já em andamento.²

As orientações centralizadoras do Estado e das comissões nacionais criadas para orientar as áreas, o núcleo comum e os programas de ensino atravessaram a produção de livros didáticos, os currículos e as propostas pedagógicas que, desde então, não só eram parte do repertório de disciplinarização do regime militar, como constituíam o centro da produção de muitos(as) intelectuais do período (Fonseca, 1993, p. 54-55).

No que diz respeito ao ensino de História, em particular, seja nas universidades ou nas escolas, a reforma instituiu a disciplina de Estudos Sociais incorporando as matérias de Geografia e História e outros componentes, em um ambíguo movimento de diálogo com os ideais escolanovistas (Nadai, 1988; Santos, 2012). Ainda que tais ideais tivessem apostado em uma educação voltada para as questões sociais, maior aproximação com a realidade e participação nela, o caráter conteudista e fragmentado dos Estudos Sociais tendeu, em muitos casos, a atenuar a dimensão crítica e limitar seu potencial emancipatório. Por outro lado, embora o debate em torno da disciplina de Estudos Sociais tenha tensionado as relações políticas envolvidas nos projetos de formação, prestando-se, não raramente, a um esvaziamento das ciências de referência, podemos ver em trajetórias dissidentes realidades muito diversas no cotidiano de implantação dessas propostas.

A disciplina de Estudos Sociais ganhou fôlego na década de 1970 e foi estabelecida através de currículos regionais (Martins, 2014, p. 44). Para além do caráter prescritivo dessas modificações introduzidas pelo regime militar que buscava ordem e disciplina e cuja prática se traduzia também em repressão e violência, os sentidos políticos e a apropriação dessas ideias foram distintos por parte de autores(as) de livros didáticos e por parte de professores(as) em suas aulas. Como apontou Viana (2014, p. 14), operando em um quadro de movimentos táticos à política educacional, os(as) intelectuais aproveitaram por meio de brechas, “as condições para estabelecer, ao lado do projeto educativo oficial, uma experiência alternativa, coerente com suas apropriações das determinações políticas”. Vemos, pois, que os modos como os

diferentes agentes exercem e negociam o poder no espaço social estão, segundo Certeau (1994, p. 46), ligados a como pessoas comuns “fabricam” maneiras de agir no dia a dia. Para o autor, na medida em que os detentores do poder têm a sua disposição um conjunto de estratégias que sustentam suas investidas no mundo social, as pessoas subordinadas interagem com a norma por meio de táticas, muitas vezes, improvisadas e adaptativas.

Buscando superar o binarismo presente no par resistência/adesão, Rodrigo Motta (2014, 2015) identificou como “jogos de acomodação” um influxo da cultura política capaz de explicar os comportamentos individuais e coletivos frente a um regime instituído. Através dos quais diferentes pessoas, igualmente ativas no jogo de pressões e na topografia de interesses, não optaram pela resistência - no sentido clássico do conceito -, tampouco pela adesão ao regime militar. Ao operarmos com essa noção de forma mais ampla, compreendemos o modo de atuação de alguns atores para os quais as negociações eram necessárias, na tentativa de dar sequências às reformas sem, contudo, se opor diretamente a um regime autoritário e repressivo. A partir dessa perspectiva, interpretamos a atuação e trajetória da professora Maria Efigênia Lage de Resende³.

As reformas educacionais nesse período, por outro lado, foram traduzidas como “manobras pelo alto”. Estratégicas em controlar os “aparelhos de hegemonia”, ao operarem uma apreciação política das escolas e das universidades (Germano, 1990, p. 141-142). Ao disputarem os sentidos da universidade e, com ela, da própria ideia de desenvolvimento e de modernização, a Educação foi encampada no esforço de atingilos (Daros, 2016). No entanto, nos distanciamos da perspectiva proposta por Germano (1990), ao entendermos que nem a reforma universitária de 1968, nem a implantação da reforma do ensino de 1971, tampouco as produções didáticas e curriculares podem ser interpretadas apartadas das discussões e do engajamento da sociedade civil, nem mesmo analisadas apenas pelo aparato construído pela ingerência militar. Se mantivermos o olhar fixo nos textos legislativos, corremos o risco de não perceber as pressões sociais que os tensionaram, subverteram, apropriaram e, não raro, os reconfiguraram.

Por essa razão, a escolha de Maria Efigênia como objeto de estudo justifica-se por sua atuação expressiva na produção de manuais didáticos, na formulação de políticas curriculares para o ensino de Estudos Sociais e na elaboração de estratégias voltadas à formação docente em História, especialmente durante o regime civil-militar brasileiro. Do ponto de vista metodológico, optou-se por investigar suas estratégias intelectuais como práticas que, em distintos momentos, desafiaram, negociaram ou ressignificaram as diretrizes oficiais impostas pelo Estado. Essa abordagem visa compreender de que modo suas produções – em especial os manuais escolares – contribuíram para a constituição de modelos formativos em História, assumindo papel notável na cultura

escolar daquele período histórico.

A trajetória da professora na universidade começou na década de 1960, quando vivenciou as transformações produzidas pelas reformas universitárias em curso, nas quais posicionou sua experiência geracional. Durante a Ditadura civil-militar, foi coautora da coleção de livros didáticos (de 5^a a 8^a série) de grande sucesso editorial, além de participar da comissão de Estudos Sociais, em 1973, na área de Ciências Humanas e Sociais, colaborando com a na redação do Manual e do Programa e de propostas curriculares para as séries do Primeiro Grau⁴. Em 1977, defendeu sua tese de livre-docência, tendo ainda atuado na reorganização do currículo do Curso de História da UFMG e na Implantação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Ouro Preto. Foi também responsável pela organização do arquivo, até então mantido em sigilo, da extinta Assessoria Especial de Segurança e Informações (AESI), instalada na UFMG pela Ditadura civil-militar.

Com destaque para sua atuação nas décadas de 1970 e 1980, em que também esteve à frente da comissão mineira da área de Estudos Sociais, discutiremos o modo como Maria Efigênia desenvolveu uma concepção de ensino e pesquisa em História nas brechas das normativas legislativas autoritárias, sobretudo por meio da produção editorial de livros didáticos e de programas curriculares. Finalmente, analisamos sua trajetória como expressão das tensões de acomodação e resistência à Ditadura que atravessaram o ensino de História ao longo da segunda metade do século XX, dando a ver os silenciamentos, as contradições, os espaços abertos e as posições divergentes que marcaram o campo político naquele momento.

Formação em História: a coleção Lage & Moraes

Foi através da constituição da ideia de formação em História que Maria Efigênia estabeleceu o conjunto mais expressivo de sua atuação na universidade, nas primeiras décadas de sua entrada. O ensino foi se constituindo como um importante filão para sua inserção nos debates universitários e para sua prática acadêmica. Isso se deve, em parte, pelas condições institucionais de sua trajetória que teve início no Colégio de Aplicação da UFMG e, em seguida, na Faculdade de Educação da mesma universidade, lecionando Didática Especial de História, antes de assumir a cadeira de História do Brasil em outro departamento. Sua experiência na formação didático-pedagógica dos professores(as) somada a sua passagem pelo Colégio de Aplicação, em parceria com Ana Maria Moraes, também professora de História e sua importante parceira de trabalhos, converteu-se em um laboratório de experimentações e de aprimoramento de conteúdos e procedimentos.

Os livros didáticos publicados entre os anos de 1970 e 1980 ganharam destaque nas reflexões historiográficas nos últimos anos (Moreira, 2017). Ligados a uma

instrumentalização ideológica, sob os auspícios da Ditadura civil-militar, o contexto político-pedagógico a que pertenciam esses manuais parece explicar, em parte, esse interesse. Ao levarmos em consideração as formas de posicionamento de um discurso e sua permanência no tempo, podemos compreender que os livros didáticos atuam no campo simbólico das disputas que envolvem a constituição de uma disciplina, seja no universo escolar, seja no ambiente acadêmico. Por isso, a larga difusão de um texto ou sua premente aceitação por parte da comunidade de leitores(as) são indícios de determinadas mudanças que os livros didáticos produzem nas disciplinas escolares. Esses objetos da cultura requerem uma habilidade de leitura, de postura e de relação com o conteúdo disposto, cuja aparência e estrutura evocam uma experiência estética que deve ser considerada (Munakata, 2016). Na área de História, eles também estão ligados ao que se explicita em torno de um saber acadêmico, dentro de um determinado contexto. O livro e o discurso que o torna possível forjam-se em interação.⁵

As condições de produção dos manuais didáticos, seus públicos, edições, ressonância no mercado editorial e recepção, embora muito dificilmente possam ser inteiramente mapeados, fornecem evidências sobre as representações envolvidas na escrita e no ensino de História formuladas por suas autoras.⁶ Dizem também dos contextos institucionais que lhe conferem materialidade, das propostas editoriais que significam seus usos e apropriações e dos sentidos veiculados por meio dos textos, imagens, escolhas temáticas, formas de apresentação e disposição dos elementos que participam de sua construção.

De modo geral, na obra de Maria Efigênia, podemos identificar a forte influência dos *Annales*, valorizando a História como problema. Marc Bloch (*Apologie pour l'Histoire ou Métier d'historien*, 1949) e Marcel Reinhard (*L'enseignement de l'histoire*, 1957) sintonizam suas principais influências naquele período. A proposta de configurar um processo de aprendizagem por meio de situações-problema refletia a influência construtivista do psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget e do psicólogo norte americano Jerome S. Bruner, para quem os esquemas e modelos mentais forneceriam significado e orientação para as experiências, estabelecendo níveis de complexidade entre os conhecimentos a serem desenvolvidos, através da metáfora do “espiral” (Bruner, 1974). Desse modo, o lugar da narrativa na organização das experiências e conhecimentos de um indivíduo simbolizava, na proposta de Piaget e Bruner, bem como na apropriação por Maria Efigênia e Ana Maria Moraes, uma prática de ensino comprometida com os modos de se pensar e de se relacionar com o próprio conhecimento.

A primeira edição do volume 1 de “História Fundamental do Brasil” foi publicada em 1971 e, naquele mesmo ano, a obra alcançou três edições. O primeiro livro resultou em uma parceria entre a Editora Bernardo Álvares e o sucesso editorial foi seguido de outras reimpressões, novas edições e pela produção de novos volumes. O projeto



editorial, em coautoria, foi do início da década de 1970 e se estendeu até o final da década de 1980. Em 1972, foi publicado o volume 2 de “História Fundamental do Brasil”, seguido do livro “História da Civilização Brasileira”, publicado em 1973. A coleção Lage & Moraes foi ampliada com a publicação do livro “O século XX”, em 1974, e, dez anos depois, com a publicação de “História do Brasil Colônia: dominação portuguesa” e “História do Brasil Império e República”, ambos publicados em 1984. Finalmente, em 1987, as autoras publicaram o “Atlas Histórico do Brasil”. Os três últimos livros da coleção foram editados pela Editora Vigília, responsável também por toda a reedição dos outros livros da coleção, que voltou a ser publicada entre os anos de 1981 a 1986.

A versão impressa do material circulou entre as escolas do Primeiro Grau. O alto valor no financiamento dessas obras, no entanto, acabava limitando-os aos colégios particulares que atendiam estudantes pertencentes às camadas médias e altas. Além disso, outra grande novidade editorial da coleção foi acrescentada à obra. Os livros eram complementados por uma coleção de slides editada pela AVB-Produções Audiovisuais Brasileiras LTDA, para ser utilizada em sala de aula, reunindo gravuras, mapas e fotografias.⁷ O suporte complementar pretendia contribuir para uma melhor fixação - expressão das autoras - do conteúdo presente no livro.

Do ponto de vista estético, impressiona a quantidade de imagens, ilustrações e cartografias presentes na obra. Embora esses elementos estivessem, pouco a pouco, presentes em outros livros didáticos dos anos 1970 — como na coleção de Sérgio Buarque de Holanda, que se destacava pelo uso expressivo de recursos visuais e pela qualidade da impressão⁸ —, sua abundância e diversidade nesta obra ainda merecem destaque. O grande sucesso da coleção, em parte, é devedor desse tipo de investimento, que apresentava a abordagem histórica imersa nas linguagens iconográficas, cartográficas e esquemáticas⁹. Além da abundância de imagens, cartografias e diagramas, são livros que chamam atenção por seus textos diretivos que valorizam a síntese como principal característica.

A narrativa é quase toda apresentada em tópicos, numa perspectiva orientadora do trabalho pedagógico, conduzindo os estudantes à compreensão do processo histórico por meio da sequência de acontecimentos, encadeados de modo a buscar as “razões” que podem ser apontadas para a explicação dos “fatos”. A objetividade dos textos também merece destaque. Cada um dos temas trabalhados, em geral, não ocupa mais de duas páginas, além de ser fracionado em outros temas mais específicos, tornando a leitura, em certa medida, bastante sumária e sem maiores problematizações.

Os temas dos livros mesclam com grande destaque formação, estabelecimento e organização do território, como podemos ver na tabela a seguir:



Tabela 01- Quadro Esquemático do Sumário da Coleção Lage & Moraes

	História Fundamental do Brasil v.1 (1971)	História Fundamental do Brasil v.2 (1972)	História da Civilização (1973)
Introdução	I. Fundamentos da História do Brasil II. Linhas da evolução da História do Brasil	A Formação dos Estados Americanos	As Bases da Civilização
Primeira Unidade	A Época das Grandes Navegações	A Organização do Estado Brasileiro	As civilizações Antigas
Segunda Unidade	As origens do Brasil	Segundo Reinado	A Europa Medieval
Terceira Unidade	Política e Administração da Colônia	A Evolução Econômica-Social do Império	Transformações Culturais e Expansão Europeia
Quarta Unidade	As ameaças externas	Política Exterior do Império Brasileiro	As Bases da História Contemporânea
Quinta Unidade	O Povoamento e a Expansão Territorial	As origens da República Federativa	O Mundo Contemporâneo: o Homem na Era da Máquina.
Sexta Unidade	Organização Econômica da Colônia	A República Velha	
Sétima Unidade	A Cultura Colonial	A República Nova	
Oitava Unidade	A Elaboração da Consciência Nativista	Transformações Econômico-Sociais no Brasil-República	
Conclusão	I. O Brasil no fim do período colonial. II. A Conquista e Colonização da América: paralelo.		

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base na Coleção Lage & Moraes (Oliveira, 2022, p. 77).

Os temas, como vemos, são muito similares às propostas curriculares adotadas pela área de Estudos Sociais em diferentes estados do Brasil, com temas e vocabulário recorrentes no período. Todas as unidades possuem, ao final, um conjunto de exercícios que recebem o nome de “Orientação da Aprendizagem” ou de “Atividades de Aprendizagem”. Nos dois volumes de “História Fundamental do Brasil”, além das atividades, as obras trazem “Textos de relacionamento” que dialogam com os temas desenvolvidos nas unidades. Divididas sempre em duas partes, as atividades eram orientadas, em um primeiro momento, para a compreensão do texto e, em um segundo momento, para a síntese e conclusão da discussão.

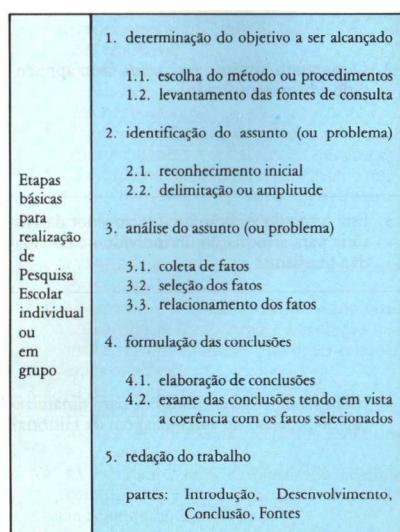
A técnica do Estudo Dirigido conferia a esses livros uma característica particular.

Entre 1972 e 1982, essa tática foi bastante utilizada no primeiro grau, orientada pelos programas oficiais. Inspirado na tradição francesa de fins da década de 1950, por meio de uma reforma educacional, o uso da técnica incentivou renovações pedagógicas, na medida em que se propunha a oferecer uma experiência de estudo baseada em uma atitude ativa, proposta de forma sistematizada, sequencial, mobilizando habilidades operatórias para a resolução das atividades (Prado, 2007, p. 896). Através disso, poder-se-ia, por exemplo, identificar alguma dificuldade do estudante, explicitando em qual etapa estaria tal dificuldade em seu processo de aprendizagem. A técnica foi apropriada de diferentes formas pelos(as) professores(as) brasileiros, chegando a constar no “Guia Metodológico da História”, publicado em 1971 (Brasil, 1971a)¹⁰. A coleção Lage & Moraes foi reconhecida pelo rigor com que aplicou a técnica na elaboração dos manuais didáticos.

Na coleção em análise, o modelo de “estudo dirigido e pesquisa” pretendia fomentar a postura crítica e a capacidade problematizadora dos estudantes¹¹. As autoras buscaram desenvolver uma concepção de Estudo Dirigido¹² como forma de estímulo à atividade intelectual, passando a esboçar uma discussão formulada dentro de um projeto de ensino de História que se refletia no próprio vocabulário mobilizando, como “situações de estudo”, “experiências construtivas e significativas”, “instrumentos”, “processo de reflexão/experimentação”. Configurava-se, assim, uma perspectiva que entendia o conhecimento histórico “não como ilustração/curiosidade, mas como exigência de inteligibilidade de sua inserção em um espaço social, nacional e internacional” (Resende, 1991, p. 47). A interpretação do conhecimento histórico como “tarefa” cumpridora de uma forma própria de se pensar e de inserção social viria acompanhada de um sentido orientador da História. Nesse ponto, a concepção de *Historia magistra vitae*, celebremente atribuída a Cícero, encontra um laço que se aproxima e se distancia das concepções tecidas naquele momento, uma vez que para Maria Efigênia, diferente daquela proposta por Cícero, a História parecia estar mais ligada a uma forma de pensar do que a uma maneira de agir, menos condicionada e indicativa e mais situada e referente. Não exatamente um guia, mas o próprio mapa onde os sujeitos históricos se movem.

O repertório das atividades combinava questões de múltipla escolha, organização de fichas, debate orientado, perguntas de localização de informações no texto, atividades de interpretação de pequenos trechos, além de propostas de pesquisa sobre temas escolhidos, como vemos no exemplo:

Figura 01- Etapas básicas para a realização de Pesquisa Escola Individual. Manual do Professor



Fonte: Resende; Moraes (1973, 1979).

A utilização dessas atividades permite enfocar uma preocupação da coleção em torno da compreensão dos textos, da conceituação dos fenômenos históricos, da justificativa relacionada às respostas apresentadas e da noção, cara a toda obra, de uma aprendizagem orientada por esquemas. A lógica da causa-consequência, acontecimento-evolução dá tom às narrativas e às atividades de aprendizagem dos livros.

Nesse ponto, a aparente “inovação” das obras pode ser confrontada com as perspectivas historiográficas elegidas para a escrita da coleção que repetiam a fórmula quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) que faz coincidir a história do Brasil com a colonização portuguesa¹³, explicada pelo meio físico-geográfico, pela presença do indígena, do português e do africano, trazendo como referência o contexto europeu como espelho da “História da Civilização”. Além disso, o livro expõe na conclusão de “História Fundamental do Brasil V. 1”, por meio de um quadro sobre a “A conquista e colonização da América”, uma abordagem comparativa do nível cultural dos indígenas na América Portuguesa e Inglesa, avaliado como pertencentes a grupos de “culturas inferiores” (Resende; Moraes, 1971, p. 190). Perspectivas, hoje, bastante questionáveis, mas que não estavam no horizonte das autoras.

Em sua compreensão sobre “processo histórico”, caracterizamos as concepções de História e as representações do passado que moldaram a narrativa das autoras:

(...) Os acontecimentos que levam os homens a agirem de determinada forma constituem em História as causas de uma determinada ação. Essa ação, por sua vez, trará novos acontecimentos, ligados à decisão tomada.

Esses novos acontecimentos são chamados, em história, consequências. As ações dos homens são os fatos históricos. Assim temos o encadeamento causa-fato-consequência que constitui o processo de desenvolvimento da História (Resende; Moraes, 1971, p. 20).

Nestes termos, está posto o sentido da História que se orienta pela compreensão do passado como algo passível de ser sintetizado, compreendido, sistematizado e aprendido. Sobretudo, dentro de uma preocupação sistemática sobre as consequências humanas, envoltas em processos e acontecimentos, constrangidas pelos meio físico e geográfico, tracionado pelos “elementos étnicos” que atuam no espaço social. Essa modalidade de compreensão versa sobre um modo de projetar o futuro, no presente, por meio da aprendizagem da História.

Na entrevista que Maria Efigênia concedeu ao jornal *Estado de Minas*, em 2018, a autora retomou parte de sua trajetória, dizendo:

Logo que entrei [na universidade] recebi um convite da Editora Bernardo Álvares para fazer uma coleção de história para o ensino fundamental. Eu e a minha colega Ana Maria Moraes. Foram quatro volumes. Entramos na pesquisa e produção dos livros e foi um trabalhão. Desenvolvi muitos exercícios. Fizemos uma coleção que bateu todos os títulos que existiam no mercado, foi um grande sucesso na década de 1970. A editora era muito forte nacionalmente, com excelente distribuição. Ficou conhecida como a Coleção Lage & Moraes. O material que existia era muito ruim, e o nosso inovou. Recebemos críticas porque quebramos paradigmas usando palavras que tinham que ser ditas, mas até então ninguém usava, como burguesia, por exemplo. Alguns chamaram nossos livros de marxistas, porém vieram com um conteúdo de história mais verdadeiro e acessível aos alunos. Uma professora da USP fez um trabalho sobre nossa coleção e disse que foi um marco em material didático, principalmente porque tinha também cartelas grandes de imagens. No meio do processo, a Ana Maria se casou e se mudou para o Rio de Janeiro. Eu dava aula de manhã, pegava o voo para o Rio na hora do almoço, reunia com ela de tarde, voltava no fim do dia (Resende, 2018, p. 8).

Ainda que sua entrada como professora na instituição, em 1963, e a publicação de seu primeiro livro didático, em 1971, estivessem separadas em quase uma década, sua narrativa fez coincidir os dois momentos, vinculando sua entrada na universidade à produção dos manuais didáticos. As possibilidades que se abrem no horizonte dos sujeitos históricos não podem ser interpretadas apenas como aquilo que elas fizeram com os sujeitos, mas, sobretudo, aquilo que os sujeitos fizeram com essas possibilidades (Clot, 2011). Nesse sentido, não parece despropositado que a trama da memória tenha reunido, no momento da lembrança sobre sua trajetória profissional

e sob o laço do sentido póstumo, os dois momentos que lhe conferiram uma vultosa ascensão profissional.

Em 1984, a coleção ganhou divulgação em uma resenha publicada na revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Os volumes foram elogiados por se oporem a uma aprendizagem meramente baseada na memorização e por despertar a criatividade e o espírito crítico do aluno no processo de conhecimento. Rosa Maria Godoy Silveira, naquela ocasião professora da Universidade Federal de Pernambuco e estudante no Departamento de História da Universidade de São Paulo, referiu-se aos livros como “obras de alto nível, cuja elaboração atinge um refinamento em todos os sentidos. Trata-se de uma História organizada e desenvolvida sob uma concepção atual e atuante, que provoca o raciocínio e a reflexão do aluno” (Silveira, 1974, p. 821). De fato, a coleção simbolizou um marco na forma dos livros didáticos, com uma larga preocupação em torno da aprendizagem histórica, dos métodos de aprendizagem, da disposição orientada das discussões, na exposição da forma de pensar historicamente, mas não necessariamente condensou um tratamento inédito da narrativa historiográfica¹⁴.

Por um lado, as obras atendiam às demandas das reformas do currículo ao compor a área de Estudos Sociais durante o regime militar e, por outro, satisfaziam as exigências teórico-metodológicas que despontavam no cenário historiográfico brasileiro àquela altura, não sem imprimir às produções suas próprias concepções de ensino, de História e de historiografia, trazendo também marcas do seu posicionamento diante da estrutura política brasileira.

O Programa de Estudos Sociais em Minas Gerais

Na escrita dos livros didáticos ou nas aulas que lecionou nos cursos de graduação, Maria Efigênia buscava mostrar as estratégias da produção do conhecimento histórico que informavam os conteúdos previstos nos manuais didáticos, seja na exposição didática das ferramentas mobilizadas pelos(as) historiadores(as), seja no modo de apresentação das narrativas relativas às matérias consideradas necessárias ao ensino e à formação dos estudantes. Ao fazer isso, a prática de Maria Efigênia distanciou-se da perspectiva tecnicista tal como havia sido eleita pela Ditadura como sua grande matriz pedagógica, também porque foi no ensino de humanidades que a pedagogia disciplinadora do Estado se manteve com maior vigor, sob os auspícios do próprio autoritarismo (Martins, 2014, p. 45-48). Contudo, antes de ser lida rapidamente como uma estratégia de resistência, parece se tratar muito mais de uma tentativa de acomodação frente às circunstâncias autoritárias do seu tempo.

Ainda assim, não podemos enquadrar a concepção ensino-pesquisa de Maria Efigênia em nenhum dos dois modelos propostos pela historiografia sobre o ensino de

História, a partir das representações do ensino nos anos 1970 (Viana, 2014, p. 12-13). Não se verifica nem o *esvaziamento de conteúdos da ciência de referência* (História), mesmo na adoção dos Estudos Sociais, nem a *primazia dos referenciais teórico-metodológicos tradicionais* do conhecimento histórico, conforme a categorização proposta por Nadai (1986).¹⁵ Dando a ver outras posições dissidentes nessa área de ensino durante o período ditatorial. Segundo Viana:

Havia *vestígios táticos* para a superação da prática tradicional, no sentido de orientar o aluno para a reflexão sobre a realidade que o circundava, para o desenvolvimento da capacidade de buscar informações já produzidas, ou não, e para sistematizá-las. A prática de pesquisa, nesse sentido, a preocupação com a aquisição de uma linguagem conceitual e a finalidade do ensino voltada à autonomia intelectual do aluno não apareciam no projeto educativo oficial com a visibilidade com que se destacavam no projeto alternativo (Viana, 2014, p. 25).

Esse conjunto de táticas e estratégias que são, fundamentalmente, políticas - ainda que assim não se apresentem -, também era impulsionado por diferentes agentes históricos no interior das escolas. Como foi o caso das escolas municipais de Curitiba que construíram o Projeto de Estudos Sociais fundamentando-se teoricamente nos estudos do historiador francês Fernand Braudel, que aproximava a disciplina às Ciências Sociais (Viana, 2014, p. 12-13).¹⁶

No *Atlas Histórico do Brasil*¹⁷, publicado em 1987 por Maria Efigênia Resende e Ana Maria Moraes, no tópico referente à história do Brasil entre os anos de 1964-1985, as autoras optaram pela expressão “movimento político-militar de 1964”, ainda que tivessem escolhido usar “governo ditatorial” para o período do governo de Getúlio Vargas (1937-1945). No segundo volume de *História Fundamental do Brasil*, (Resende; Moraes, 1972), utilizaram as expressões “Revolução de 1964” e “governos republicanos pós-64”. Todo(a) autor(a) escolhe uma posição ao se silenciar, ou a dizer da forma como diz. A transformação nos modos de nomear é um traço importante. Tal indício desperta a nossa atenção quando podemos relacioná-lo às concepções historiográficas compartilhadas pelas autoras, ao tentarem se aproximar daquilo que Maria Efigênia entendia sobre o ensino e a escrita da História: distanciamento, objetividade e necessária imparcialidade.

O movimento que hoje chamamos de Ditadura civil-militar era o “presente” desse passado que buscamos compreender, cuja interpretação e definição conceitual da experiência política autoritária viria a ser depurada anos mais tarde. As primeiras décadas da República eram o seu passado mais recente, tendo sido também essa a temática que ocupou boa parte das pesquisas de Maria Efigênia. Ainda que isso explique, em parte, as referências das autoras, podemos concluir que não há adesão explícita

e nem resistência imediata. Igualmente, nos permite produzir uma interpretação em que se veem relacionadas concepções historiográficas e modos políticos de atuação, marcados a todo tempo por contradições e tensões. Conscientes, voluntárias, ou não, as decisões e os percursos são marcados por posicionamentos que terminam por caracterizar a vida dos sujeitos históricos.

Sintomaticamente, não parece ser à toa que o centro da produção historiográfica de Maria Efigênia tenha se dedicado a compreender a estrutura e o funcionamento do poder (Resende, 1982). Embora seu olhar se dirigisse aos coronéis da Primeira República e ao mapeamento do debate político conservador nas décadas de 1930 e 1940, há boas razões para interrogarmos sobre as reminiscências e a historicidade dos seus problemas de pesquisa.

Relevo, Demografia, Cartografia, Geografia física e política apareciam com frequência em sua formação na graduação. Esses temas foram organizados em torno de uma disciplina anual em seu currículo, além do fato de que os seus professores foram formados, quase todos, no curso de Geografia e História, antes da separação em 1955. Isso talvez explique sua adaptação relativamente rápida e, mesmo, a cooperação da historiadora com a disciplina de Estudos Sociais que, a partir do parecer 853/71, integrava aos currículos escolares mesclas de temas históricos e geográficos a partir de uma área de estudos, dentro de uma proposta que objetivava a formação cidadã, a adequação à vida social e a orientação das condutas individuais nos sentidos dados pelo regime militar (Martins, 2014, p. 47; Viana, 2014, p. 11).

O Programa de Ensino do Primeiro Grau foi escrito sob gestão de Jarbas Passarinho no Ministério da Educação. Ao lado de Alba Nysia Alves de Mendonça, Ana Maria Moraes, David Márcio Santos Rodrigues, Diorgen de Oliveira, Maria Onalda Peixoto, Maria Stella Neves Pereira, Maria Efigênia Lage de Resende fez parte da comissão organizadora do Programa de Estudos Sociais¹⁸. O grupo, além de propor as linhas gerais para o Programa, escreveu um Manual de Orientação para o Currículo, (Minas Gerais, 1973). O material foi patrocinado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Ministério da Educação e Cultura).

O documento chama atenção pelo lugar dado ao protagonismo dos estudantes e da marcação do papel do professor não apenas como transmissor do conhecimento pré-estabelecido no currículo, rompendo com a mecanicidade pedagógica e o ideal de passividade do(a) aluno(a). Uma experiência dissonante entre as comissões de Estudos Sociais instituídas ao longo do país. Encontramos expressões como: “importa que o aluno pense, aja, descubra, cresça a partir de uma boa sistemática de trabalho do professor.” (Minas Gerais, 1973, p. 21). Ou ainda, ao se referirem ao manual: “ele será útil na medida em que for submetido a uma análise minuciosa e enriquecido com as múltiplas vivências e criatividade do professor” (Minas Gerais, 1973, p. 22). Essas afirmações despertam nossa atenção para as especificidades que a produção dessa

discussão adquiriu no estado de Minas Gerais.

A política da área de Estudos Sociais organizou o conteúdo em temas aglutinadores, por meio da seriação continuada. Foram eleitos temas como: A Integração do Homem ao meio físico e social (1. a 4. séries); Integração na comunidade nacional (5. e 6. série); Integração na comunidade internacional (7. série); e Integração na comunidade nacional e internacional (8. série). A partir desses grandes eixos, a política de ensino e aprendizagem no Programa de Estudos Sociais para o Primeiro Grau previa a discussão sobre o espaço geográfico brasileiro, as bases da Formação Histórica do Brasil, a organização e desenvolvimento do Estado Brasileiro, Estudos de História da Civilização, Estudos Básicos de História Contemporânea, dentre outros temas.

Além disso, dentro de uma linguagem de “habilidades” cognitivas, o documento apresenta o que se esperava de cada estudante, correspondente ao nível de ensino. Entre vários outros objetivos, esperava-se que o estudante descrevesse o mundo físico em que vivia, explicasse a relação entre o ambiente e as formas de adaptação do homem (vestuário, habitação, alimentação, atividades), como também observasse as necessidades psicobiológicas e socioculturais do Homem, o mundo social (casa, família, escola, comunidade, pátria), os direitos e deveres a serem respeitados, as características populacionais, o papel e a atuação do governo, exprimindo - como insígnia de uma época - os símbolos da pátria e o cariz moral e comportamental ao final das unidades. Todas as atividades descritas no manual são envolvidas em práticas de observação, sondagem da aprendizagem do estudante, excursões, discussões dirigidas e relatórios.

O programa apresentou diversas semelhanças com a coleção Lage & Moraes e aponta para um movimento de interferência tanto das historiadoras na proposta dos Estudos Sociais - já que o livro da coleção publicado em 1971 apresentava uma estrutura muito próxima ao novo currículo de Minas Gerais, especialmente na organização das propostas temáticas e metodologia de trabalho pedagógico nos formatos de sínteses, estudos dirigidos e pesquisa -, quanto da reforma curricular na proposta das historiadoras, uma vez que o diálogo com a linguagem geográfica e cartográfica, com a ideia de “bases da civilização”, a inserção de discussões sobre a ação e progresso do homem na natureza, os “estágios culturais da Humanidade” e as “bases da história contemporânea” apresentam grande correlação com o Manual de Orientação para o currículo em 1973.

“Formação Econômica da América Latina” e “Formação Econômica do Brasil, de Celso Furtado, “O presidencialismo no Brasil” e “A cartilha do Parlamentarismo”, de João Camilo de Oliveira Torres, “História, Pensamento e ação”, de Benedetto Croce, “História e Ideologia”, de Francisco Iglésias e “Brasil e África”, de José Honório Rodrigues, destacam-se entre aqueles livros que aparecem mencionados nas referências bibliográficas para a organização do currículo de 8^a série sobre os

tópicos: “Os Problemas Básicos do Mundo Contemporâneo” e “Estudos da História Contemporânea”. Essas obras, provavelmente recomendadas pela professora da cadeira de História do Brasil, constituíram traços de uma influência bibliográfica bastante duradoura em sua produção, sinalizando o peso da sua atuação na definição dos caminhos da comissão.

Ainda assim, a tensão estava posta a nível nacional. Em 1973, durante o VII Simpósio de História, realizado na Faculdade de Filosofia da UFMG, o então presidente da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), Eurípedes Simões de Paula foi enfático ao dizer: “É ponto pacífico a manifestação contrária aos Estudos Sociais que, da maneira como estão sendo ministrados, não ajudam a ninguém, seja aluno ou professor” (Professores [...], 1973a). O entendimento do historiador coadunava com a opinião dos estudantes que, embora não pudessem participar dos debates do simpósio conforme as regras do encontro naquele momento, se reuniram para discutir os problemas do curso, criados pela introdução dessa disciplina nos currículos de primeiro e segundos graus, chamando atenção para a falta de bibliografia relativa à nova disciplina (Reforma [...], 1973b).

O clima universitário mineiro também interpôs grande interdição às mudanças curriculares organizadas naquele período. A tentativa de implantação do curso de Estudos Sociais chegou a ocupar as discussões do Conselho de Graduação que, reunido em 1976, na Universidade Federal de Minas Gerais, se recusou a implantar as modificações em seu currículo (Plazza; Priori, 2007, p. 12), ao mesmo tempo que as obras didáticas eram divulgadas e amplamente utilizadas nas escolas secundárias brasileiras. Por tudo isso, entendemos que a presença das professoras Maria Efigênia Lage de Resende e Ana Maria Moraes na comissão de Estudos Sociais pareceu decisiva na definição de características bastante peculiares para a disciplina no estado de Minas Gerais¹⁹ - características que, muito provavelmente, estão relacionadas ao lugar institucional que ambas ocupavam.

Não podemos esquecer que já havia um espaço de experiência em relação aos Estudos Sociais, em Minas Gerais, com a grande marca da formação do cidadão, de integração e de ajustamento ao social e orientação cívica (Fonseca, 1993, p. 53)²⁰. Selva Fonseca recorda que eles foram implantados na escola primária, no estado mineiro, na década de 1950, amparados pelo Programa de Assistência Brasileiro-American ao Ensino Elementar/PABAEE (Fonseca, 1993, p. 51). Em Belo Horizonte, a participação de Maria Efigênia na elaboração do currículo de Estudos Sociais tensionou os modos de apropriação das discussões e de sua efetivação na prática pedagógica, destacadamente, no ensino de História.

A passagem do tempo registrou mudanças em suas publicações posteriores. Para a historiadora, o tempo presente transformou-se em preocupação historiográfica, ao lado do reconhecimento de que uma análise isenta e distanciada dos fenômenos

históricos não seria completamente possível. Revelando, assim, uma autora educada pelos próprios movimentos políticos da História que buscou compreender ao longo de sua vida.

Considerações finais

Apesar de sua forte atuação em comissões estratégicas durante a Ditadura civil-militar, transitando entre a acomodação e a resistência, Maria Efigênia poucas vezes comentou seu protagonismo naquele contexto. A coleção Lage & Moraes foi modificada em 1984, com a publicação de dois novos volumes (História do Brasil Colônia: dominação portuguesa; História do Brasil Império e República: Estado Nacional). A narrativa sobre a formação do território brasileiro foi reconfigurada. A modificação alcançava os níveis explicativos de forma mais radical. Os conceitos de “Dominação” e “Estado Nacional” integraram o quadro analítico das autoras e recolocaram o problema nacional, sob uma perspectiva renovada.

Entre a publicação dos primeiros livros da coleção e os últimos, a professora de História de Brasil defendeu sua tese de livre docência sobre a “Formação da estrutura de Dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)”, refletindo sobre a virada do século republicano, o que nos leva a considerar o estabelecimento de um espaço de formação responsável pela virada de perspectiva historiográfica dos livros didáticos, na primeira metade da década de 1980. Além disso, como considerou Sousa (2017), o clima da redemocratização e abertura política do Estado brasileiro, já nos anos finais da Ditadura, favorecia a revisão historiográfica da pesquisa e do ensino em História, bem como a reconstrução da historiografia brasileira.

Em meio a esse jogo de articulações que nem sempre parecem visíveis aos sujeitos no presente, a autora rememorou esse período, em tom elogioso, ao dizer que esse teria sido “(...) um momento privilegiado na evolução dos manuais escolares no Brasil, lugar de conflito permanente entre a História e a contra-História (...)” (Resende, 1991, p. 54). Estabelecendo mais enfaticamente a posição de defender e manter a “identidade do ensino de História”, Efigênia escreveu que:

Na luta contra a descaracterização da História e da Geografia, aceitei, juntamente com outros colegas mineiros, elaborar o programa oficial de Estudos Sociais (1973) para o Estado de Minas Gerais. Tendia a considerar que o convite trazia subjacente uma resistência do próprio setor educacional *oficial* do Estado. Eram amplamente conhecidos os nossos livros e as posturas de toda a equipe convidada para elaborar o programa contra a concepção de Estudos Sociais e as licenciaturas curtas e plenas específicas (o sentido de plena não tem, no caso, semelhança com as licenciaturas específicas tradicionais). O resultado do trabalho orientou-se no sentido de resguardar os espaços próprios da História e da Geografia (Resende, 1991,

p. 53-54).

A descaracterização do ensino de História e o destaque de sua execução pela Ditadura-civil militar, contudo, só foram mencionados na década de 1990 pela professora. Para ela, o conflito gerado pela “difusão ideológica programada” do Estado autoritário, em sua percepção posterior, impediu a postura crítica e a crítica social, resultando no “mais absoluto caos no ensino de história” (Resende, 1991, p. 52). Ao dizer isso, Maria Efigênia compreendia que os manuais didáticos, ou os livros de história voltados para educação escolar, revelam muito mais do que o currículo que os orienta, informando a consciência histórica mais ampla, ou nas palavras que ela recupera em Marc Ferro, os manuais didáticos desdobram o processo de construção da “consciência que as sociedades têm de sua história” (Resende, 1991, p. 54). Certamente, uma mudança de perspectiva que a formou e provocou transformações em sua consciência ao longo dos anos, em mais uma das muitas edições da sua experiência.

A demanda por uma crescente revisão da historiografia sobre o período autoritário exige novas aberturas do passado para que ampliemos a compreensão das formas de acomodação e resistência no campo do ensino de História. A memória disciplinar, marcada por constantes disputas, tem a tarefa de continuar enfrentando os estudos sobre a história do currículo na Ditadura civil-militar, as produções editoriais naquele contexto e as experiências dissidentes que dão a ver um conjunto de estratégias, relações e discussões que atravessaram as esferas de poder na constituição dos modelos de formação, alcançando uma compreensão mais nuançada das relações entre intelectuais, cultura escolar e regimes autoritários.

Referências

- BLOCH, Marc. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris: Armand Colin, 1949.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundação Nacional de Material Escolar. *Guia metodológico para cadernos MEC – História*. Brasília, DF: MEC, 1971a.
- BRUNER, Jerome Seymour. *O processo da educação*. Rio de Janeiro: Companhia E. Nacional, 1974.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – 1: artes de fazer*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CLOT, Yves. La otra ilusión biográfica. *Acta Sociologica*, n. 56, p. 129-134, sept./dic. 2011.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e transnacionalização na discussão educacional no Brasil nos anos de 1950 e 1960. In: CARVALHO, Marcus Vinícius C.; LAGES, Rita Cristina Lima; GASPAR, Vera Lúcia Venâncio (org.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. v. 4, p. 209-228.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação dos livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. 2011. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

GASparello, Arlette Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/ autores e seus livros didáticos. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 13, n. 3 (33), p. 147-177, set./dez. 2013.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985*. 1990. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (org.). *O ensino de história e a ditadura militar*. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007. p. 35-54.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MÁSCULO, José Cássio. *A coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Manual de orientação para o currículo: primeiro grau (primeira a oitava série)*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 1973.

MOREIRA, Kênia Hilda. Pesquisas em história da educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 877-903, set./dez. 2017.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira*

e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

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

NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. MEC, *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

OLIVEIRA, João Victor da Fonseca Oliveira. *(Auto)imagens de uma historiadora por escrito: memória, experiência e formação na trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende*. 2022. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, Maria da Glória. *Crítica, método e escrita da história em João Capistrano de Abreu*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. *O ensino de história durante a ditadura militar*. Curitiba: SEED, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php#>. Acesso em: 4 jan. 2024.

PRADO, Eliane Mimesse. O estudo dirigido e sua aplicação no 1. grau. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 17, n. 9/10, p. 893-917, set./out. 2007.

PROFESSORES reclamam dos Estudos Sociais no Simpósio de História. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 05 de setembro de 1973a. A reportagem completa pode ser acessada no Arquivo organizado para os 50 anos da FAFICH, sob guarda dos professores Luiz Carlos Villalta e Priscila Brandão.

REFORMA, problema para a História. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 5 set. 1973b. A reportagem completa pode ser acessada no Arquivo organizado para os 50 anos da FAFICH, sob guarda dos professores Luiz Carlos Villalta e Priscila Brandão.

REINHARD, Marcel. *L'enseignement de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1957. (Collection "Que sais-je?"; n. 467).

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1899-1906)*. Belo Horizonte: PROED: UFMG, 1982.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*: concurso para o cargo de professor titular. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados da 4^a a 8^a séries do 1º grau: Estudos Sociais*. Belo Horizonte: UFMG: FaE, 1977.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados da 5^a a 6^a séries do 1º grau: Estudos Sociais*. Belo Horizonte: UFMG: FaE, 1976.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *Atlas histórico do Brasil*. Belo Horizonte: Vigília, 1987.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *História fundamental da civilização: estudo dirigido e pesquisa*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1973.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *História fundamental do Brasil: estudo dirigido e pesquisa*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1971. v. 1.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *História fundamental do Brasil: estudo dirigido e pesquisa*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972. v. 2.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria de. *História Fundamental do Brasil: estudo dirigido e de pesquisa. Manual do Professor*. 10 ed. São Paulo: Pioneira, 1979.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *O século XX: estudo dirigido e pesquisa*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1977.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos Santos. A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15., 2012, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2012. p. 1-24. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338480525_ARQUIVO_artigo_Anpuh_2012.pdf. Acesso em: 4 jan. 2024.

SILVA, Fábio Alexandre da. *A concepção de história a partir dos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda*. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. O livro didático de história. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 26, n. 8, p. 821, ago. 1974.

SOUZA, Francisco Gouveia. Escritas da história nos anos 1980: um ensaio sobre o horizonte histórico da (re)democratização. *Anos 90*. Porto Alegre, v. 24, n. 46, p. 159-181, dez. 2017.

VIANA, Iêda. O ensino de história na ditadura civil-militar com a institucionalização

dos Estudos Sociais. *PLURAL: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 9-30, 2014.

VIEIRA, Juliana Silva; FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A implantação da Lei n. 5.692/71 em Minas Gerais: as ações iniciais da Secretaria de Estado de Educação (1971-1972). *Revista HISTEDBR On Line*, Campinas, v. 22, p. 1-23, mar. 2022.

Notas

¹Doutorando e Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

²O conceito de modernização autoritária e conservadora, mobilizado por Rodrigo Patto Sá Motta, é parte das ações da Ditadura civil-militar que incorporou as demandas e os projetos da esquerda anteriores ao golpe, associando-se às ingerências autoritárias e conservadoras que puderam ser observadas nas montagens das Assessorias Especiais de Segurança e Informação (AESIs), criadas para a vigilância das universidades. No Brasil, só existem dois arquivos universitários preservados sobre as AESIs, um deles sobreviveu por meio da organização, preservação, catalogação e guarda do material por Maria Efigênia Lage de Resende, quando foi chefe de gabinete do reitor Cid Veloso, na UFMG.

³Nascida em 1938, em Dores de Guanhães (MG), foi professora de História do Brasil na Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenou pesquisas e publicações em torno da memória institucional da UFMG. Mais tarde, tornou-se membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e Superintendente do Arquivo Público Mineiro (APM). Laureada com o título de professora emérita da UFMG, em 2009, foi também coautora da Coleção “História de Minas Gerais”, vencedora do prêmio Jabuti, em 2008, já aposentada. A professora faleceu em 2024, aos 86 anos.

⁴O ensino de primeiro grau correspondia às séries iniciais de formação dos(as) estudantes nas instituições escolares, equivalente ao que hoje chamamos de ensino fundamental.

⁵Segundo Chervel, “um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os “novos métodos”, ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata” (Chervel, 1990, p. 204).

⁶Em um objetivo mais próximo daquele que pretendemos atingir nessa discussão, compreendemos que, conforme Gasparello: “Os livros didáticos, como dispositivos que regulam e medeiam a cultura do seu tempo, não só contribuem para a estabilidade, com a manutenção e a conservação de saberes e valores legitimados socialmente, mas podem ser analisados ainda pelo que expressam de mudança. Como artefatos dotados de historicidade, em suas páginas podem ser percebidos a cultura histórica estabelecida e também um movimento de mudança nos saberes e nas práticas” (Gasparello, 2013, p. 156).

⁷O mercado editorial passava a contar com diretrizes ainda mais precisas do MEC. As novas diretrizes exigiam manual do professor, com padrões mínimos de formato, ilustrações, caderno de atividades, dando maior ênfase aos objetivos de ensino e à proposta metodológica dos manuais (Filgueiras, 2011).

⁸José Cássio Másculo (2008, p. 37); e Fábio Alexandre da Silva (2020, p. 82), em diferentes trabalhos, chamam atenção para um verdadeiro ensino de História feito pelas imagens nos livros

da coleção, com grande investimento na produção, seleção e aquisição de imagens, bem como na composição estética da obra com grande qualidade editorial.

⁹Os elementos visuais de um livro não são menos importantes do que o conteúdo que seus textos escritos expressam. Conforme Choppin, "Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações" (Choppin, 2004, p. 559).

¹⁰Segundo Prado, "os procedimentos básicos indicados seriam a interpretação de texto, a dramatização, a pesquisa, a redescoberta e a reconstituição, o painel histórico", conforme as orientações do Guia Metodológico. A recomendação valoriza o método ativo para os estudantes, e o papel de "mediador" do professor. As críticas dirigidas a essa técnica centrou-se exatamente em certo esvaziamento da função do professor provocado pela diminuição de seu protagonismo na atividade pedagógica (Prado, 2007, p. 899).

¹¹Ao final de cada capítulo dos livros didáticos é comum: a presença de orientações para o estudo baseando-se em compreensão do quadro através de discussão orientada pelo(a) professor(a); a escolha individual de estudos comparativos que tenham interessado ao(à) estudante; a organização e a discussão em grupo dos temas, a partir de bibliografia fornecida pelo(a) professor(a), a pesquisa sobre os temas escolhidos etc. Além de exercícios de compreensão do texto de apoio, relacionamento dos temas, síntese, conclusão e integração entre os conteúdos. Chama a atenção também a vasta presença de mapas, imagens e ilustrações, consideradas grandes avanços para a época.

¹²Sobre a concepção de estudo dirigido, Resende afirmou que: "Estávamos estimuladas a buscar formas de romper o degradante esquema de ensino de História difundido nas escolas secundárias do País. Ensino ministrado, em geral, por professores leigos (especialmente por religiosos e profissionais de outras áreas, sem formação específica), memorizador de fatos, nomes e datas, articulado a uma história providencialista e atrelado a uma concepção de formação moral e cívica. Preocupava-nos, em especial, a disseminação de habilidades intelectuais (influência da taxonomia de Bloom) que permitissem o conhecer de forma inteligente e não apenas repetitivo-reprodutiva. Era preciso romper o ciclo vicioso da memorização/repetição que, pelo desconhecimento da natureza da história pela maioria dos que a ministravam, tornava a disciplina um tormento para os estudantes" (Resende, 1991, p. 30). *Memorial*.

¹³Curiosamente, esse foi o tom da crítica dirigida a Varnhagen, por começar a história com os portugueses e não com os indígenas, como havia proposto João Capistrano de Abreu, no século XIX (Oliveira, 2013).

¹⁴Em seu memorial, a professora chegou a considerar que: "É meu entendimento, numa perspectiva de hoje, que, ao lado dos traços modernizantes, permaneceram, na Coleção, marcas do peso de uma visão tradicional da história, em especial as marcas do pensamento positivo, que aparece na forte impregnação no texto das relações internas do sistema social" (Resende, 1991, p. 49).

¹⁵Fundamentos como a primazia dos aspectos políticos, datas, personagens heroicos, batalhas etc, e a perspectiva da História linear, evolucionista, factual.

¹⁶O projeto foi intitulado: "Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração (1975-1985)". Fernand Braudel (1902-1985) foi, ao lado de Marc Bloch (1886-1944), um dos líderes do movimento historiográfico da revista dos *Annales*.

¹⁷O Atlas foi desenvolvido a partir das formulações de Fernand Braudel. Na produção desse

ARTIGO

material entendia-se que a cartografia permitia interligar as categorias de espaço e tempo, e observar os movimentos do tempo, na curta e na longa duração.

¹⁸Em São Paulo, a equipe de organização do Programa de Estudos Sociais foi formada por 34 professores, apenas 3 assinaram a versão final do documento (Martins, 2007, p. 36). Maria Efigênia foi autora de dois Programas de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados, na área de Estudos Sociais, ambos para a 5^a a 6^a séries do 1^º grau e 4^a a 8^a séries do 1^º grau (Resende, 1976, 1977).

¹⁹Esse é mais um exemplo a partir do qual podemos pensar as estratégias de acomodação da historiadora no campo das políticas educacionais relacionadas ao ensino de História.

²⁰Segundo Fonseca (1993): "O Ensino de História na escola fundamental em Minas Gerais, São Paulo e nos demais estados brasileiros, nos anos 70, norteou-se basicamente pelas diretrizes da Reforma Educacional de 1971. (...) a Lei 5792/71 não mudou em profundidade o ensino brasileiro, apenas consolidou medidas que já vinham sendo adotadas, institucionalizou algumas experiências já realizadas, como os Estudos Sociais, por exemplo, e estabeleceu as diretrizes educacionais em consonância com o projeto de educação mais amplo do Estado Brasileiro (Fonseca, 1993, p. 53).

