

ELZA NADAI: A FORMAÇÃO DA PAPISA DO ENSINO DE HISTÓRIA *

Elza Nadai: the formation of the papisa of History teaching

*Diogo da Silva Roiz*¹
*Tiago Alinor Hoissa Benfica*²

RESUMO

O trabalho debruça-se sobre a trajetória intelectual de Elza Nadai, no intuito de visualizar os locais institucionais e as proposições teóricas que edificaram a área de pesquisa de ensino de História. O recorte temporal privilegiado situa-se entre as décadas de 1960 a 1980: a graduação na Universidade de São Paulo, passagem pelo Serviço de Ensino Vocacional, a entrada na pós-graduação e o início da docência no ensino superior. Naquele contexto, elaborava-se uma concepção de ensino de História que partia da problematização da realidade do aluno, características do ensino por eixos-temáticos, vinculada à defesa dos ideais democráticos e de justiça social, estimulada também pelo movimento estudantil. As fontes mais destacadas foram os trabalhos de pós-graduação de Elza, documentos encontrados nos arquivos do Centro de Memória da Educação da USP e entrevistas orais. As reflexões também buscam elementos da sensibilidade, fatores impulsionadores dos grandes projetos acadêmicos, a afetividade e as relações de poder.

Palavras-chave: História intelectual. Sensibilidades. História do ensino de História.

ABSTRACT

* O trabalho é resultado de estágio de pós-doutorado realizado no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do edital 013/2015 Memórias Brasileiras – Biografias, projeto: “Biografias intelectuais: trajetórias de pesquisadoras pioneiras nos estudos históricos brasileiros”.

1 É professor associado aos cursos de Pedagogia e de Ciências Sociais da UEMS, e dos programas de pós-graduação em Educação e do ProfHistória. Doutor em História pela UFPR, onde também concluiu estágio de pós-doutorado em 2015. E-mail: diogosr@uems.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8952-7826>.

2 Doutor em História pela UFGD. Professor de História, efetivo na Secretaria de Estado de Educação/SEDUC de Mato Grosso, e interino na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT-Sinop. Concluiu estágio de pós-doutorado na UEMS, Paranaíba-MS, no ano de 2018, com bolsa da CAPES. E-mail: tiagoalinor@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3059-0665>.

The work focuses on the intellectual trajectory of Elza Nadai, in order to visualize the institutional sites and the theoretical propositions that have built the research area of History teaching. The privileged temporal cut is between the 1960s and 1980s: graduation in the University of São Paulo, passing through the Vocational Education Service, and entry into postgraduate studies and the beginning of teaching in higher education. In that context, a conception of history teaching was elaborated, starting from the problematization of student reality, characteristics of teaching by the matic axes, linked to the defense of democratic ideals and social justice, stimulated also by the student movement. The most prominent sources were Elza's graduate work, documents found in the archives of the Center for the Memory of Education of USP and oral interviews. The reflections also seek elements of sensitivity, factors driving the great academic projects, affectivity and power relations.

Keywords: Intellectual history. Sensitivities. History of history teaching.

INTRODUÇÃO

O texto narra a trajetória da vida de Elza Nadai, a convivência com os pais e algumas experiências da fase de aluna da escola secundária, seu deslocamento do interior de São Paulo rumo à capital, a fim de estudar, e apresenta uma análise dos seus feitos intelectuais mais proeminentes.

A experiência da protagonista no Serviço de Ensino Vocacional (SEV) merece destaque em sua biografia, pois suas memórias afetivas ressaltam a importância desse local em que Elza se insere logo após concluir a graduação em História na Universidade de São Paulo (USP). O SEV foi o local que configurou a ideologia de Elza sobre o ensino; após essa experiência, ela teve forças para impulsionar-se às conquistas da vida universitária como profissional. No contexto percorrido por Elza, eram edificados os pilares do ensino de História, área de ensino e de pesquisa que foi por ela liderada, na qual as proposições por ela emitidas buscavam legitimar essa área, ideias que estavam presentes em suas experiências docentes e que também foram expostas nas pesquisas realizadas durante os cursos de pós-graduação.

Os escritos de Elza Nadai³ fizeram-se presentes na formação inicial de muitos docentes, como, por exemplo, as publicações nas coletâneas de textos sobre o ensino de História, nas décadas de 1980 e 1990.⁴ Na formação de professores, ela atuou diretamente no estado de São Paulo e no estado de Mato Grosso do Sul, este último, no início da carreira de professora universitária.

Elza transitou por importantes ambientes institucionais, em especial a USP e o extinto Serviço de Ensino Vocacional (SEV), também de São Paulo. Da década de 1960, as memórias rastreadas oferecem elementos para compreender a construção da área de pesquisa em ensino de História, assim como se aproximam de alguns dos seus conceitos. Com isso, pretende-se elencar os acontecimentos e as forças sociais centrais na trajetória de Elza Nadai, esta “pioneira” nas reflexões acadêmicas do ensino de História no Brasil.

Antes “do ser” professora

No mês de janeiro do ano de 1995, no auge de sua carreira acadêmica, a comunidade acadêmica de historiadores e professores universitários foi surpreendida pela morte de Elza Nadai, aos 51 anos de idade. Além da vida profissional, que será abordada neste texto, os próximos

3As principais fontes para este trabalho foram obtidas no Centro de Memória da Educação (CME), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e mediante entrevistas orais, basicamente as concedidas pelas professoras Joana Neves e Ernesta Zamboni. Houve ainda uma entrevista achada no CME, realizada com Elza no ano de 1993, da qual foi encontrado o rascunho da transcrição, que muito contribuiu para este trabalho.

4 Praticamente leitura obrigatória para o estudante de História eram os livros *O ensino de história e a criação do fato*, organizado por Jaime Pinsky, em 1988, *Repensando a história*, organizado por Marcos Antonio Silva, em 1988, e também a coletânea *O saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt, em 1997. Elza Nadai publicou em apenas duas coletâneas, a obra organizada por Pinsky e outra organizada por Anna Maria Pessoa de Carvalho, *A formação do professor e a Prática de Ensino*, em 1988. Elza escreveu ao todo cinco capítulos de livro, dois para a coletânea de Pinsky e três para a de Carvalho e, em cada obra, escreveu um texto em parceria com a professora Circe Bittencourt. Outras publicações de Elza com destaque nacional estão na Revista Brasileira de História, publicada pela Associação dos Professores de História (ANPUH), embora a maioria dos seus textos fosse destinada para os anais de eventos de encontros acadêmicos como, por exemplo, os nacionais e regionais da própria ANPUH, nos quais Elza Nadai era um peixe dentro d'água.

a Elza demonstraram a existência de uma extensa rede de contatos profissionais, da qual alguns casos converteram-se em relações de amizade.

A vida familiar de Elza, após casar-se e tornar-se mãe, não foi objeto deste trabalho. Não obstante, é público que, mesmo com a agitação da vida de uma intelectual em formação, ela foi mãe de dois filhos. O sobrenome Silvino, do marido Aurélio, não foi adotado na vida acadêmica a pedido da editora Saraiva, a primeira a publicar seus livros; portanto, quando ainda era solteira, já havia conquistado a marca de sua autoria (Entrevista JOANA NEVES, 2017).

Nascida em 13 de junho de 1944, sua criação se deu no interior do estado de São Paulo, na cidade de Penápolis. Filha de José Joaquim Nadai e Antonia Garcia Nadai, o pai foi um proprietário rural descendente de italianos; chefe de uma família que hoje lembra as características financeiras de classe média; ele projetou para a filha o destino que se visualizava às mulheres de “boa família” daquela época: estudar e formar-se professora normalista, no ensino secundário, casar e ter filhos.

A trajetória de Elza começa a exceder os planos da família quando, ao concluir o ginásio em uma escola confessional administrada por freiras, decide estudar o colegial na modalidade “científico”, voltada para as áreas biológicas e exatas, negando-se a estudar o “normal”, que preparava as moças para serem professoras do ensino primário. Ela queria ser médica, cuidar do bem-estar das pessoas e, por isso, o colegial científico era mais atraente. A essa ideia o pai lhe fez forte oposição, mas a mãe acolheu os desejos da filha, pois sabia que para ela estudar, além do ensino secundário, teria de mudar de cidade. Como se não bastasse enfrentar o chefe da casa, a escola ainda lhe foi um ambiente hostil no início das aulas, pois o “científico” era ocupado, quase que exclusivamente, por meninos: “mulher não estudava no científico e ainda mais mulher vinda do colégio das freiras! Então eles riam muito de mim porque achavam que eu não ia aguentar o curso. E qual foi a surpresa quando eu, na verdade, logo me apresentei como uma das melhores alunas da escola, aliás a melhor aluna da escola, e da classe.” (Entrevista ELZA NADAI, 1993).

Moça estudiosa e jogadora de vôlei nas horas vagas, a curiosidade para descobrir o mundo arrastou a menina do interior para a cidade grande. Desde a infância, despontava nela o gosto pela leitura sobre diversos assuntos. Devido à disciplina aplicada aos estudos, o colegial seria, posteriormente, lembrado como a fase em que ela mais estudou, estimulada pela formação de grupos de estudos após as aulas (NEVES, 2007).

Nossa historiadora desistiu de cursar Medicina ainda durante o colegial, sendo um dos motivos para tal o fato de não tirar as melhores notas em Biologia, o que Elza creditou à falta de formação específica de professores: “à ausência de bons profissionais e, em decorrência, a monopolização do seu ensino pelos dentistas da região, como atividade secundária” (NADAI, apud NEVES, 2007, p. 20). Ainda assim, possuidora de uma narrativa contundente, postura de autoridade intelectual, ela tinha lá suas delicadas sensibilidades na adolescência. Há uma situação cômica, narrada de modo espontâneo, em que um médico da cidade quis “pôr à prova” a aspirante de Medicina e resolveu testar a vontade da adolescente, diante de uma situação de “prática de ensino”:

E nestas alturas, eu tinha um tio que caiu e machucou a perna, ficou uma ferida enorme, e sobrou para mim fazer, diariamente, o curativo. Olha! Eu fiz porque tudo que ponho na cabeça eu levo até o fim mas sofri muito. Eu tinha nojo de ver aquela ferida enorme, aquela chaga aberta. Eu tinha 14, 15 anos. Imagina se isso é pôr à prova uma pessoa que está a fim de estudar Medicina. Eu sei que depois que cuidei do meu tio eu cheguei à conclusão que não era aquilo que queria fazer na vida. Ficar fazendo curativo em machucado alheio! Assim voltei à estaca zero: o que vou fazer? (Entrevista ELZA NADAI, 1993).

Desfeita a “visão romântica” sobre a medicina, a atenção da aluna destaque da sala foi disputada pelos professores das disciplinas de Química e de História. Segundo Joana Neves, ambos a introduziram no mundo da pesquisa bibliográfica em grandes bibliotecas e conseguiam ainda politizar os conteúdos das suas disciplinas em sala de aula, com destaque para o professor de Química. Acerca dessa situação, ela escreveu: “Devo-lhes meu primeiro contato com o mundo intelectual e a compreensão da participação política como condição do exercício pleno da cidadania” (NADAI, apud NEVES, 2007, p. 21). Mas o gosto pela leitura e uma vontade incontida de ampliar os horizontes culturais, os da sua realidade imediata e de outra maior, impeliu-a para as Ciências Humanas, e a escolha do curso superior esteve entre Ciências Sociais e História. Nota-se que o curso de Ciências Sociais levava vantagem ao gosto de Elza, pois ela estava interessada em compreender a vida e os problemas

contemporâneos; já a perspectiva de estudar sobre um passado distante, desvinculado das questões contemporâneas, era-lhe pouco estimulante.

Sentindo-se dividida, Elza Nadai optou pelo curso de História, por um motivo bastante pragmático: a inserção da História no currículo escolar, disciplina mais alastrada na escola do que a Sociologia, tendo assim maior facilidade para o acesso ao mercado de trabalho, um meio mais seguro de adquirir autonomia financeira. Durante a graduação, Elza poderia ter sido totalmente sustentada pelo pai, mas alguma divergência com essa figura estimulou a vontade de independência da jovem.

De início, o curso de História não agradou muito a neófito, por causa da metodologia adotada, ou talvez devido à grande especialidade dos próprios professores, que pouco vinculava o conteúdo lecionado às questões da atualidade de então. Isso teria desmotivado a protagonista para grandes investimentos nos estudos, a ponto de despender energia apenas para conseguir o desempenho necessário para ser aprovada nas avaliações das disciplinas:

Realmente eu fiz o curso de História como uma aluna medíocre. E acho eu que essa mediocridade foi muito nesta perspectiva: eu fazia o mínimo necessário para ser aprovada. (...) O programa de História era estudar os conteúdos e sem a mínima preocupação de descobrir uma bibliografia analítica e analisar [...]. Eles explicavam... Nós tínhamos professores que falavam 4 horas seguidas e a obrigação dos alunos era copiar. Eu tinha colega cujo caderno era muito disputado no final do ano, do semestre, porque ela copiava tudo, inclusive respiros. E eu nunca conseguia. (...) Eu divagava. Eu começava anotando, eu fazia o firme propósito: eu tenho que ser como a Ana Maria... Eu tenho que copiar. 3 linhas depois, 4, meu pensamento divagava e no final eu (...) copiava o caderno da minha colega (Entrevista ELZA NADAI, 1993).

A graduação de Elza decorreu entre os anos de 1962 e 1965, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), período de grande mobilização estudantil, interrompido com o endurecimento da ditadura militar. Segundo a própria personagem, a desvinculação do curso, ao menos o currículo oficial, com questões sociais, teria sido compensada por meio da

descoberta da participação política, do envolvimento na vida estudantil e o engajamento nos grandes projetos que motivaram o movimento dos estudantes nos anos sessenta. Meu primeiro engajamento foi na JUC – Juventude Universitária Católica – que, no bojo do movimento da Ação Católica, exercia uma destacada atividade política. Frequentemente, entrava em conflito com meus colegas, pois achava um absurdo as pessoas cursarem História e viverem isoladas dos problemas do mundo (Elza Nadai apud NEVES, 2007, p. 21).

Das lembranças positivas com relação aos professores da graduação em História, Elza destaca a postura didática de Emília Viotti da Costa – assim como o seu posicionamento político –, que lecionou as disciplinas de Teoria e Metodologia, vinculada então a uma “bibliografia analítica”, muitas das vezes, na perspectiva do materialismo histórico. Ao mesmo tempo, estava caindo no gosto dos alunos as obras de Celso Furtado e Caio Prado Júnior, que acalentavam as discussões sobre o fomento do progresso econômico e o desenvolvimento social do Brasil. De certo modo, a universidade e os cursos de Ciências Humanas acolhiam a rebeldia daqueles que divergiam da consciência política ou da moral da sua localidade de origem. No entanto, para muitos desses alunos, a socialização era mais estimulante do que o próprio conhecimento histórico, conforme as palavras da professora Dorothea Beisegel, colega de Elza e Joana Neves: “para mim, a faculdade foi uma coisa muito importante e, ao mesmo tempo, o curso de História, em si, uma decepção” (Entrevista DOROTHEA BEISEGEL, 1993, p. 22). Assim como as colegas, Dorothea gostaria de matricular-se no curso de Ciências Sociais, mas também não fez essa escolha por receio de não conseguir emprego. Para ambas, a professora que rompia com o perfil dos professores de História na Universidade de São Paulo (USP) era Emília Viotti da Costa⁵.

Na década de 1960, os alunos da Faculdade de Filosofia dispunham de excelentes condições para o envolvimento com a pesquisa. A USP contava com suporte institucional próprio e, como se não bastasse, a cidade de São Paulo oferecia outras instituições como bibliotecas, arquivos e museus. Os alunos

⁵Amélia Domingues de Castro, Maria de Lourdes Mônaco Janotti e, sobretudo, Emília Viotti da Costa, parecem ser as principais referências de professores-modelos durante a formação intelectual de Elza Nadai.

ainda eram estimulados a organizarem viagens a cidades históricas, por exemplo, no próprio estado e no de Minas Gerais. As lembranças da Faculdade de Filosofia, situada na famosa rua Maria Antônia, demonstram a vivência da cidadania participativa por meio do movimento estudantil, sendo este uma face importantíssima do currículo extraoficial, a sociabilidade politizada:

Desta forma, mais do que o Curso de História, que se concentrava naquela época na Cidade Universitária, no antigo prédio da Reitoria, foi a “Maria Antônia”, para onde me deslocava, às sextas-feiras, para as aulas de Sociologia e de Prática de Ensino e todos os dias em que havia atividades culturais, conferências, reuniões e assembleias, minha “primeira grande escola”. Fiz a “famosa greve de um terço”, quando colaborei para a “tomada” do prédio da Faculdade e permaneci em suas dependências durante dois dias. Era lá que se concentrava a sede do Grêmio dos alunos e onde conhecíamos estudantes de outros cursos, principalmente pela proximidade espacial, os de Sociologia, Física e Economia. Nunca é demais insistir que aquele espaço, sobretudo seu saguão central, seus pátios e corredores, sua lanchonete e bibliotecas foram os “*loci*” por excelência da integração curricular, um dos sonhos acalentados pelos idealizadores da instituição, nem sempre possível de ser compatibilizado com as demandas da prática social e das injunções políticas (Elza Nadai, Apud NEVES, 2007, p. 22).

A vida profissional da protagonista vai começar a ser configurada a partir das experiências no Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde ocorriam certas atividades experimentais de ensino, sob a supervisão de Maria de Lourdes Mônaco Janotti. Essas experiências seriam aprofundadas durante o período de formação da identidade profissional, constituída no âmbito do SEV (NEVES, 2017).

Antes da docência no SEV, enquanto ainda estava no 3º ano do curso de História, Elza foi lecionar em uma escola de São Paulo para conseguir emancipação financeira. Ela lecionou a disciplina de Ciências, que era a necessidade da escola, e para isso chegou a fazer o exame da *Campanha* de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). De suas lembranças, destaca-se a boa relação que conseguiu estabelecer com os alunos, e, assim, a estudante de História se motivara para preparar as aulas de

Ciências: “Era um trabalho sério. Eu ia aprender. Eu não sabia bem o que era ser professor. Eu ia aprender para fazer experiência com aluno. Eu fazia experiência com alunos de 3º ano, 2º ano ginásial” (Entrevista ELZA NADAI, 1993).

Tornar-se professora: o Serviço de Ensino Vocacional e a conformação da identidade profissional

A ida de Elza Nadai para a instituição que marcaria sua visão sobre o ensino da História foi promovida a partir de seu capital social, por meio da sua rede de amigos, que mostrou o caminho para uma bem-vista oportunidade de emprego. A pessoa responsável foi Dorothea Beisegel, colega veterana da graduação, que comunicou tanto Elza quanto Joana Neves sobre a necessidade de contratação de professores de História no Vocacional. A seleção para as vagas foi feita por meio de entrevista, com a idealizadora do sistema, professora Maria Nilde Mascelani, que teria perguntado a Elza:

– para que eu achava que servia História? E aí eu disse para ela, eu achava que fundamentalmente servia para a gente se situar no mundo. E outra pergunta: – por que a gente devia ensinar a criança de ginásio a estudar história? Eu achava que era possível a gente ajudá-la a fazer essa ponte também, entender a vida e o mundo. De certa forma, eles iriam descobrir a realidade que os cercava, pensar sobre ela, e, a longo prazo, de certa forma, a gente precisa ajudá-los a se inserir mais criticamente no social, na vida, no mundo (Entrevista ELZA NADAI, 1993).

Elza Nadai mencionou ter se sentido “super feliz” com a notícia de que seria contratada, uma vez que ela dizia não saber como procurar emprego; e também porque “ia ganhar por 42 aulas e dar umas 16 aulas”. Isso ocorreu em 1966, no mesmo ano em que fora aprovada em concurso público para professora secundária do estado de São Paulo. Elza trabalhou no

“Ginásio Vocacional de Rio Claro ou Ginásio Estadual Vocacional ‘Chanceler Raul Fernandes’, de 1966 a 1968, e no Colégio Estadual Vocacional ‘Osvaldo Aranha’, na cidade de São Paulo, em 1969”]; neste último, ainda assumiu a coordenação da área de Estudos Sociais (NEVES, 2007, p. 24-25). Ao finalizar a experiência no Vocacional ela aproveitou a oportunidade de realizar um estágio no *Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvre, Université de France*, no mês de janeiro de 1970. Outras professoras do Vocacional também fizeram esse estágio na França.

As memórias sobre a trajetória de Elza encadeiam uma narrativa para traçar sua evolução pessoal, em um contexto propício, a fim de expor a construção de uma identidade profissional. Sua ligação com o conhecimento parece ter iniciado com um desejo de descobrir o mundo; a realidade circundante da pura informação sobre o passado não lhe satisfazia. Tal ímpeto foi contemplado pelas atividades de militância política, embalado por um tipo de “socialismo cristão”⁶, em consonância com o desejo de emancipação da consciência dos alunos, que se consolidou durante a estadia no Vocacional. Esse sentimento também era compartilhado por Maria Nilde Mascellani, a idealizadora do SEV, cuja motivação emanava das Comunidades Eclesiais de Base (Entrevista DOROTHEA BEISEGEL, 1993). A partir dessa identificação, Elza conseguia a motivação necessária para investir na pós-graduação e no campo educacional como um todo, para se especializar e disputar os espaços acadêmicos.

Elza percebeu que a forma de conhecimento que ela havia perseguido estava presente na metodologia de trabalho do Vocacional e na historiografia de vanguarda, que se enveredavam à história-problema, quase que um amálgama entre os Annales e o marxismo que adentravam à

6 Joana Neves explicou o socialismo cristão como sendo composto por uma mistura de elementos do marxismo com a preservação de valores tradicionais. Por exemplo, disse ela: “A Elza ia à missa todos os domingos. Ela ficava danada da vida quando eu ficava, dormia lá na casa dela, chegava no domingo eu não acordava para ir na missa com ela e tal. Mas para ela haveria uma alternativa, uma forma de enfrentamento, do avanço do socialismo marxista. (...) Valores em que, como a família, ficariam preservados, coisas que o socialismo marxista não admitiria. A ditadura do proletariado imporia restrições à liberdade individual. (...) Nesse grupo, o marxismo entrava muito bem como um aporte teórico-metodológico para a compreensão da história, corrigindo com o materialismo as perspectivas idealistas, não só no sentido de que não era só o pensamento que construía, a origem não são as ideias, mas a relação das ideias com a realidade, e a importância das questões estruturais, a necessidade de compreender as estruturas, a economia, enfim, como fundamento para a compreensão da sociedade, mas não como projeto político, não como utopia” (NEVES, 2017, p. 237).

historiografia brasileira, juntamente à concepção de justiça social que o movimento estudantil trazia. Portanto, ela se serviu de uma ideologia (a mudança socialista) e uma metodologia (pesquisa como construção do conhecimento pelo aluno), o que se pode ver nas suas próprias palavras, cujos destaques também são da autora:

Durante esse período sistematizei uma visão de História que vinha buscando desde a faculdade, caracterizada pelo entendimento da **necessidade de articular o estudo de História à intervenção, entendida em dois sentidos: na prática didática e no conteúdo da disciplina**. Esta não mais era trabalhada **direcionada à contemplação**, mas buscava-se o **sentido da ação, da intervenção social** que possibilitou alcançar uma qualidade diferente no trabalho e permitiu a reelaboração de uma outra concepção, cuja palavra mais apropriada é **História/problema; História/problematizadora**. A partir de determinados eixos-temáticos (...), eram definidos os programas nos quais determinavam-se a abrangência espacial a ser perseguida, as rupturas e as durações temporais (NEVES, 2007, p. 24-25).

A prática docente com a metodologia da história-problema, a escolha feita pelo corpo docente dos eixos-temáticos de conteúdos do ensino da história – que posteriormente influencia a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o advento da história temática no Brasil –, aproximou o ensino de História das demandas das Ciências Sociais, das quais os fenômenos sociais latentes, as questões pertinentes ao tempo presente, serviam para motivar a pesquisa e a docência em História ou Estudos Sociais. Apresentar uma prática educacional inovadora, ser uma professora carismática, dispor de um perfil de liderança para trabalhos em grupo são virtudes que lançaram Elza a atividades de formação contínua de professores, mesmo fora do Vocacional, antes de se titular com o mestrado.

Elza buscou construir uma identidade profissional amparada pelo uso de uma metodologia inovadora e uma consciência política de esquerda, na medida em que acreditava serem esses elementos consequências do progresso

científico. Hoje, isso pode estar situado em boa medida às representações do contexto histórico, e às características da personalidade docente,⁷ presentes na de Elza, na qual é possível visualizar que “a dimensão afetiva talvez seja, também, uma das marcas do ofício docente (...). Outra marca talvez seja exatamente o esforço cotidianamente empreendido pelos professores para resguardar alguma esfera de autonomia individual no seu trabalho.” (CORDEIRO, 2002, p. 204-5).

O compromisso com a formação do cidadão consciente, crítico, democrático e agente de transformação da própria história é compartilhado pelas professoras do Vocacional, nas palavras de Dorothea Beisegel, que explica os objetivos do SEV: “a formação democrática do estudante, a formação do espírito crítico e o desenvolvimento das aptidões e vocações. (...) preparar para a mudança” (Entrevista, 1993, p. 27-28). Naquele momento, meados da década de 1960, havia outros colégios experimentais, como, por exemplo, o Colégio de Aplicação da USP, a Escola Experimental da Lapa, o Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (GEPE). No entanto, sobre o Vocacional, observa-se uma memória mais bem articulada, cujos princípios foram agenciados para a área de ensino de História.

O ideário pedagógico experimentado pelo grupo do Vocacional está articulado ao pensamento defendido pelo grupo da Escola Nova, sobretudo o originário da tradição pragmática defendida por John Dewey. Os métodos ativos, a valorização da pesquisa como a redenção da educação brasileira, em detrimento da aula expositiva e seus métodos “tradicionais”, foram retomados pelos educadores em um contexto histórico específico, nas décadas de 1950 e 1960:

Na década de 1950, a ideologia desenvolvimentista passou a orientar as discussões sobre a reestruturação econômica, política e social do país, o que propiciou a retomada do debate sobre o ideário escolanovista. Nesse período, aumentam as críticas ao

⁷ Maurice Tardif também teoriza sobre a profissão docente, que a caracteriza de *emotional labor*, e assim ultrapassa a fetichização da “consciência”, na vertente iluminista, que foi projetada ao professor de História, assim como tal fetiche foi propagado pelo grupo de Elza Nadai. Tardif põe em relevância a afetividade na identidade do professor: “emotional labor é o apanágio dos ofícios femininos, do trabalho das mulheres, as quais, mais do que os homens, [as mulheres] costumam fazer uso de sua afetividade no mercado de trabalho e transformá-la num componente importante de seu próprio trabalho” (TARDIF, 2002, p. 142).

ensino secundário, levando intelectuais como Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lauro de Oliveira Lima e Fernando de Azevedo a denominá-lo mais uma vez de elitista e excessivamente literário, sendo necessário romper com essas características, diante do novo contexto em que o país vivia, sendo também necessário promover a sua democratização (NEVES, 2010, p. 46).

O otimismo pedagógico vivenciado no período, motor das experiências renovadoras, produziu uma corrente teórica que não ficou restrita ao ensino de História. Esse ideal motivador é chamado de pedagogia histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, cujas características se baseiam em uma ideologia e na proposição de métodos diferenciados: “a crença nas possibilidades de modificações da sociedade por meio das mudanças na escola e de modificações no ensino escolar por meio de renovação dos instrumentos metodológicos” (CORDEIRO, 2002, p. 142).

No SEV, que radicalizou a pedagogia histórico-crítica, as aulas ocorriam em tempo integral e o material didático era preparado pelos próprios professores, que ainda contavam com uma equipe para auxiliá-los:

ênfase ao trabalho em grupo, ao trabalho em equipe (os professores formavam equipes). Tinha equipe de 1ª e 2ª e equipe de 3ª e 4ª séries do ginásio. A equipe tinha uma orientadora pedagógica e uma orientadora educacional. (...) A gente tinha na realidade 4 classes só: duas de 7ª e duas de 8ª (...) todos os professores tinham o mesmo horário. Todos entravam na mesma hora e saíam na mesma hora e ganhavam igual (Entrevista DOROTHEA BEISEGEL, 1993, p. 31).

As condições de trabalho no Vocacional eram excepcionais, a ponto de forjar um *habitus* específico para docentes e discentes. Uma similaridade na estrutura institucional pode ser encontrada nas condições de trabalho dos atuais professores de universidades públicas e os professores do SEV, pois este apresentava características do “produtivismo”, referentes à confecção de materiais didáticos para os alunos e para a atualização docente e outras atividades extraclasse do professor. Nesse ambiente altamente motivador,

havia a formação de grupos de estudos, uma rede de sociabilidade espontânea se estruturara, e, conforme o relato de uma professora,

seminários programados em que a gente estudava determinados temas de aprofundamento, de acordo com vários ângulos, não só para dar aula, mas para nossa própria reciclagem. (...) me lembro de ter discutido “modernidade”, coisa que hoje se fala tanto, a gente discutia “indústria cultural”, todo mundo ia estudar de acordo com seu ponto de vista, fazíamos aqueles debates, alguns eram para os alunos, outros eram só para nós, ah!... eu acho que isso foi fundamental para mim na minha formação; eu acho que eu aprendi lá coisas que eu trouxe para PUC, na ocasião, eu reputo que lá estava mais “organizada” do que a PUC, que era uma universidade, tá certo? A PUC logo depois entrou no clima (Entrevista MAURA VERAS, 1993, p. 16-17).

As memórias da professora Maura Padile Veras sobre a experiência no Vocacional, além de estar sincronizada com os princípios motivadores do grupo docente, ainda tinham uma especificidade: como professora de Sociologia, ela trabalhou no 2º ciclo secundário, o colegial, cujo currículo voltava-se para cursos profissionalizantes, como o curso de Comunicação e o de Serviço Social; ela não ensinava apenas conceitos gerais de Sociologia, mas técnicas de pesquisa, conceitos específicos para a qualificação do aluno.

No GEPE, que começou a funcionar em São Paulo no ano de 1968 e se esfacelou em 1972, metade das horas contratadas era destinada à sala de aula, o restante era para os professores confeccionarem materiais didáticos, atendimento aos alunos e ao trabalho coletivo. Assim como o Vocacional, dois professores eram responsáveis pela área de Estudos Sociais, mas as condições de trabalho do Vocacional eram reconhecidamente excepcionais, conforme relato da professora da área, graduada em Ciências Sociais: “Olha, às vezes, quando a gente fala dessas experiências educacionais... Acredito que os Vocacionais tiveram uma condição diferente, porque foram montados, foram criados, foram feitos, foram construídos prédios específicos, às vezes, até com orientações de caráter arquitetônico” (Entrevista NEUSA GIRARDI, 1993, p. 19).

Para a burocracia do regime militar, a boa infraestrutura do SEV – com laboratórios, equipamentos e professores bem-remunerados –, o que

permitia subsidiar as práticas pedagógicas renovadoras, era considerada um desperdício financeiro, portanto, logo estaria na mira do “desmonte” das políticas públicas de então. Uma vez que a escola expunha procedimentos de ensino ou até mesmo articulava conteúdos dito “subversivos”, na visão dos militares, era uma questão de tempo os agentes da ditadura municiearem-se com argumentos depreciativos acerca dessas escolas para desencadear a desestruturação do Vocacional, como de fato ocorreu, nos anos de 1969 e 1970 (NEVES, 2010).

A professora Neusa Girard relatou em entrevista, para um projeto da professora Elza, que os recursos disponíveis do GEPE eram semelhantes aos de outras escolas da rede estadual; a principal diferença era de os professores serem remunerados pelas horas trabalhadas fora da sala de aula, o que possibilitava a criação de um ambiente motivador ao trabalho em grupo, mesmo em um contexto de improvisação, ainda em um momento em que o salário dos professores conferia um padrão de consumo típico de classe média: “os professores tinham condições de assinar um jornal, de ir ao teatro, de ir ao cinema. Tinham condições de jantar fora, de viajar nas férias. Quer dizer, os salários não eram tão achatados, a decadência começou, o arrocho salarial foi mais significativo após o milagre⁸” (Entrevista NEUSA GIRARDI, 1993, p. 20).

Primeira fase da carreira universitária

O início da carreira de Elza Nadai como professora universitária ocorreu não em São Paulo, mas no sul do antigo estado de Mato Grosso⁹, no

8 O “milagre econômico brasileiro” deu-se durante “os anos de chumbo”, cujos índices de crescimento da economia foram exuberantes nos governos dos presidentes Artur da Costa e Silva e Emílio Garrastazu Médici (1968-1973), tendo desacelerado no governo Geisel (1974-1979), devido à crise internacional do capitalismo e do aumento dos juros dos empréstimos contraídos pelo país. No entanto, em uma conjuntura mais ampla, o crescimento econômico no regime militar é relativizado: “entre 1948 e 1963, o crescimento médio do PIB foi de 6,3%. Entre 1964 e 1985, foi de 6,7%” (NAPOLITANO, 2014, p.148).

9 A região sul do antigo estado de Mato Grosso corresponde ao atual estado de Mato Grosso do Sul, que foi criado em 11 de outubro de 1977, durante o governo de Ernesto Geisel.

Centro Pedagógico de Corumbá(CPC), atualmente unidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Lá ela transitou nos anos de 1971 e 1972 a convite do diretor, Salomão Baruki, que havia feito tentativas de arregimentar professores em São Paulo e no Rio de Janeiro (ROSA, 2011). A passagem da protagonista por Corumbá revela que ela estava inserida numa rede intelectual, pois tinha contato com o professor Maurício Tragtenberg, docente da Pontifícia Universidade Católica –PUC (BENFICA, 2016). Duas amigas, Joana Neves e Dorothea Beisegel, foram contratadas desde 1971 pelo Centro Pedagógico de Aquidauana (CPA). O CPC e o CPA também eram unidades da extinta Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), atual UFMS. A professora Elza ainda se envolveu com o Projeto Rondon, em 1981, ao ministrar curso novamente em Corumbá.

No CPC, Elza lecionou as disciplinas de História Antiga e História do Brasil e as Práticas de Ensino de História e de Estudos Sociais para os cursos de História e de Pedagogia. O seu carisma foi notável na curta passagem por Corumbá, pois foi escolhida *patronesse* da primeira turma do curso de História, cuja formatura ocorreu em 1972. No mesmo ano, lecionou o curso de Implicações da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71, na disciplina de Metodologia de Estudos Sociais para o Ensino de Primeiro Grau. Veja-se que na fase de início de carreira, nem Elza Nadai e tampouco Joana Neves se afastavam das políticas que tangiam os Estudos Sociais que a ditadura implantou, pois eram tempos de repressão, no contexto social, e de afirmação profissional, no contexto pessoal.

Em 1972, Elza estreia como professora da FEUSP, por meio de convênio com a Secretaria de Educação de São Paulo¹⁰. Joana Neves cita que Elza se tornou “professora de Prática de Ensino de História I e II, no curso de Licenciatura de História da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo” (NEVES, 2007, p. 26), embora ela ainda não fosse concursada, e haveria de galgar a pós-graduação para atingir o *status quo* de autoridade na área de atuação.

Na pós-graduação, Elza tentou inserir-se, primeiramente, no programa de Ciência Sociais, na Sociologia, em 1969, mas não pôde prosseguir os estudos, segundo Joana Neves, devido à aposentadoria/exílio do

10 Memorial Elza Nadai. Biblioteca da FEUSP. São Paulo.

orientador pretendido, Fernando Henrique Cardoso. Ainda houve uma tentativa no programa de Educação, no ano de 1971, em que foi aprovada, “considerada por seus títulos e pelo nível da prova que realizou em condições de realizar estudos de pós-graduação universitária”,¹¹ mas então não houve quem prontamente se interessasse em orientá-la (NEVES, 2007, p. 26).

Após tentativas frustradas, Elza foi acolhida como orientanda de Maria de Lourdes Mônico Janotti, no mestrado e no doutorado, no Programa de Pós-Graduação em História Social da USP, tendo defendido as monografias nos anos de 1975 e 1982. Segundo Joana Neves, “a Elza foi a primeira orientanda da Dilu [Maria Janotti], no mestrado, e depois no doutorado também. Porque a Dilu era a única professora do departamento de História naquele tempo que aceitava trabalhar com a temática educacional” (NEVES, 2017, p. 235). O mestrado foi feito em um curto espaço de tempo, menos de três anos, e o doutorado em quase cinco anos, tendo a aluna sido aprovada com distinção. O diploma de Livre-Docente foi-lhe concedido em dezembro de 1991. Ainda enquanto fazia o doutorado, Elza aventurou-se no curso de Direito, tendo cursado quatro semestres. Sua dissertação de mestrado recebeu o título de *O Ginásio do Estado de São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)*; e a tese de doutorado nomeia-se *Ideologia para o progresso e ensino superior (São Paulo 1891-1934)*.

Na dissertação, Elza expôs referenciais da teoria da história, rigorosamente atualizados à época, que se consolidaram como leitura obrigatória ao estudante de História, ao menos na pós-graduação. A narrativa do fenômeno estudado foi bastante descritiva, com transcrição de fontes, a fim de se traçar um quadro geral e para compreender as forças sociais que se manifestaram na elaboração do ensino secundário em São Paulo, durante os primeiros anos da República Velha. Defendido em 1975, o trabalho só foi publicado em 1987, segundo Elza, porque a editora temia represálias da ditadura militar “não se responsabilizando pelos atos jurídicos produzidos [pelo conteúdo da obra]. A quem recorrer, em 1976?” (NADAI, 1987, p. 5). Como se não bastasse, a autora ainda relata empecilhos colocados para dificultar o acesso à documentação existente na Escola Estadual de Primeiro

¹¹ Certificado de Aprovação na seleção para a Pós-graduação em Educação da USP, assinado pelo diretor da Faculdade de Educação e pelo coordenador da comissão de Pós-graduação. São Paulo, 31 de março de 1971. Coleção Elza Nadai. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo.

Grau São Paulo, herdeira do primeiro Ginásio do Estado de São Paulo, objeto das preocupações do trabalho.

Por outro lado, se havia agentes públicos que dificultavam a vida acadêmica de Elza, outros já não se opunham ao seu trabalho, pois ela não foi barrada de coordenar a área de Estudos Sociais nos *Guias Curriculares* de São Paulo, publicado em 1975. Por isso, talvez, os mecanismos da repressão possam ter sido ativados por algum desafeto, ocasionando o fechamento de portas em um lugar, mas ela manteve o trânsito livre em outro.

As ideias democráticas e militantes da juventude da qual Elza fazia parte estimularam-na a se aproximar de professoras e colegas que manifestavam ideologias socialistas libertárias.¹² No processo de redemocratização, a intelectual se apresentava com uma postura de combate às forças hegemônicas das oligarquias, sendo que tal posicionamento era crido como expressão de ciência, da verdade, e muitas proposições marxistas eram vistas como resultante do método científico racional, postas em favor do progresso social, o que reafirmava a natureza combativa do conhecimento histórico: “É por isso que os poderosos de qualquer época têm medo da história” (NADAI, 1987, p. 5).

Esse ensino de História engajado, se para alguns representava fonte de motivação, por outro lado, podia gerar seus próprios mitos, e ainda estimular uma clivagem entre o discurso pedagógico – emanado da universidade – e a prática cotidiana de muitas escolas. Essa ponderação provém das releituras sobre a “pedagogia crítica”, de modo que Jaime Cordeiro se refere ao discurso educacional, corrente nas décadas de 1970 e 1980, como o responsável por fetichizar “a capacidade da educação para promover a consciência, a pedagogia libertadora pode aparecer como capaz

12 Exemplo desse pensamento social-democrata, da qual Elza era portadora, é o julgamento que ela fez da lista de regras que instituiu normas para o comportamento disciplinar dos alunos do ginásio do final século XIX: “atualmente há uma crença generalizada em Educação que a disciplina é uma questão de ajustamento e acomodação a algumas condições encontradas na escola, seja em relação ao professor ou ao próprio aluno. Quanto mais severa, mais difícil se torna o ajustamento. Desta forma, o Ginásio do Estado delimitando ações e traçando regras de conduta tanto relacionadas aos alunos quanto aos professores, criava condições que favoreciam a instrução, tal qual era concebida pelo consenso da época em São Paulo. Mas, por outro lado, dificultava sobremaneira uma educação que possibilitasse o surgimento de pessoas criativas e críticas. Provavelmente os adolescentes assim trabalhados dariam as respostas que a sociedade desejava ouvir, mas dificilmente saberiam responder criticamente aos anseios e apelos de transformações da época” (NADAI, 1987, p. 107).

de promover as mudanças necessárias para se quebrar a opressão” (CORDEIRO, 2002, p. 137).

No plano teórico, Elza, na sua dissertação, citou várias vezes a obra *A economia das trocas simbólicas*, de Pierre Bourdieu, publicada no Brasil em 1974, quando se tratava de criticar a estrutura do sistema de ensino, conservadora e elitista. Ao mesmo tempo, observava-se no conhecimento acadêmico uma fonte de conscientização política e progresso social: “o exemplo que a História nos propõe obriga-nos unicamente a verificar a solidez e a pertinência de nossas opções e torna nossa vontade consciente de si mesma” (Henri-Irénéé Marrou, 1975, *apud* NADAI, 1987, p. 12).

Já no doutorado, Elza pesquisou sobre as primeiras instituições de ensino superior, instaladas em São Paulo, durante a República Velha, até a criação da USP. Além do trabalho descritivo, ou melhor, do trato direto com as fontes, Elza sentia-se confortável em lidar com paradigmas teóricos do materialismo histórico então em voga, tal como o próprio título aponta: *Ideologia do progresso...* A acepção do conceito de ideologia inclina-se ao de “mascaramento da realidade”, causado pelo modo que a ideologia liberal codifica as questões sociais, ou seja, superestimar a disposição do indivíduo em detrimento da leitura do contexto político mais amplo que abrigava outras forças sociais, impedido assim de visualizar a estrutura social e a hierarquia de poder. Elza concebia que a escola poderia ter um papel paradoxal, pois tanto serviria de propagação da ideologia para a cooptação das classes dominadas como também para “veicular a contra-ideologia, elaborada pelos intelectuais orgânicos das classes subalternas” (NADAI, 1987b, p. 16). Tal concepção fica ainda mais clara em outra passagem: “os limites da consciência liberal revelam-se sempre nos apelos à conduta ética, na medida em que a moral individual, esteio da ideologia burguesa, procura encobrir a imoralidade da dominação” (NADAI, 1987b, p. 99). O discurso liberal estaria ocultando a “consciência da dependência estrutural do país (...) e as condições subumanas da parcela mais significativa da população” (NADAI, 1987b, p. 235).

A tese defendida por Elza tem como objetivo a identificação e a denúncia da ideologia burguesa. Isso serviu, até o final do século XX, como estímulo à agregação de um espírito de grupo, ao menos nas Ciências Humanas. Conforme o marxismo ia perdendo vigor, a “crítica da crítica” conquistava espaço na sociedade, como, por exemplo, a de Jaime Cordeiro, ao sustentar a ideia de que enquanto a teoria crítica pressupõe a existência de um lugar não ideológico de onde se pode falar da realidade e criticar a

dominação, na visão pós-moderna, não existe uma realidade para além e fora da linguagem e dos signos: “para os pós-modernos não há esse referente, já que não há realidade exterior ao texto e à linguagem. (...) os educadores que se propõem, hoje, a pensar na mudança da escola, e nessa mudança como ponto de apoio para a transformação da sociedade, encontram-se em posição difícil.” (CORDEIRO, 2002, p. 35-36).

O núcleo das críticas feitas por Elza Nadai era também uma espécie de defesa do discurso das Ciências Humanas então vigentes, ancoradas no marxismo, como ferramenta de análise, que poderia ser complementado por outra corrente teórica e se manter alimentado pelo mesmo viés ideológico.

Segundo Joana Neves, o trabalho de mestrado e doutorado, assim como a orientação recebida de Maria Janotti, empoderaram Elza para realizar o trânsito em duas áreas distintas, que se comunicavam com certa hesitação, a “ciência” histórica e a Educação. É nessa dialética que seria institucionalizada, em São Paulo, a área de pesquisa do ensino de História, por meio das disciplinas de Prática de Ensino e Didática da História.

Elza foi efetivada em concurso para professora da USP no início do ano de 1978, quando então pediu exoneração do concurso de professora do estado de São Paulo, no mesmo ano em que defendeu a dissertação de mestrado.

Os textos e projetos acadêmicos de Elza destacavam em seus objetivos ou mesmo nos títulos uma preocupação com a “qualidade do ensino”, um viés pragmático, mas também uma característica da fase incipiente da área. A isto se vinculava a personalidade militante, inclinada aos valores da democracia, e o Vocacional é a experiência comum que motivou muitos dos agentes que espontaneamente para o cenário acadêmico do ensino de História.

A produção acadêmica de Elza, de maior fôlego, foi sua tese de livre-docência, *A educação como apostolado: história e reminiscências*. Na dedicatória, Elza referiu-se ao marido e ao filho, e também à professora Amélia Domingues de Castro, “primeira professora de Didática de História da Universidade de São Paulo” (NADAI, 1991, p. ii). Esse trabalho demarca o ápice institucional de Elza na USP; seus projetos de pesquisa continuaram a frutificar, mas foram abruptamente interrompidos em 1995.

A tese de livre-docência é extensa, com cerca de 400 páginas, dividida em quatro capítulos, nos quais ela oferece uma leitura da estrutura do sistema educacional brasileiro, que tem a antiga escola secundária como foco, articulada por meio das reformas do primeiro governo de Getúlio Vargas, até sua reestruturação, representada pela Lei 5.692/71. Os esforços de Elza

posteriormente serviram de referências para outros trabalhos, como, por exemplo, o de Emery Gusmão (2004), quando aborda a “fase de ouro” da escola pública, e também para Diogo Roiz (2012), que tratou da institucionalização do curso de História na FFCL-USP.

A transcrição das “fontes primárias”, o exaustivo trabalho com fontes diversas, que ia dos documentos oficiais às entrevistas com os participantes de parte da história narrada, demonstra a preocupação com o método histórico adotado por Elza Nadai. Aqui, a carga ideológica da autora aparece mais diluída, embora continue nítida sua crítica ao liberalismo; a escrita permanece engajada, muitas vezes demonstrando desconfiança da iniciativa privada em relação à educação – por ter o lucro como finalidade e não um padrão de qualidade –, e, inversamente, era entusiasmada com relação à expansão dos serviços oferecidos pelo Estado para a promoção da justiça social. Explícito também é o ressentimento com relação às políticas do governo militar, uma vez que a autora foi diretamente atingida por elas. Para Elza Nadai, o esforço de modernização da escola pública ficou condensado nas “*classes experimentais*”, tal como as realizações do Colégio de Aplicação da USP e as do SEV, encerradas após 1969.

A tese possui três vieses de discussão: o primeiro é a estruturação das condições de trabalho da escola pública paulista; esta passou por um processo de profissionalização com os egressos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, cujos ex-acadêmicos tiveram que disputar o mercado de trabalho com os autodidatas e profissionais liberais, muitos dos quais tinham a escola como um segundo emprego; o ápice dessa escola teria sido quando os professores conseguiram equiparação salarial aos demais funcionários estaduais de nível superior em 1961, após 20 anos de luta. O segundo viés foca as condições institucionais para a formação do professor secundário e bifurca-se em dois tipos de instituição: a pública, a FFCL-USP, que primava pela formação do elevado padrão profissional de seus alunos, agentes da modernização, assim como toca no assunto da expansão das faculdades públicas ao interior de São Paulo; e as privadas confessionais, que tiveram peso no cenário educacional nacional, com destaque para as faculdades que formariam a PUC-SP, do lado católico, e a Mackenzie, da vertente protestante. O terceiro viés aborda as forças políticas que forjam os caminhos para as realizações institucionais da educação, sobretudo as do setor público; aí também se evidencia a construção ideológica da identidade do professor secundarista, da década de 1930 à de 1960, caracterizada por uma ética missionária, em um contexto de expansão do sistema educacional brasileiro, e

de afirmação do lugar do antigo docente do ginásial e do colegial, que configurou a “fase de ouro da escola pública” (GUSMÃO, 2004).

Perto de sua morte, Elza liderava projetos de pesquisa, e o último denominava-se *Educação Pública e Qualidade de Ensino: História e Memória*, que transcorreu nos anos 1994 e 1995. O projeto teve caráter interinstitucional com universidades do estado de São Paulo e do Rio de Janeiro. De acordo com o Currículo Lattes de uma das integrantes, professora Sonia Maria Leite Nikitiuk¹³, a investigação “desenvolveu-se com a metodologia da história oral e da pesquisa histórica, buscando recuperar práticas pedagógicas de professores do Colégio Vocacional, em São Paulo”. No próprio projeto, havia outros eixos propostos para a pesquisa, como o “ensino de história na escola primária” e sobre o “universo feminino” na escola primária. De forma geral, os demais eixos não se encontravam bem delimitados, recebendo como emblema a marca da preocupação com a “qualidade do ensino”, o que caracteriza a fase ainda incipiente da área, a vinculação militante aos valores da democracia e o Vocacional como experiência motivadora dos agentes que desse espaço despontaram para o cenário acadêmico.

A gestação da área de ensino de História: consciência política e a ideologia

A área de pesquisa de ensino de História surge na universidade e dela herda suas regras e normas de funcionamento. Ela traz consigo uma forte vinculação com a sociologia, e desta se aproveitou para nutrir o viés ideológico do discurso pedagógico, uma ideologia libertária, promotora da

13 Também fizeram parte da equipe Niuvenius Junqueira Paoli, Ricardo Ribeiro, Maria Isabel de Almeida, Alice Aguiar de Barros, Veríssimo Lopes Pires. Projeto Integrado de Pesquisa. Educação pública e qualidade de ensino: história e memória. Coleção Elza Nadai. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo.

mudança e da democratização da sociedade. Já o viés metodológico ia ser vinculado a procedimentos de pesquisa e a técnicas de análise de fontes.

O ensino de História surgiu com uma preocupação com o viés curricular, aplicacionista, características do discurso pedagógico. Nesse sentido, um importante elemento é sintetizado por Jaime Cordeiro: o “discurso pedagógico não apresenta razões em torno do seu referente – ‘porque é’ – e se vale de uma pretensão de cientificidade para se legitimar”. Dessa forma, ele “veicula modelos de conduta, ‘algo que deve ser’, ele adquire legitimidade, garantindo a si próprio e à instituição em que se origina, a escola, num mecanismo circular de autolegitimação”. Observa-se, então, o porquê do modo normativo, em que muitas vezes os discursos são proferidos, orientados a servir às “estratégias de conquista e defesa de posições de poder e prestígio disputadas pelos diversos agentes envolvidos no campo educacional” (CORDEIRO, 2002, p. 21). O ambiente da cultura escolar da USP, mais precisamente a politização proveniente do movimento estudantil, e mais as experiências do Vocacional configuraram o ideal de ensino de História preconizado por Elza.

No Vocacional, além do reforço ideológico sobre o papel progressista do conhecimento, as professoras tiveram capacitação técnica e foram envolvidas em uma cultura escolar altamente motivadora. Assim como as habilidades de pesquisa, as de planejamento e linguagem pedagógica foram apropriadas pelas docentes, o que as tornou autoridades em matéria de educação no antigo nível secundário, a ponto de participar de elaborações de currículos e de cursos de aperfeiçoamento para professores, na década de 1970.

A partir do final da década de 1970, já era evidente em São Paulo o desgaste dos projetos educacionais implantados na ditadura. Com o fim da censura, com o apontamento para a redemocratização do país, em uma consultoria feita à prefeitura de São Paulo, Elza permitiu-se esboçar uma leitura mais contundente da realidade. Ela expôs sua visão sistêmica sobre a escola pública, conforme a preocupação de seus trabalhos acadêmicos de grande fôlego, e fez o apontamento de dois elementos críticos: o tecnicismo e autoritarismo convivendo com o clientelismo. Neste último, destacava-se a ausência de concursos públicos, fato que promovia na escola uma política de favorecimento de poder aos seus dirigentes, assim como o medo e a inibição em expor pensamentos divergentes. Com relação ao tecnicismo, a autora delinea as seguintes situações:

a utilização de métodos, técnicas e estratégias modernas passou a ser vista como a possibilidade de cura mágica para todas as mazelas da escola.

Proliferaram atividades e projetos técnicos-pedagógicos – muitos deles bem concebidos do ponto de vista estritamente técnico – mas quase sempre elaborados sem consulta às reais condições da escola, à sua dinâmica que é única e intransferível.

A escola em geral, e o professor em particular, viram-se “atropelados” por inúmeras solicitações, às vezes contraditórias entre si. O importante era definir objetivos educacionais, planejar, escrever relatórios. Professores e especialistas do ensino perderam o controle de seu próprio trabalho; envolveram-se em campanhas, atividades, projetos interrompidos a meio caminho, sem uma avaliação cuidadosa dos resultados.¹⁴

Elza trazia nas suas preocupações do ensino um esforço de definir o papel do professor, a identidade docente. O perfil que projetara ultrapassava o domínio do conteúdo, uma vez que o mesmo não seria suficiente, para ela e para seu grupo de sociabilidade profissional, para a definição do “bom professor”. O perfil do professor deveria ser o de um agente público a serviço do Estado para uma sociedade em processo de democratização, cujas características se aproximavam de um intelectual orgânico, formado ou em formação, ao contrário da visão tecnicista, que se resumiria a incorporar procedimentos para aplicar em sala de aula. Da mesma forma, também se refere Joana Neves ao comparar o papel do professor, o que não deixa de refletir uma autoimagem: “O professor é o intelectual fundante da intelectualidade em uma sociedade.” Joana, na mesma linha de pensamento, critica Newton Balzan, um dos protagonistas da reforma da Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 5.692/71, que consideraria o professor como um

14 Elza Nadai. Diretrizes para uma política de educação: um infício de conversa. Encaminhamento à Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Julho de 1983. Coleção Elza Nadai. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo.

executante, e não o planejador. [Para Joana] quem executa é que deve planejar. Executante e planejador não se separam. E as políticas educacionais desde sempre são assim: as Secretarias de Educação chamam uma equipe que planeja para depois despencar aquilo na escola para os professores executarem. (...) Quando a educação de certa forma se tornou um campo de trabalho específico, a ideia era que se formaria um intelectual específico para fazer isso, que era o professor. (...) O preço que se pagou para transformar o sujeito que trabalhava na educação em um profissional específico [o que se limita a executar] foi retirar a condição de intelectual dele (Entrevista JOANA NEVES, 2017, p. 227).

A crença de Joana no papel do professor é compartilhada por outros intelectuais e formadores de professores. Jaime Cordeiro identifica no Brasil o professor Dermeval Saviani como portador e divulgador de tal concepção, e rastreia a origem dessa pedagogia crítica, chegando a apontar o nome do pedagogo francês Georges Snyders:¹⁵

Tornam-se evidentes as semelhanças entre as proposições de Snyders e as formulações de Saviani e seu grupo: as críticas ao caráter reprodutivista das teorias sociológicas da escola, a formulação de uma pedagogia situada no campo da esquerda, a perspectiva de luta contra o capitalismo no âmbito da escola, a leitura gramsciana do papel do professor como intelectual orgânico das classes dominadas, a perspectiva de ir além do novo e do tradicional no plano dos métodos de ensino, todas essas são características que aproximam a pedagogia histórico-crítica das propostas de Georges Snyders (CORDEIRO, 2002, p. 194).

Elza era reconhecida como uma historiadora que atuava na esfera do ensino, e por isso se inseriu na área da Educação. Atuar numa área de fronteira pode ser problemático, ainda mais que a Educação não era

15 No caso do Vocacional, aparece como referência teórica o personalismo de Emmanuel Mounier para a “caracterização da escola vocacional como comunitária” (NEVES, 2010, p. 127).

considerada como uma ciência auxiliar na pesquisa histórica. Nesse envolvimento de disputas de poder e de reconhecimento no campo de pesquisa das ciências sociais, Elza se destacava, como, por exemplo, pôde-se ver na relação de coleguismo com a professora Amélia Domingues de Castro: “Para Elza Nadai, que consegue um raro equilíbrio entre o estudo da História e seu ensino, e [que] é tanto pesquisadora quanto é mestra, ofereço esse trabalho do professor Jean Gagé, pois sei que apreciará a excepcional qualidade do que foi apresentado como simples ‘apostila’ de curso.”¹⁶

Durante a entrevista, Ernesta Zamboni (2017) mencionou disputas que houve entre membros da diretoria da ANPUH e professores do ensino de História, o que acabou por gerar uma cisão entre o “núcleo duro” de especialistas em História e os especialistas ligados ao ensino de História. Essas quizilas não eram apenas por reconhecimento simbólico, mas despontavam também no aspecto financeiro, quando projetos voltados ao ensino de História não eram reconhecidos por membros da CAPES como pertencentes à área de História, e por isso não recebiam o aval dos pares para o financiamento das pesquisas, situação que a própria Elza teria experimentado. Tensões desse tipo desencadearam a criação da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH)¹⁷, que institucionalmente se apresentava como um rompimento com a ANPUH.

O protagonismo de Elza nas pesquisas de história do ensino de História foi notado por Luís Cerri, que ainda adicionou o nome de outras professoras:

podemos afirmar que os primeiros textos que poderíamos chamar de História do Ensino de História vêm a público nos trabalhos de Elza Nadai e Circe Bittencourt, e posteriormente Katia Abud. Podemos estabelecer a hipótese de que é de Elza Nadai a proposição programática fundadora de uma História do Ensino de História (talvez a primeira a propor a expressão) na geração pós-regime militar (CERRI, 2007, p. 59).

16 Anotação feita na apostila *Les problèmes de l'Asie – Extrême-Orient et Pacifique - au XIX siècle et jusqu'à nos jours*, do professor Jean Gagé. Coleção Elza Nadai. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo.

17 A ABEH foi criada extraoficialmente em 2006.

Com o protagonismo de Elza, no final da década de 1980, constituem-se os dois pilares básicos do ensino de História: o ideológico, uma militância social/intelectual de tendência, grosso modo, socialista, contra-hegemônica do *establishment* da memória social, igualitarista; e a metodologia de ensino, que privilegiava os métodos ativos, diga-se, a pesquisa, em detrimento da aula tradicional¹⁸. A oposição do ensino de História à aula tradicional tentava deslocar a centralidade do ensino calcada na figura do professor ou do livro didático, para privilegiar os mecanismos que atuassem na promoção da conscientização e na autonomia do aluno, perante o saber acadêmico e a sua realidade.

Jaime Cordeiro, analisando textos publicados por Dermeval Saviani, identificou uma depreciação do chamado ensino tradicional, por ter sido estigmatizado pelo grupo da Escola Nova, criando uma cisão entre as metodologias que privilegiam a transmissão do conhecimento e as que privilegiam a pesquisa ou métodos ativos. Neste caso, observa-se que o ensino de História buscou estar inclinado mais à “tradição renovadora”:

Escola Nova desqualifica o método tradicional como pré-científico, o que não se justificaria, já que, na verdade, enquanto a escola nova privilegia a pesquisa, isto é, a obtenção dos conhecimentos, os métodos tradicionais privilegiam a sua transmissão. Dessa maneira, para Saviani, a Escola Nova empobrece o ensino e desvaloriza a pesquisa, já que, no ensino, não pode haver verdadeira pesquisa, mas apenas reconstrução de um conhecimento já existente e que precisa ser apropriado pelos estudantes (CORDEIRO, 2002, p. 100).

Os elementos básicos da estrutura teórica do ensino de História são encontrados no *habitus* construído nas escolas experimentais, em especial nos

¹⁸ André Chervel caracteriza o ensino tradicional do seguinte modo: “ele é baseado na exposição, feita pelo mestre ou pelo livro, na memorização, na recitação, e, de um modo geral, nesse princípio de que, em todas as aprendizagens (...), tudo passa pela reflexão que classifica, identifica, assimila, constrói e controla a todo momento o processo de elaboração do conhecimento. A memória, a memória consciente, é quem está no comando” (CHERVEL, 1990, p. 200). O autor também decompõe uma aula tradicional em quatro elementos: exposição do conteúdo; exercícios de fixação; práticas de motivação; avaliações.

Ginásios Vocacionais, e fizeram-se presentes na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN's), 30 anos após o delineamento dos métodos didáticos da área; do Vocacional vem a experiência e as características desejadas de um ensino interdisciplinar, pois o processo de ensino estava direcionado a dar resposta a um problema, da mesma forma que a metodologia da história-problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória intelectual de Elza Nadai iniciou-se com a escolha, ainda na adolescência, de sair do interior do estado de São Paulo e rumar à capital por causa da vontade que tinha de obter sempre mais conhecimento. Ela decide cursar História, mas se apaixonou mesmo pelo movimento estudantil, pois era naquele ambiente que ocorriam os debates políticos que ela levaria para a sala de aula como fonte de motivação ao estudo da História. Com uma formação propedêutica sem grandes destaques, Elza e outras professoras egressas da USP foram trabalhar nos Ginásios Vocacionais, instituição que marcou a concepção de um ensino de História voltado à pesquisa e ao compromisso com o debate sobre os problemas contemporâneos, numa perspectiva estrutural, naquele momento sincronizado com o aporte do materialismo histórico e da “pedagogia crítica”.

O ingresso na pós-graduação ocorreu quando Elza já era professora de prática de ensino do Colégio de Aplicação da FEUSP. A maior dificuldade que ela teve foi a disponibilidade de orientador para o objeto que ela escolheu. Uma vez acolhida por Maria de Lourdes Mônaco Janotti, a trajetória de Elza foi meteórica. Além das pesquisas, escreveu livros didáticos com sua parceira, amiga e “comadre”: Joana Neves. Das obras acadêmicas, a maior delas, que reflete a maturidade intelectual da protagonista, não chegou a ser publicada (NADAI, 1991). Vale sublinhar que os trabalhos monográficos da pós-graduação de Elza ainda são leituras necessárias ao especialista da história da educação e aos do ensino de História; mas, como é de se esperar, eles representam o processo de maturidade intelectual da autora.

Do Vocacional ficaram evidentes as características básicas da metodologia do ensino da história: a história-problema, os métodos ativos – a pesquisa como metodologia didática –, o compromisso “jacobino igualitarista”¹⁹ como ideologia motivadora. Daí que o desejo de romper com a tradição pedagógica passou a ser associado ao combate à ditadura militar, contra toda expressão de autoritarismo, em função da construção de valores de uma sociedade democrática.

Elza Nadai tornou-se uma das historiadoras com impacto nos campos da História e da Pedagogia, pelo seu esforço e gosto pelo conhecimento. Mas ela também estava em uma rede de interdependência que a estimulou a fazer certas escolhas que determinariam a sua postura profissional. No mundo intelectual, para além do uso da razão, esse estandarte da ciência, existem as redes de sociabilidades, que se constituem em um ambiente que mescla a racionalidade e a afetividade.

BIBLIOGRAFIA

BENFICA, Tiago Alinor H. *História e universidade: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990)*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Trad. Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2ª ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas, organizadores*. - Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

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

19 Expressão de Pierre Bourdieu (2013).

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: EdUNESP, 2004.

NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)*. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP. São Paulo, 1991.

_____. *O Ginásio do Estado de São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1987.

_____. *Ideologia do progresso e ensino superior (São Paulo 1891-1934)*. São Paulo: Edições Loyola, 1987b.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: *História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

NEVES, Joana. Elza Nadai e o ensino de qualidade. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

NEVES, Joana. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político (1961-1970)*. 2010. 340f. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Entrevista: A configuração da área de ensino de história em São Paulo (e outras reflexões). Produtor: Tiago AlinorHoissa Benfica. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.8, n.24, p. 202-245, 2017.

ROIZ, Diogo da Silva. *Os caminhos (da escrita) da história e os descaminhos de seu ensino: a institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. Curitiba: Appris, 2012.

ROSA, João Pereira da. *Da casa de taipa à universidade: memórias de um médico*. Campo Grande: IHGMS, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*. São Paulo, 1975.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Renata de Almeida; ALMEIDA, Maria Isabel. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 499-514, abr./jun., 2017

VOCACIONAL, Uma Aventura Humana. Direção: Toni Venturi. Produção: Toni Venturi, Sylvia Lohn, Vitor Lopes. Estúdio: Olhar Imaginário, 2011, 1DVD, 80 min.

FONTES

Nadai, Elza. *Memorial*. São Paulo, s.n., 1991. 45 p. Memorial -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Arquivos do Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo.

Entrevistas

Dorothea Beisiegel (entrevista transcrita). Produtores: Jaime Giolo; Elza Nadai. São Paulo, 28 de maio de 1993 e 01 de junho de 1993. Coleção Elza Nadai. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo. [Disciplina: Memória, História e Historiografia: a escola no Brasil e a questão da qualidade do ensino]

Elza Nadai (Entrevista). Produtores: Nilvenius Junqueira Paoli, Ricardo [Ribeiro?], Veríssimo [Lopes Pires?]. São Paulo, 10 de dezembro de 1993. Coleção Elza Nadai. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo.

Maura Padile Veras (Entrevista). Produtores: Olavo Machado. São Paulo, 24 de junho de 1993. Coleção Elza Nadai. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo.

Neusa Maria Girardi (Entrevista). Produtora: Antonia Aparecida Quintão. São Paulo, 22 de junho de 1993. Coleção Elza Nadai. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo. [Disciplina: Memória, História e Historiografia: a escola no Brasil e a questão da qualidade de ensino]

RECEBIDO EM: 27/11/2018.
APROVADO EM: 07/04/2019.