



Universidade
Estadual de Londrina

ROBERTO CÉSAR DE ANDRADE

**CONSTRUINDO DISCURSOS E COMPARTILHANDO
MEMÓRIAS:
A DÉCADA DE 70 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

LONDRINA
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROBERTO CÉSAR DE ANDRADE

**CONSTRUINDO DISCURSOS E COMPARTILHANDO
MEMÓRIAS:
A DÉCADA DE 70 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação da Universidade Estadual de Londrina
para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magda Madalena Tuma

LONDRINA
2008

ROBERTO CÉSAR DE ANDRADE

**CONSTRUINDO DISCURSOS E COMPARTILHANDO MEMÓRIAS:
A DÉCADA DE 70 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação da Universidade Estadual de Londrina
para obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Magda Madalena Tuma
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Ernesta Zamboni
Universidade Estadual de Campinas

Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de _____.

AGRADECIMENTOS

Quantas pessoas contribuíram para o sucesso desse trabalho, essa pesquisa não aconteceria senão fosse o incentivo (às vezes enfático) daqueles que sempre acreditaram e falavam “você está onde está e não é por acaso”.

Agradeço a Deus minha fonte de sabedoria, sem ele não aconteceria, com ele acredito cada vez mais que podemos fazer melhor, ter um mundo melhor.

Minha família, minha mãe D. Nenê a senhora ‘é demais’ que fortaleza, minhas irmãs Cida, Célia, Marinalva, Ana, meu irmão Álvaro cunhados, cunhada sobrinho, tenho o maior orgulho de ter vocês ao meu lado. Pai estamos vencendo, onde o senhor estiver, muito obrigado.

Márcia, Gabriella e Luccas vocês são lindos demais, que bom partilhar essa alegria com vocês, amo muito vocês, muito obrigado.

Seu Machado, D. Lola, Fabio muito obrigado.

Aqueles que...me Incentivaram, Acreditaram, Investiram, Apoiaram-me,
Chamaram minha atenção...

Minha orientadora Prof^ª. Magda, a senhora é demais, que honra.

Meus amigos incentivadores;

Silvia, gênio e palavras para edificar...

JB, apoio logístico.

Eliane, muito importante, aprendi muito...

Amigos...Walter e Marlizete, Carlos e Nazaré, Elton e Ângela, Anderson e Rejane, Cláudio e Edna, Dna. Niva. Suas orações foram fundamentais.

Obrigado (a),

Meus alunos, amo muito vocês...

Professores que participaram diretamente da pesquisa.

Eu não posso passar minhas lágrimas no texto, mas escrevo e falo com elas nos meus olhos, e brotam do meu coração.

Nossa é tanta gente, posso estar esquecendo de alguém,

Prof^ª Edna, Thiago, Bacanas e Grupo de Quinta.

Muito obrigado.

ANDRADE, Roberto C. de. **Construindo discursos e compartilhando memórias: a década de 70 e a formação de professores de História na Universidade Estadual de Londrina.** 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a influência do contexto da ditadura militar na formação de 6 (seis) professores da primeira turma de formandos do curso de História, em 1974, da Universidade Estadual de Londrina. Propondo temáticas relacionadas ao processo de formação acadêmica, à opção pela carreira docente e na disciplina escolar História, ao ambiente de opressão nas relações sociais e políticas instalado pelo regime político autoritário, a posterior atuação no magistério e aos embates vividos no início da carreira, mediamos o encontro entre os 6 (seis) sujeitos sociais para que através da utilização da memória coletiva como instrumento de rememoração, construíssem o documento-depoimento, que nos servisse de base para proceder o estudo. O grupo compartilha histórias, troca experiências e informações, onde as memórias individuais complementam-se com novos elementos que enriquecem suas lembranças e seus relatos entrelaçando-se com as memórias coletivas, construindo um pensamento integrado e fidedigno sobre o vivido, considerando suas omissões, ressentimentos e esquecimentos. Esta é uma pesquisa qualitativa que apresenta no seu âmago o resgate de eventos por sujeitos sociais que se dispõem a compartilhar suas memórias individuais na construção da memória coletiva em relação ao ambiente de formação universitária, sócio-político e às suas práticas, levando em consideração o momento histórico, onde a ordem política vigente trazia consigo reformulações na educação por intermédio de novas legislações, corroborando o predomínio na formação desses professores.

Palavras chaves: Formação de professores. História. Rememoração.

ANDRADE, Robert C. de. **Constructing speeches and sharing memories: the 70 decade of and the formation of professors of History in the State University of Native of Londrina.** 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado in Education) - State University of Native of Londrina, Londrina.

ABSTRACT

This mediated the encounter among the 6 (six) social subjects so that through the use of the collective memory as remembering instrument, they built the document-evidence, that served us of base to continue the study. The group share histories, change experiences and information, where the individual memories are complemented with new elements that enrich their memories and their reports entwining with the collective memories, building an integrated thought and trusty about the lived, considering their omissions, resentments and forgetfulness. This is a qualitative research that it presents in her essence, the rescue of events for social subjects that are disposed to share their individual memories in the construction of the collective memory in relation to the graduation formation ambient, social-political and their practices, taking into account the historical moment, where the effective political order brought with herself reformulations in the education through new laws, corroborating the predominance in those teachers formation.

Keywords: Formation of professors. History. Remembering.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1	
A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA	15
CAPÍTULO 2	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO REGIME MILITAR	26
2.1 O GOVERNO MILITAR E AS REPERCUSSÕES PARA A HISTÓRIA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEU ENSINO NO BRASIL	26
2.2 SITUANDO O CURSO DE HISTÓRIA E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA NO CONTEXTO DO GOVERNO MILITAR.....	38
2.3 MOVIMENTOS PARA A REDEMOCRATIZAÇÃO E A HISTÓRIA.....	41
CAPÍTULO 3	
MEMÓRIA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL	44
3.1 DA FORMAÇÃO ESCOLAR À OPÇÃO PELO CURSO DE HISTÓRIA.....	45
3.2 LEMBRANÇAS SOBRE O COTIDIANO DO CURSO DE HISTÓRIA E REPERCUSSÕES SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL.....	51
3.3 AMBIENTE POLÍTICO-SOCIAL DA DÉCADA DE 1970.....	54
3.4 PRÁTICA PROFISSIONAL. O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO	60
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Roteiro de Perguntas	80
APÊNDICE B – Carta de Aceite de Participação	81
APÊNDICE C – Depoimento – Homero Amaral	85
APÊNDICE D - Depoimento – Mariana Josefa de Carvalho Almeida.....	86
APÊNDICE E – Depoimento – Rosy Mari César Bernardelli	93
APÊNDICE F– Depoimento – José Claudinei Postali Stachetti	100
	105

APÊNDICE G – Depoimento – Maria José Alves Nunes Vicente	110
APÊNDICE H – Depoimento – Maria Lucia Manabe Brauko.....	114
ANEXO	120
ANEXO A – Fotos da Formatura – 1974	121

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge concomitante à prática, ao longo do período de atuação em escolas públicas do Estado do Paraná, especificamente na cidade de Londrina. Ao trabalhar com professores que concluíram seu curso superior na década de 1970, e buscava dialogo e ficavam indagações em relação ao período em que realizaram sua formação com diferenças relacionadas aos direcionamentos teóricos e pedagógicos das instituições freqüentadas, assim como em relação às suas próprias histórias de vida.

Refletindo sobre estes colegas professores de História, que chamavam a atenção, entendia que era o contexto adverso da formação superior que incomodava e que tal pensamento relacionava-se àqueles graduados no período da ditadura militar no Brasil.

A formação de professores durante o regime militar, no período entre 1970 e 1980, promoveu indagações iniciais relacionadas ao tipo de teoria a que tiveram acesso, à atuação dos docentes do curso de História e ao início da carreira profissional dos egressos. A estas questões acrescenta-se o ambiente de opressão nas relações sociais e políticas que considerava-se instalado pelo contexto da ditadura.

Reconhecer as manifestações desses professores em relação à opção pela carreira docente e na disciplina escolar de História, os embates vividos no início da carreira e a permanência ou não dos princípios reforçados pelo regime político autoritário no processo de formação, eram questionamentos que emergiam como desafios diante de contexto tão amplo, para a compreensão da formação dos professores de História no período. A vida social e de participação nos movimentos estudantis desses professores, assim como na vida profissional, eram questões que também apareciam relacionadas ao tempo de formação e, posteriormente, à sua prática.

A atenção que provocava este período em relação à formação de professores e o ensino de História me estimulava para esta investigação, como também era o conhecimento que tinha como professor de História, sobre as intervenções da ditadura no período, o que se podia exemplificar em legislações que fortaleceram os Estudos Sociais como área que corroborava os propósitos da política educacional, que tinha por base a doutrina da Segurança Nacional.

Este período destacava-se pela crise democrática e econômica do país, que no transcurso dos governos militares entre 1964 e 1985, sofreu com restrição da liberdade política; arbitrariedade dos Atos Institucionais e Legislações Educacionais concretizadas por reformas da Lei 4024/61 que trouxeram a Lei 5540/68 para o ensino superior e, para o ensino básico a Lei 5692/71.

Saviani et al. (2004, p.41) destaca como fator relevante para a educação no modelo ditatorial, o Estado como fundamento de instrumentos legais que garantiriam a ordem em um:

[...] processo de reorientação geral do ensino no país. A nova situação instaurada com o golpe militar exigia adequações que implicavam mudança na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava a garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação.

Foi um período de abertura de novas fronteiras para a modernidade no território nacional, segundo Mendonça e Fontes (2004, p.53), marcada também por obras que identificariam a administração pública com a suntuosidade. Porém a procedência dos subsídios promovia a expansão de uma crise eminente, ou seja, a ditadura militar expandiu a:

[...] economia brasileira entre 1968-1974 [...], como sabemos, por dois suportes – a abundância de recursos no mercado financeiro internacional e o favorecimento da empresa multinacional na estrutura industrial do país. Pelo vulto e magnitude de sua estrutura técnica e de capital, ela propiciou um implemento tal na escala da acumulação que chegou a representar um salto qualitativo na dinâmica do nosso capitalismo.

Cerri (2005, p.105) mostra que um dos projetos de maior envergadura no período foi a conclusão do processo de ‘brasileirização’, ou seja, integrar os habitantes dos mais distantes rincões, e ao mesmo tempo reforçar o nacionalismo, aliada à propaganda desenvolvimentista na qual o progresso era apresentado como encaminhamento para a construção da nação.

É este o panorama sucinto da sociedade brasileira como palco da formação de professores de História na década de 70, o que provocava as indagações indicadas sobre a formação de professores diante de tal contexto político e social.

Este trabalho teve como referência os professores formados em 1974, ou seja, egressos da primeira turma, e última do período militar, que iniciou e concluiu o curso de História, seriado, na Universidade Estadual de Londrina.

A busca pelos participantes e as restrições trazidas pelos critérios estabelecidos para a constituição de um grupo de sujeitos sociais da pesquisa, ou seja, a formação de um grupo que se dispusesse a participar de um trabalho coletivo para a construção de um documento-depoimento, tinha como maior dificuldade a localização de professores do período, atuando ou que atuaram no magistério. Foi a colaboração dos professores que trabalhavam com este pesquisador, provenientes dessa turma, o que favoreceu a localização de outros e definiu os participantes do grupo.

Esta coincidência foi provocada pela convivência no trabalho, como professor da rede pública, com dois professores da referida turma, os quais auxiliaram na indicação e convencimento dos colegas para a participação deste processo. O grupo de sujeitos sociais com os quais se dialogaria para o entendimento do processo foi efetivado com a presença de seis (6) professores, sendo dois aposentados e quatro (4) na ativa, todos egressos da mesma turma, ou seja, da primeira turma do curso de História pela Universidade Estadual de Londrina do ano de 1974.

Por ser a primeira turma de professores formandos no curso de História da UEL e por terem utilizado as instalações do Colégio de Aplicação, neste período, este local permaneceu como opção para os primeiros contatos, o que propiciou a definição, pelo grupo, do mesmo para os futuros encontros, também por se localizar na região central de Londrina.

A opção pela elaboração do depoimento de forma coletiva adquiriu conotação positiva entre os participantes, favorecendo o empenho de todos para a superação de dificuldades como horário, local, número de dias para a produção do documento e, nos fortaleceu para o enfrentamento desta proposição, que pela exigüidade de fundamentação, nos impôs a construção básica tanto da organização operacional como dos referenciais teóricos.

Os encontros foram marcados com antecedência, em horário que fosse mais condizente com os afazeres dos professores e de comum acordo entre todos os membros de cada grupo. É importante salientar que, pela afinidade dos componentes do grupo, eles mesmos organizaram as datas e horários dos encontros.

Para os seis professores foi propiciado um retorno à década de 70. Esse tempo, passado há mais de trinta anos, surgiu como fonte de inspiração para a participação de

todos, os quais manifestaram satisfação imensa em recordar essa fase da vida. O reencontro naquele espaço, local onde fizeram sua graduação, naquele prédio, na mesma sala de aula, foi importante para o resgate da memória daquele tempo vivido.

Assim, entende-se esse momento em que se dialogou com seis professores licenciados em História, como a possibilidade de esclarecimento do contexto da sua formação, na década de 70, como um processo, através do qual se buscou superar a entrevista individual ou a rememoração solitária, para a construção de depoimentos sobre o vivido, compartilhados por pessoas que viveram no curso de sua formação para o magistério, o mesmo momento histórico, o que significou a inserção da memória neste estudo.

Segundo Halbwachs (2004, p.58), a memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal. Esta é a dimensão que se acredita ter oportunizado aos professores na opção pela construção coletiva de depoimentos.

O trabalho voltado para análise da memória coletiva proporciona uma interpretação das diversas perspectivas apresentadas junto a um contexto, no qual os indivíduos, ao rememorarem os eventos, complementam-se com novos elementos que enriqueceram suas lembranças e seus relatos.

Como se realizou tal intento? Após a consulta e aceitação por seis (6) professores, organizaram-se dois grupos de três (3) pessoas, sendo que em cada grupo todos passariam pelo papel de: narrador, consciência e escriba. Esta organização para a existência do documento exigiu o compromisso dos professores em participar desses encontros, o que aconteceu em três (3) momentos para os dois grupos. Foram apresentadas as seguintes temáticas para o estabelecimento do diálogo que seria realizado pelos professores: formação escolar; lembranças sobre o curso de História; ambiente político e social do período de formação superior e a prática profissional.

A opção por este procedimento para a obtenção dos depoimentos-documentos, aconteceu pela insatisfação em relação ao processo quase que individual de produção de entrevista que se restringe ao pesquisador e ao sujeito, pois impediria a relação com “os outros” da convivência acadêmica.

A proposta metodológica em seu princípio básico de organização (grupo de três; definição do tempo do narrador, papéis a serem exercidos pelos sujeitos) é oriunda da

proposição da professora Christine Delory Momberger – Universidade de Paris 13/Norte, trazida pela orientadora Magda Madalena Tuma. Foi o desafio da construção coletiva de documentos depoimento os que nos volveu para este enfrentamento.

São categorias sociais, psicológicas, políticas que se evidenciaram. O diálogo como condição de apropriação de um documento íntimo, de natureza própria, que não são palavras sem retorno, são palavras com responsabilidade, que propiciaram a emoção do reencontro entre colegas que recuperam a proximidade, mas mantêm a distância em decorrência dos compromissos assumidos na vida de cada um dos participantes.

Halbawachs (2004) considera a memória coletiva como resultado das representações humanas no presente. Daí o resgatar, buscar essas experiências de vida tornou-se um exercício que propiciou novas visões, novas interpretações, desses acontecimentos aos professores.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, entende-se que a opção para a construção dos depoimentos de forma coletiva nos trouxe melhores condições para a interpretação do processo formativo, pois entende-se com Luna (1994), que dados para a pesquisa trazidos pela experiência dos professores, devem estar próximos a estes sujeitos sociais, para a garantia de sua fidedignidade, o que foi possibilitado por nossa opção, que não desconsiderou a subjetividade dos sujeitos, assim como suas omissões, ressentimentos e esquecimentos (POLLACK, 1989).

Ao se debruçar sobre um recorte da realidade, os esclarecimentos, ainda que parciais, do processo vivido pelos professores foi possibilitado, trazendo para a pesquisa em história a presença das experiências humanas. Identificados em grupo de afinidade e no profissional, obteve-se uma situação que permitiu a identificação individual de cada um, assim como, no contexto do social de sua categoria. Daí a importância dos registros humanos:

Porque para o historiador vem se colocando o recurso a novas linguagens e, portanto, a novas formas de registro, também se coloca a questão de como preservá-los, indexá-los, referenciá-lo, divulgá-los para aumentar o intercâmbio, para democratização desses mesmos registros, muitos deles tendo permanecido inatingíveis por muito tempo. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995, p. 28)

A recuperação de fontes documentais relacionadas à constituição do curso de História e da Universidade Estadual de Londrina, legislações do período, levantamento bibliográfico do contexto histórico e político em suas repercussões sobre a formação de

professores e o ensino de História, deram respaldo para o entendimento do processo histórico. Assim, os documentos-depoimentos dos sujeitos sociais (professores) foram analisados com base nas categorias propostas pelas temáticas abordadas em cada bloco, ou seja: opção pelo magistério e de História; contexto do curso de História; entendimento do contexto político no período e sua posterior influência sobre a prática profissional.

Estruturado em três capítulos, o primeiro se configurou como um levantamento teórico, onde se abordou o processo político nacional no período e as repercussões sobre a formação de professores e o ensino de História. Ao se dialogar com alguns dos autores que analisam o período da legislação, insere-se o movimento estudantil de Londrina, no âmbito dos bastidores da política e da educação.

No segundo capítulo, quando se analisa a opção metodológica para a produção de depoimentos, enfrenta-se o maior desafio da construção metodológica deste estudo, ao optar-se pela produção coletiva de depoimentos. Nele explicitamos os fundamentos teóricos desta opção, que se revelou em sua aplicação, mais rica para o estabelecimento de relações entre a memória individual e coletiva.

No terceiro capítulo, a partir de categorias propostas nos blocos temáticos do momento dos depoimentos, procedem-se à análise na qual surge a forte presença do processo histórico vivido por meio do discurso dos sujeitos sociais, professores de História. Ao fazer a análise dessas categorias, emergiram dos seus pensamentos, os quadros de experiências, que até então estavam escondidas no íntimo de cada indivíduo e que passam a ser socializada no formato que possibilita o reconhecimento de nossos sujeitos de forma reflexiva e contextualizada.

Esse grupo formado, ao compartilhar histórias trocou experiências e informações em contextos para a verbalização. É a construção de um pensamento integrado sobre o vivido, que traz a presença das representações sobre a organização da sociedade no seu contexto político e cultural, conforme os indivíduos se situam nas relações históricas e sociais, de acordo com o que afirmam Neves e Martins (2008, p.49).

Cada momento pessoal e profissional, empreendido na pesquisa sobre vidas de professores, propiciou um aprendizado, uma história viva trazida por memórias individuais que se entrelaçam com memórias coletivas, registradas, lidas e documentadas. São fragmentos carregados de ensinamentos que desta forma trazem a expressão de suas memórias para o

registro nos documentos - depoimentos analisados para a identificação do contexto de encontros e/ou desencontros entre os atores sociais presentes no diálogo.

O grupo foi composto pelos seguintes professores: Homero Amaral, Mariana Josefa de Carvalho Almeida, Rosy Mari César Bernardelli, José Claudinei Postali Stachetti, Maria Lucia Manabe Brauko e Maria José Alves Nunes Vicente. Esse grupo, como abordado antes formado em 1974 que atuaram e atuam no magistério como professores e diretores na rede estadual de ensino, em instituições particulares e no ensino superior.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA

O governo militar que permaneceu de 1964 a meados da década de 1980 no Brasil, legou à atualidade marcas trazidas pelas opções e ações políticas que repercutiram em muitos dos contextos de formação de professores. Este foi o pressuposto que norteou este estudo para o reconhecimento de como esse contexto social e político influenciou na formação e na prática de professores de História.

Para a realização deste objetivo, constituiu-se um grupo com 6 (seis) professores que cursaram História na Universidade Estadual de Londrina na década de 1970, e mediu-se a construção do documento – depoimento sobre o contexto da formação e atuação profissional - com base na memória dos professores colocados em relação dialógica.

Esta opção aparentemente simples segundo Fonseca (2000, p.115), é a abordagem marcada por situações que revelam que os professores de História e historiadores, em geral, “encontram dificuldades para falar de si e, sobretudo, para reconstruírem suas próprias histórias. Isso porque não foram educados no exercício da crítica, aprenderam a reprimir a subjetividade e a detectar as armadilhas da memória” Como professor de História, licenciado na década de 1980, na prática profissional convivia com professores licenciados na década anterior, e considerava intrigantes as condições da formação dos mesmos no período da ditadura. As questões que incomodavam, giravam em torno de como teria sido esta formação em relação ao ensino de História, tendências teóricas, relação com os professores e colegas, convívio social, crises políticas, sociais, econômicas e o início da carreira profissional.

Mais do que depoimentos saudosos, eles expressavam questionamentos sobre os conflitos nos quais se envolveram nos tempos do curso de História ou já atuando no magistério, assim como sobre o continuísmo e/ou as transformações em legislações, currículos, lutas por melhores condições tanto de formação como na profissionalização. Sempre se ouviu as histórias, experiências, frustrações e comparações que realizavam percebendo que em tais momentos esses professores demonstravam que tais experiências se tornaram referenciais do tempo vivido como estudantes e profissionais.

São estas as questões que me instigaram para esta pesquisa que tem como propósito uma análise da década de 1970, na qual se dialoga com professores de história visando reconhecer o contexto político e social do processo de formação e do início da prática profissional. Com este objetivo busca-se reconhecer como se deu a formação de seis (6) professores da primeira turma licenciada em História pela, então, recém criada Universidade Estadual de Londrina, em 1974, em suas dificuldades; relações com docentes e colegas; tendências teóricas e o contexto do início da atuação profissional. Desta forma para o reconhecimento das repercussões ou não de elementos trazidos e/ou reforçados pelo regime militar sobre a formação de professores e o entendimento dos mesmos sobre o ensino de História, propôs-se e mediou-se encontros entre estes professores visando a produção de documentos-depoimentos de forma coletiva.

Considerando a expressão “a história vista de baixo” de Jim Sharpe (1992), optou-se pelos professores como sujeitos da pesquisa, visando deslocar o olhar para aqueles que vivenciam/vivenciaram o chão da escola e da sala de aula, e que em suas ações pedagógicas buscam em sua formação referências. Acreditando assim, que esta opção trará maiores esclarecimentos sobre a formação de professores, com base em dificuldades e acertos vividos por eles, foi constituído o contexto de produção dos documentos que nos possibilitaram o reconhecimento das repercussões ou não de elementos trazidos e/ou reforçados pelo regime militar para a formação de professores de História.

Nesta perspectiva, mediar encontros em que no coletivo os seis professores pudessem ter condições para a rememoração sobre o processo de formação, foi a opção que permitiu a tentativa de ‘superação da entrevista individual’ ou da ‘rememoração solitária’ para a construção dos depoimentos. Este procedimento aconteceu no entendimento de que tradicionalmente a relação entre o pesquisador e o sujeito ao acontecer individualmente, se configurava como momento restritivo para reflexões ampliadas sobre o vivido. Entendemos também, que nesta opção oportunizamos o que para Bosi (2003, p.17), significa a “recuperação e o avivamento da memória”, além de abrir espaço para as “tensões implícitas, aos subtendidos, ao que foi só sugerido e encoberto pelo medo” .

Como se realizou tal intento? Após a consulta e aceitação pelos seis (6) professores, organizou-se dois grupos de três (3) pessoas, sendo que em cada grupo, todos e alternadamente, passariam pelo papel de: **narrador, consciência e escriba**. Esta organização para a elaboração do documento-depoimento, exigiu o compromisso dos professores em

participar dos encontros que aconteceram para os dois grupos, em três (3) momentos e separadamente, nas dependências do Colégio Estadual Prof. José Aloísio Aragão. No processo, o papel do pesquisador, foi o de mediador, isto é, o de provocador das condições para os encontros de rememoração, onde se apresentavam as temáticas, a cada dia, para o estabelecimento do diálogo pelos professores. Fazem parte das temáticas propostas: 1. formação escolar; 2. lembranças sobre o curso de História; 3. ambiente político e social do período de formação superior e 4. a prática profissional, conforme pode ser constatado no Apêndice A.

Além desses aspectos, a cada participante foi possibilitado transformar-se:

[...] no confronto com o outro, acreditamos que, do ponto de vista psicológico, a oportunidade de expor ao grupo social a visão ‘passada a limpo’ de aspectos de suas vivências pode permitir [...] ocupar um lugar de arquétipo, qual seja, o daquele que sabe. (NERI, 2001, p. 147).

A preocupação em superar a entrevista da forma que vinha se constituindo para a produção de depoimentos, tem sua origem na proposta da orientadora, Magda Madalena Tuma, que teve acesso ao procedimento indicado acima em curso realizado em Salvador no ano de 2006, CIPA com a Prof^a.Dr^a. Christine Delory Momberger – Universidade de Paris 13/Norte.

No referido curso a regra básica da proposição da professora, era de que cada grupo teria 3 (três) componentes (o narrador, o escriba e a consciência), sendo que cada componente alternaria a sua função a cada bloco de diálogo. Nestes blocos cada um teria 30 minutos de explanação para cada componente no papel de narrador. Os **escribas** transcreveriam os relatos, a **consciência** fazia intervenções para o esclarecimento apenas do que não entendia, ou parecia confuso no relato. Após a conclusão do tempo do narrador, ele passaria a exercer outro papel, que poderia ser o de escriba ou de consciência e assim alternadamente para todos do grupo. Após a finalização do relato, o escriba faria a leitura do que havia sido escrito para a aprovação ou não do narrador que teria liberdade para alterar suprimindo partes e/ou realizando algumas correções. Em seguida, aconteceria a assinatura do depoimento, e a consciência ou o escriba assumiria seu novo papel no grupo, ou seja, o de narrador.

No primeiro momento, as dúvidas eram muitas e, mesmo reconhecendo que esta era a opção mais adequada para as metas, havia a precariedade em relação aos referenciais

teóricos, pois não se localizou produção escrita da prof^a. dr^a. Christine Delory Momberger – Universidade de Paris 13/Norte, que possibilitasse os devidos esclarecimentos. Mesmo assim, optou-se pela aplicação da referida metodologia considerando como desafio buscar referenciais teóricos que, basicamente, possibilitassem a explicação de maneira coerente dos aspectos que se evidenciassem, configurando-se no processo como conceitos básicos: a memória, a produção de documento-depoimento no coletivo, a contradição e a alteridade.

A opção pelo estudo que buscaria em memórias de professores de História o reconhecimento do que nos trazem sobre o passado, se justifica na possibilidade de ampliação da compreensão paralela ao esclarecimento (decodificação) do processo histórico no qual estavam inseridos e também no que Pollack (1989, p.3) entende como uma:

[...] perspectiva construtivista, [pois] não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias.

Colocando os professores em grupo para compartilharem a transmissão de experiências consolidadas ao longo de diferentes histórias vividas, trouxemos para o contexto diferentes temporalidades centradas em determinado período da formação, para a recuperação de elementos de pertencimento ao grupo de identificação.

Esta situação de reencontro e valorização da memória se configurou como elo para que o grupo estabelecesse vinculações do tempo presente ao que têm em comum no passado, na tradição, nas experiências. Ao propiciar a ultrapassagem da memória da vida individual pela memória social, entre sujeitos do conhecimento e da ação política, que são os professores, entende-se com Santos (2003, p.20) que propiciou a materialização e entrelaçamento do tempo individual e coletivo por meio das relações entre o passado e o presente que, como memória coletiva, se fortalece como instrumento para a compreensão do processo histórico.

Esta ponderação se configurou como imprescindível para se obter ainda, conforme Santos (2003, p. 93), a possibilidade para “um conhecimento crítico” trazido pela decodificação a que se irá submeter o produto obtido, no caso, os documentos - depoimento.

A confiança entre os integrantes do grupo foi demonstrada nas narrativas pela exposição aberta de cada um, junto ao contexto histórico daquelas memórias, que ao

serem confrontadas respaldaram ou não o que foi colocado, revelando a força daquele ou outro acontecimento, para o indivíduo e o coletivo.

Palavras pensadas para determinada colocação evidenciaram a preocupação que tinham em relação às conseqüências das mesmas, pois conheciam seu significado na reconstrução de um evento histórico. Este aspecto remeteu a Vigotsky (1987, p.108) que entende que a expressão do pensamento não está simplesmente em palavras, mas na relação entre o pensamento e palavra que fazem parte de um processo, um movimento contínuo de vaivém passando por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional.

Qual o significado que se entende neste contexto para o pensamento e a palavra? Esses componentes regem a construção, o desenvolvimento dos trabalhos em prol do resgate do que ficou arquivado por anos na consciência dos sujeitos que promovem esse exercício de busca para converter em palavras os pensamentos. Assim, o pensar para falar, representou pensar para buscar e recolocar o processo vivido por professores que conviveram no processo de formação superior.

No reencontro, a 'memória' se configurou como elemento integrador das 'histórias de vida' que trazem de certa forma o sentido que Pollack (1989, p.7) exprime quando diz que:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra. Em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais [...]. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis.

Considerando a memória coletiva como possibilidade de entrelaçamento entre memórias individuais, o grupo de professores que aceitou compartilhar suas memórias para a produção de documentos-depoimentos, pode se constituir como uma fonte de conhecimento da História. (DELGADO, 2006, p.65). Esta condição não eximiu da busca em outras fontes documentais, para o confronto entre os elementos de representações construídas como categoria mental.

A memória inspira, devolve o que o passado vislumbrou. O compartilhar avivou as memórias dos participantes, o que não quer dizer que as unificou, ou seja, que as tornou uma só. A memória é singular e assim permanece em cada indivíduo, e remeteu ao

trabalho de buscar semelhanças, pontos de encontros e desencontros, que confrontados com o processo histórico em que estavam inseridos, também possibilitou conforme Bosi (2003, p.20), deparar-se com a complexidade trazida por ação que:

[...] arranca do fundo do oceano, do fundo das idades um ‘fato puro’ memorizado? Quando puxarmos a rede veremos o quanto ela vem carregada de representações ideológicas. Mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados .

É, portanto, a contradição que trará a possibilidade da ampliação, do reconhecimento da dimensão dada pelos professores aos encaminhamentos políticos, do contexto social e político da formação em nível superior e do seu período inicial de atuação profissional durante a ditadura militar.

A relação de alteridade propiciada pela construção do depoimento em grupo também possibilitou o reconhecimento, em cada um, da sua diferença e semelhança, espaço no qual a memória operou na perspectiva colocada por Bosi (2003, p.31), ou seja, com “grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide um significado coletivo” .

A fluência da memória coletiva que emergiu por meio do direcionamento proposto, tornou os depoimentos interligados por intermédio de eventos que tiveram sua importância demonstrada pela recorrência nos depoimentos. Personagens que influenciaram na história de vida dos professores. Momentos que lembrados causaram reações diferenciadas, mas que não deixaram de ser relevantes.

Ao término dos depoimentos e sua assinatura, notou-se certa angústia, pela omissão de detalhes que consideravam como enriquecedor para o que foi apresentado e que poderiam nortear novos encaminhamentos. Porém os limites dos questionamentos e do tempo não permitiram o retorno para maiores explicações, ficando então limitados a intervenções momentâneas que enriqueciam o ambiente, onde a memória ao ser exercitada, resgatava detalhes que estavam arquivados e que consideraram-se pouco explorados ou não oportunizados nos relatos.

A importância dessas construções, mesmo incompletas na perspectiva dos sujeitos, é revelada por Souza (2006) quando explica que:

[...] a narrativa potencializa no sujeito, o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si. Configurando-se como atividade formadora, remete o sujeito para uma posição de aprendiz que questiona sua identidade a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre as aprendizagens experienciais. (SOUZA, 2006, p.135-136)

Também a confiança entre os integrantes do grupo propiciou a exposição mais livre do contexto histórico de cada um, que ao serem confrontados, respaldaram ou não o que foi colocado, revelando a força daquele ou outro acontecimento, para o indivíduo e o coletivo.

Vale destacar um cuidado citado por Grele (2005, p. 274) quando indica que pertencer a uma classe ou identificar-se com uma classe envolve mais do que apenas estudá-la, viver entre seus membros ou acatar seus pontos de vista. Presumir o contrário é distorcer a própria história e cultura. Pode-se partilhar dos mesmos pontos de vista políticos daqueles que se entrevistar, mas, na maioria dos casos, não de suas vidas, portanto, partilhou-se experiências com os entrevistados, mas estudos prévios para sua seleção, assim como para a preparação dos temas da entrevista foram objetos de atenção. Procedimentos que trouxeram a possibilidade do direcionamento para os objetivos do trabalho realizado, mantendo o respeito pelas proposições do grupo para que estes sentissem autonomia em seu esforço de rememoração.

Santos (2003, p. 25) afirma que os estudos sobre memórias coletivas

[...] tornaram-se não só interdisciplinares, como resolveram, em grande parte, as antinomias teóricas anteriores, pois a memória coletiva passou a ser compreendida como sendo parte constituinte ou das práticas reflexivas ou das construções sociais analisadas. A memória – tanto através dos testemunhos quanto de textos constituídos – foi resgatada como sendo o caminho mais eficaz de acesso aos impasses travados no passado .

Enfim, o que se tenta ressaltar, é que, oportunizar o compartilhamento de experiências comuns que não ocultam o ‘eu’ e as diferenças entre as elaborações de compreensão sobre a história vivida, propiciam maior riqueza à produção de documentos – depoimentos.

Delgado (2006, p.29) ressalta que a escuta do depoimento deve ser realizada simultaneamente à leitura da transcrição para corrigir erros, conferir a pontuação, verificar a existência de omissões ou acréscimos indevidos, verificar falhas importantes que prejudiquem o conteúdo da narrativa, conferir nomes e outras informações relevantes para o depoimento

colhido. É o entrevistado que neste processo destaca-se e que nos remete à apresentação desses sujeitos que com seus relatos vieram ao encontro da expectativa.

Os sujeitos sociais são os construtores da história e segundo Delgado (2006, p.55) ao serem muitos, são plurais, são de origens diversas. Inúmeras vezes defendem ideais e programas opostos, o que pertence à heterogeneidade do mundo em que se vive. São líderes comunitários, empresários, militares, trabalhadores anônimos, jovens que cultivam utopias, mulheres que labutam no cotidiano, que se concretizam na presença e diálogo com os seis (6) professores.

Este estudo tem como referência seis (6) professores formados no ano de 1974, ou seja, egressos da primeira turma do curso de História da Universidade Estadual de Londrina e a última do regime seriado. A definição dos participantes e as dificuldades para a formação de grupo que se dispusesse a participar de trabalho coletivo para construção de um documento-depoimento foram iniciadas com o enfrentamento da dificuldade de localização dos professores do período, que atuassem ou que atuaram no magistério. A colaboração de dois professores (Mariana e Homero) levou-nos à definição destes participantes e coincidentemente corroborou a presença dos alunos egressos da mesma turma.

Definidos os grupos e seus componentes, realizou-se uma reunião que, de forma geral, esclareceu sobre o compromisso necessário e os encaminhamentos que seriam desenvolvidos no trabalho coletivo, portanto, dependendo de cada um de seus integrantes para sua realização. Agendadas as primeiras reuniões, contou-se com três participantes (Homero, Mariana e Rosi) que já conheciam o pesquisador, e outro grupo de três (Claudinei, Lúcia, Maria José) convidados e apresentados pelos primeiros. Esta situação facilitou a organização dos trabalhos.

A produção dos documentos-depoimentos foi realizada nas instalações do Colégio de Aplicação “José Aloísio de Aragão” situado na região central de Londrina. Este local foi escolhido para os primeiros contatos com alguns componentes do grupo, favorecido pela localização central.

A opção pela elaboração do depoimento de forma coletiva adquiriu conotação positiva entre os participantes, o que propiciou o empenho de todos na superação de dificuldades trazidas pelo horário, local e datas. Esta atitude cooperativa fortaleceu o enfrentamento desta proposição, que pela exigüidade da fundamentação teórica, impôs a construção tanto da organização operacional como dos referenciais teóricos.

Os encontros foram marcados com antecedência, em horário que fosse mais condizente com os afazeres dos professores e de comum acordo entre todos os membros de cada grupo. Importante salientar que pela afinidade dos componentes do grupo, eles mesmos organizaram as datas e horários dos encontros, ficando o pesquisador com a responsabilidade de confirmação do compromisso.

O local dos encontros foi definido pelo grupo, pois a sala utilizada proporcionou aos sujeitos, uma forma de resgate de lembranças que começaram a ser reavivadas na chegada ao local. O reencontro aconteceu no local onde fizeram a graduação, naquele prédio, na mesma sala, onde hoje é a sala dos Professores do Colégio Prof. José Aloísio Aragão, o que foi motivador para o resgate da memória do tempo vivido, e se evidenciava na busca do reconhecimento das características do espaço da sala de aula que conheciam há trinta anos. O espaço para a rememoração do tempo passado há mais de trinta anos se tornou fonte de inspiração para lembranças sobre os temas abordados o que remetia o grupo à recordações sobre a juventude.

O espaço vivido trazia à tona os mínimos detalhes da organização espacial das carteiras que cada um utilizava e os hábitos dos professores na forma de atuação. Algumas dessas recordações evidenciavam características conhecidas há trinta anos e que ficaram na memória de cada um, mesmo com o transcorrer do tempo. Encontrando-se esporadicamente no cotidiano, para essa finalidade como sujeitos históricos mostraram-se comprometidos com a proposta.

A identificação dos professores foi acordada com os mesmos, sendo que a professora Mariana Josefa de Carvalho Almeida, 67 anos, 43 anos de magistério, era a de postura mais diretiva, mas fazia dessa característica uma forma de aproximação com os demais componentes. Professora do ensino fundamental no período inicial de sua carreira, Mestre em História, aposentou-se como docente do Departamento de História onde se dedicava ao Ensino de História.

A professora Maria José Alves Nunes Vicente, 58 anos, com 20 anos de atuação no magistério, foi a ‘memória documentada’ ao trazer fotos e detalhes relacionados aos acontecimentos. Atualmente está na rede estadual de ensino no Estado do Paraná, na cidade de Londrina.

A professora Rosy Mari César Bernardelli, 60 anos de idade, 40 anos de magistério, foi a presença das colocações delicadas de observadora. Trouxe detalhes desses

tempos que reavivaram muitas lembranças dos demais componentes. Atualmente trabalha com a Educação Especial (APAE) e também na rede estadual.

Maria Lucia Manabe Brauko, 56 anos de idade, professora com 32 anos de atuação no magistério, traduzia os eventos pela ótica que se relacionou a espectadores. Trabalha atualmente no SESC (Serviço Social do Comércio), atuou na rede estadual de 1992 a 1998.

O professor José Claudinei Postali Stachetti, 62 anos de idade, 30 anos de atuação no magistério, enfatizou sua atuação política no período da graduação, o que lhe proporcionou grande experiência na atuação profissional como professor e diretor de escola na rede estadual, como Presidente da Associação dos Professores do Paraná e também na vida política dos municípios onde viveu.

O professor Homero Amaral, 64 anos de idade, 30 anos de magistério, mostrou sensibilidade ao relatar os eventos. Com postura ética, enfatizava a importância que atribuía à participação dos companheiros, como testemunhas que ratificavam suas falas, o que aconteceu de forma recorrente também com outros elementos do grupo.

A partir do segundo encontro, notou-se que buscavam formas de organizar e trazer anotações prévias, lembretes e até conversas informais que propiciavam a lembrança do solicitado com maiores detalhes.

Como mediador, a participação foi facilitada pelo prazer que o grupo demonstrava ao fazer esse exercício. Contribuiu-se nas intervenções apenas para a manutenção da organização proposta. O fato de assumir posição muito mais de ouvinte, gerou a confiança entre os professores para relatos mais livres e socialização posterior. As intervenções aconteciam nos momentos de transições das funções e no intervalo.

A alternância de papéis acontecia quando o tempo limite (30 minutos) chegava ao fim ou quando antes desse limite concluía suas considerações. Após a leitura, a alternância acontecia em comum acordo. O primeiro a falar foi por livre iniciativa do grupo. Em todos os encontros nunca foram os mesmos que iniciaram.

Respeitando as regras específicas, os trabalhos se desenvolveram com naturalidade, mesmo não havendo participado anteriormente de dinâmica semelhante, não houve rompimento com qualquer aspecto que prejudicasse a manutenção da ordem. Havia o respeito pelos princípios colocados, como o respeito pelo papel que cada um desempenhava o que colaborou para a riqueza do trabalho.

O diálogo como forma de construção de um documento, de natureza própria, não são palavras sem retorno, são palavras que adquirem a responsabilidade de materialização do narrado. São categorias sociais, psicológicas, políticas que se evidenciam e que trouxeram riqueza à narrativa. Estes professores se tornaram referenciais pela confiabilidade trazida aos testemunhos por intermédio do grupo.

Ao dar significado a essa construção histórica, apresentando sujeitos que participaram efetivamente desse processo, no que diz respeito a documentá-lo ou referendá-lo com novos olhares, representou uma forma de homenageá-los, pois mesmo não inserindo os professores no grupo de idosos, considera-se adequado e acredita-se como Von Simson e Gilglio (2001, p.144) que:

[...] quando um membro mais velho da comunidade é selecionado por pesquisadores da universidade para registrar sua história de vida para posterior trabalho de pesquisa, seu status no currículo familiar e na comunidade local é significativamente reforçado. Para o grupo a que o idoso pertence, contar uma (ou mais) pessoa que tenha 'o fio da meada' acaba sendo um privilégio que permite tecer sua história. Constatamos, no entanto, especialmente entre nós, brasileiros, que vivemos numa sociedade muito jovem e não aprendemos ainda a valorizar nossas memórias, que a consciência desse privilégio nem sempre perpassa os agrupamentos sociais.

Além do apontado, consideramos que essa experiência nos fortaleceu no entendimento da riqueza da construção coletiva de depoimentos por se constituir como reconstrução realizada por sujeitos sociais o que, conforme Halbwachs (2004), só acontecerá:

[...] a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade.. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruí (HALBWACHS, 2004, p.31).

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO REGIME MILITAR

Diante de um período em específico, deparou-se com professores que se formaram e começaram a atuar diante de uma conjuntura política marcada pela batuta de um governo militar. Neste período, a formação de professores e o ensino de História foram objetos de intervenção relevante, ao ponto das legislações afirmarem, como mais adequados, os Estudos Sociais em substituição à História e Geografia. Este é um dos aspectos que repercutem sobre a formação de professores de História diante das imposições do governo militar e, também, sobre o curso de História na Universidade Estadual de Londrina.

Assim, neste capítulo apresentam-se algumas reflexões sobre o contexto político do governo militar e as repercussões sobre a formação de professores, com breve articulação às dificuldades para o ensino de História diante de abordagens que não traziam acessibilidade ao devido aprofundamento para o trabalho pedagógico com a História. Também a criação do curso de História, foi inserida no sentido de clarear os aspectos formais de sua presença há 50 anos, no município de Londrina.

2.1 O GOVERNO MILITAR E AS REPERCUSSÕES PARA A HISTÓRIA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEU ENSINO NO BRASIL

Schmidt (2005, p.55) aborda que o quadro de formação de professores de História, por seu caráter interdisciplinar, se distancia de outras áreas de conhecimento, o que insere o futuro professor num processo em que “sua formação não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc. Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação”.

A autora continua apresentando o perfil do professor de História como ambíguo ao se situar como propagador dos conhecimentos e produtor de saberes e fazeres, sendo cobrado em seus saberes pelo meio sociocultural e, é claro, na relação com seus alunos.

Este professor, por sua vez, preocupa-se em:

[...] exteriorizar o que sabe, tornar explícito o seu pensamento e a sua emoção. Ao mesmo tempo, ele vive a insegurança em relação à juventude dos seus próprios alunos e à defasagem entre sua própria formação e o aceleração contínuo dos novos estudos e pesquisas do conhecimento histórico. (SCHMIDT, 2005, p.56).

A História, ao se estabelecer como disciplina escolar no Brasil no século XIX, tinha sua organização e conteúdo baseado em modelo importado. Para Martins (2002a, p.42) se “visava, portanto, à difusão dos conhecimentos históricos, segundo um padrão de cultura histórica que nos aproximava do mundo civilizado e que era passível de ser apreendida (e copiada, se fosse o caso), mas que pouco contemplava a história do Brasil”

Padrão esse legitimado nas representações de Estado, que ao ter por meta a construção da identidade nacional fixava-se na construção dos heróis, datas significativas e símbolos nacionais da forma semelhante aos encaminhamentos constituídos nas nações de referência, principalmente a França. A História, segundo Bittencourt (2005, p. 176):

[...] serviria para criar e referendar várias imagens de passado, legitimando as diferentes ‘tradições’. A História poderia provar o ‘nosso tradicional sentimento de liberdade e frisar bem as nossas tendências de altivez’. Poderia também mostrar corajosamente ‘os nossos vícios de raça’, ou, explicitar quais foram os construtores da nação, ‘os grandes cidadãos’, exemplares e patrióticos.

Anterior aos manuais do ginásio, os planejamentos e metodologias aplicadas nas escolas e nos cursos de formação já apresentavam formatação que permaneceriam na segunda metade do século XX, com características voltadas para uma História Tradicional.

Dessa forma:

[...] a História chamada tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e na qual a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. O reordenamento do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela doutrina (FONSECA, 2005, p. 40).

As ideologias propagadas de tempos em tempos, representam periodicamente estes movimentos da sociedade brasileira em busca de sua inserção na relação à contemporaneidade para, segundo Vieira (2001), a superação dos atrasos em ‘desenvolvidos’.

Então, de tempo em tempo, sucede uma febre de modernização: o Brasil tem que ser igual aos Estados Unidos da América e à Europa Ocidental, tem que ser contemporâneo da história deles. Há uma necessidade real, mas ela vira uma proposta ideológica à medida que não é vista historicamente. (VIEIRA, 2001, p. 24).

O Estado autoritário imposto ao Brasil em 1964, continuará com a manutenção das perspectivas da história tradicional, com a diferença de que seus encaminhamentos terão justificativas na defesa e na segurança nacional. Ampliando o controle da educação e da disciplina de História, aprofundou o controle da formação de professores definindo os “objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (FONSECA, 2005, p.36).

A política educacional implementada motivou críticas por parte dos educadores, que viam nela a quebra de princípios de uma postura social de política democrática, adquirindo estas manifestações, também caráter reivindicatório. A educação, entendida como fundamental no processo de legitimação do Estado Ditatorial, trouxe investimentos e legislações, para adequações que não possibilitassem formas diferenciadas de contestação à nova ordem.

Abud (2005, p.41) acrescenta que as medidas tomadas pelo governo militar atingiria efetivamente a prática pedagógica, pois visavam:

[...] estabelecer uma desqualificação do professor, com o intuito de exercer maior controle ideológico, não só retirando dele o instrumental intelectual politizador e conscientizador, como também, pelas próprias deficiências de formação, empurrá-lo para uma prática pedagógica estritamente transmissora dos conteúdos previamente estabelecidos e petrificados nos livros didáticos produzidos à época, fonte quase única de informação e de material de trabalho para o professor.

A mesma autora comenta que os conteúdos em suas linhas gerais nos programas do nível ginasial:

[...] foram reduzidos a uma listagem factual, na perspectiva da História Política, seguindo as programações antigas. Os valores inculcados neles eram os que predominavam no pós guerra, como o da pacificação e união entre os povos e as questões colocadas pela Guerra Fria, como a importância da democracia liberal e o repúdio ao comunismo (ABUD, 2005, p.40).

A legislação que reforçará estes ajustes terá apoio em leis como a 5540/68 que reformulou o ensino superior e a lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, fortalecidas segundo Martins (2002a, p.314):

[...] com o Parecer 442/66, Secretaria de Ensino Superior/MEC, seguido pela Lei n. 5540, de 28/11/1968, que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com os demais níveis de ensino, e pelas alterações na regulamentação [...] Estas normatizações refletem o contexto sócio – político - econômico da nação brasileira, onde o desenvolvimento, com base na industrialização e na internacionalização da economia, caracteriza o processo de modernização da sociedade .

No contexto de uma suposta “revolução pacífica” no vocabulário militar, aconteceu a já indicada reforma do Ensino Superior (1968) e, pouco depois, a reforma do Ensino Básico (1971), que segundo Germano (1993) expressou os eixos da política educacional que priorizaria controle político e ideológico pela educação escolar em todos os níveis: na relação direta entre educação e produção capitalista; no incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital; no descomprometimento com o financiamento da educação pública, acrescida do discurso de valorização da educação escolar, com ampliação da oferta do ensino fundamental, assim como a privatização do ensino e aviltamento das condições de trabalho e salarial dos professores.

Neste contexto insere-se o projeto desenvolvimentista militar que entende as universidades como encaminhadoras dos projetos que desencadeariam aberturas para os caminhos da modernidade. Portanto, de acordo com Martins (2002a, p. 315):

A reforma universitária foi profunda. Ela legislava para o ensino superior com base nas universidades, instituindo a ampliação de suas funções para o ensino, pesquisa e extensão, e criando os departamentos aliados a um complexo sistema organizacional, caracterizado, de um lado, pelo sistema administrativo e, de outro, pelo acadêmico, [trazendo] a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e a gestão de racionalidade efficientista tornam-se modelares, embora não predominantes nas instituições de Ensino Superior.

Roque Spencer Maciel de Barros em entrevista concedida a Buffa e Nosella (1997, p.166) justifica a reforma universitária de 1968, dizendo que esta ação representou:

[...] um esforço para se transformar a Universidade brasileira em Universidade de verdade. Em grande parte, o modelo que serviu para pensar a Universidade brasileira foi a USP, não o que a USP virou, mas o que a USP era. Particularmente, a idéia de uma Universidade que integrasse, de fato, ensino e pesquisa; que tivesse um tipo de carreira que fosse aberta, mas que fosse uma carreira, com as etapas. Na prática, o que acabou dando resultado foi a substituição da cátedra pelo departamento. O receio era, [...] ter um catedrático que não funcionasse (isso a gente vê na USP) [...] escolhe assistentes que por sua vez, não funcionam também, [...] como ele é o dono da matéria, vai ficar vinte anos por aí, vinte anos com tudo parado. A idéia era, então, a seguinte: um departamento [com] vários professores titulares para que não haja o bloqueio do progresso da própria ciência [...]. Mas não resolveu o problema, acho, porque o departamento, na hora da implantação, virou uma outra coisa que não tem nada a ver com departamento em si [...].

Comparando a legislação reformista do ensino superior com a do ensino básico, ele entende que a lei 5540/68:

[...] foi um pouco diferente da 5.692. Não acho que tenha sido um sonho, como o caso da 5.692, totalmente sem condições, porque, para realizar o departamento, havia condições. Quer dizer, se houve utopia foi a utopia de pensar que os indivíduos, os professores, os universitários eram melhores do que são. Aí, talvez, tenha havido, de fato, um erro. (BUFFA; NOSELLA, 1997, p.166).

A presença militar no poder político ao longo da história do Brasil é recorrente em vários cenários políticos de dominação, sendo o golpe de 1964 respaldado na ordem internacional capitalista, marcada pela bipolarização ideológica. A legitimação e a manutenção de interesses não pertinentes à construção de uma ordem democrática junto ao contexto capitalista e a manutenção das estruturas políticas no Brasil seriam fundamentais, para que não houvesse risco que viesse a conturbar a ordem vigente. Vizentini (1994, p.99) trata desse período destacando a política externa brasileira entre 1951 e 1964 como a que apresentou características diferentes do:

[...] nacional-desenvolvimentismo populista de Getúlio Vargas, o desenvolvimentismo associado de Juscelino Kubitschek de Oliveira, e a Política Externa Independente de Jânio Quadros e João Goulart, bem como das particularidades que marcaram o contexto histórico de cada uma, esses projetos possuem acentuados traços em comum e apresentam uma continuidade. Ainda que caracterizada por certas ambigüidades e

interrompida por um hiato após o suicídio de Vargas, a política externa desses três períodos apresenta um aprofundamento contínuo, que atinge a sua forma superior com a Política Externa Independente (VIZENTINI, 1994, p.99).

O autor continua, apresentando os vínculos com os Estados Unidos, que respaldariam toda e qualquer ação, para a continuidade das políticas liberais, em momento político de decepção com o governo Dutra e expectativa de maior colaboração. O Brasil encontrava-se atrelado a uma ordem que remonta à constituição do Estado Nacional, onde prevalecem vínculos com estruturas mercantis e monopólio do mercado internacional.

Havia todo um contexto adverso à legitimação dos modelos políticos contrários aos moldes do capital. Buffa e Nosella (1997, p.139) relata que para os militares, os responsáveis pelo fracasso econômico e por toda essa insubordinação social eram os governos populistas, incoerentes, “comunistóides” e corruptos.

Como apresenta Toledo (1987, p. 8), o quadro político brasileiro que antecedia o golpe de 64 representou:

Período da história política brasileira [...] significativo ainda pois nele se intensificam e se condensam alguns dos impasses e dos conflitos da democracia burguesa. Se entendermos que as contradições sociais são processos constitutivos da formação social capitalista e de seus regimes políticos, então o período de 1961/1964 deve ser visto como um momento na vida política brasileira posto que nele ocorreu uma polarização política e ideológica com dimensões inéditas e com características singulares. Para os que vêem nos conflitos e nos antagonismos o sinal da desagregação social, os ‘tempos de Goulart’ só podem ser encarados como trágicos tempos do caos e da anarquia’.

O ônus das políticas do governo que seria deposto trazia em seu bojo modelos que não privilegiavam o desenvolvimento e, se contradiziam no afastamento dos movimentos populares, criando um clima de isolamento em crises políticas que se amparavam nas:

Contradições em que se debatia o governo: ao mesmo tempo em que agitava a bandeira do nacionalismo e das Reformas – solicitando, pois, o apoio das massas populares e dos setores políticos de esquerda... por outro lado protelava indefinidamente a realização de medidas populares, afastava colaboradores ideologicamente progressistas, combatia os setores independentes do movimento sindical, condenava abertamente iniciativas políticas de esquerda. (TOLEDO, 1987, p.59)

O Golpe aconteceu em abril de 1964 e o Estado Militar para ter um mínimo de consenso buscou “bases de legitimação, da adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele” (GERMANO, 1993, p.102).

Facilitando os interesses do mercado internacional, como economia que apresentava modelo de dependência assumiu o papel de fornecedor, que sempre caracterizou o modelo nacional, para atendimento a economia do capital internacional o que segundo Mendonça e Fontes (2004, p.89):

[...] contribuiu decisivamente para a reorientação da política econômica do Estado brasileiro, reforçando a posição de certos segmentos da sociedade que já denunciavam o esgotamento da substituição das importações. Logo, seria no tocante às formas de seu financiamento que o padrão de acumulação esboçado entre 1955 e 1964 mais diferiu do anterior: face às pressões de ordem interna e externa, optou-se pela ‘internacionalização’ da economia brasileira, aberta ao capital estrangeiro sob a dupla modalidade de empréstimos e investimentos diretos .

Este modelo que se impunha, restringiu a liberdade e a democracia no país para dificultar a incorporação de ideologias contrárias aos seus encaminhamentos, permaneceu por tempo em que adquiriu várias configurações que privaram a população das diversas formas de exercício da liberdade de expressão e da participação política efetiva.

Rezende (2001) apresenta o modelo militar que conduziu a política brasileira no período de 1964 a 1985, (datas referendadas pelo golpe militar de 31 de março de 1964) e o fim do Colégio Eleitoral, como aquele em que:

[...] prevalecia o arbítrio e institucionalizava-se a repressão e a tortura, mas mesmo assim o grupo de poder (militares, representantes do grande capital e tecnoburocratas) continuavam tentando ganhar adesão para o regime em vigor através da insistência de que as medidas postas em prática reiteravam e, portanto, não negavam o sentido que eles imputavam à democracia (REZENDE, 2001, p.90).

O movimento estudantil manifesta-se a partir de 1966, contra o autoritarismo e a política educacional dos militares. A UNE, apesar de toda repressão, permanece atuando na clandestinidade. O ano de 1968 pelo seu caráter de agitação, se destacou por congressos e passeatas que acontecem em quase todas as principais cidades do país. Intelectuais e parte dos professores incorporam-se às manifestações dos estudantes. Há efervescência cultural,

notadamente na área da música e do teatro, o que contribui para fortalecer o sentimento anti-ditadura dos estudantes e intelectuais brasileiros.

A reforma universitária adquire conotações para os estudantes como a relatada no estudo de Caobianco (2007, p.22), ou seja, como anseio por:

Universidade que fosse além do papel de mera transmissora de cultura acumulada. Lutavam para que a comunidade universitária se tornasse instrumento de desenvolvimento, estando totalmente integrada à sociedade, ao meio que a criou e para o qual deveria voltar-se com uma estrutura verdadeiramente flexível para acompanhar as transformações. Os jovens estudantes desejavam lutar pela reforma e democratização do ensino, dando a todos condições de acesso à Educação, em todos os graus, abrindo a Universidade para o povo, colocando-a a serviço das comunidades [...] seria como colocar a Universidade à disposição das classes desvalidas e de suas reivindicações .

Em depoimento feito em 1991 para Buffa e Nosella (1997, p.168), Paschoal Lemme traça um retrato dos movimentos estudantis na década de 60 como:

[...] reação que se desencadeou sobre o ensino e sobre os estudantes em geral com o golpe de 64. Nas universidades foi uma coisa terrível: as cassações, os exílios, toda aquela coisa. O pior de tudo isso foi a introdução nas universidades do serviço de segurança, de espionagem. Achei isso uma coisa terrível, do nível mais baixo que se podia imaginar, colocar dentro das Universidades, um serviço de segurança, de espionagem, de repressão ao pensamento livre. Além disso, todos reconhecem, houve uma preocupação em obscurecer a falta de vaga nas escolas superiores. Então criou-se os vestibulares unificados. A diminuição (constatada) de verbas para as Universidades estimulou o crescimento do ensino particular universitário. .

Buffa e Nosella (1997, p.139) acrescenta que este período, também, pôs fim aos ricos movimentos de educação popular dos anos 60 com a extinção do debate educacional seguido de cassações, exílios, perseguições, torturas e destruição da literatura marxista, assim como de movimentos como a Liga dos Camponeses e pensadores que influenciaram na educação como Paulo Freire.

Segundo Silveira (2005, p.171), o Estado favoreceu a mudança social reformista, até os anos 80 do século XX, entendendo a acumulação, como meio de garantia da estabilidade da produção capitalista ao instaurar contexto de confiança garantindo a estabilidade das expectativas dos cidadãos, congregando a lealdade das classes sociais à gestão estatal .

Era uma política que trazia nas suas pretensões inserir o país no dito “primeiro mundo”. Dá-se ênfase a perspectiva do “milagre econômico” através da propaganda das grandes produções no setor econômico, configurando-se contexto, em que para Mendonça e Fontes (2004, p.52) aconteceria o:

[...] ‘milagre’ [que] dava os primeiros sinais de seu esgotamento em decorrência das inúmeras contradições internas que estavam presentes na sua própria construção. Por outro, a queda das elevadas taxas do crescimento econômico retirava do regime político o precário ‘chão’ de legitimidade popular que buscava mobilizar.

Em relação ao ensino básico, a Lei 5692/71 foi mais um desses mecanismos que ‘proporcionaria’ aos diversos segmentos sociais oportunidades que levariam a um aperfeiçoamento técnico para o desenvolvimento do mercado de trabalho com o propósito de aperfeiçoamento da mão-de-obra em alguns segmentos de produção. Saviani et al. (2004, p.93) destaca que:

A Lei 5692/71 fixou as novas normas para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo, entre outras inovações, a profissionalização obrigatória em todos os cursos do 2º grau. Imposta sem o mínimo debate à sociedade civil, reforçando a divisão em classes sociais da população, apesar do seu discurso igualitário.

As licenciaturas curtas, para Fonseca (2000, p.27), estão entre as heranças do período que corroborará para o abalo da autonomia do professor, visto que sua preparação seria mínima ou quase nenhuma. Em relação ao curso específico de Estudos Sociais ela relata que:

Esta medida desencadeia um processo polêmico de lutas e discussões acerca da formação dos profissionais de História e Geografia. Nesta época, já estavam sendo implantados em instituições públicas e privadas os cursos de licenciatura curta e longa em Estudos Sociais visando formar professores de Moral e Cívica e de Estudos Sociais .

Bittencourt (2005) mostra, junto ao contexto do regime militar que a História continua precariamente em algumas séries do 2º grau, na prática para atender aos exames vestibulares, e observa que propiciou:

[...] separação acentuada entre as pesquisas historiográficas realizadas pelas universidades brasileiras e estrangeiras e a produção escolar, passando os professores, em sua maioria, a serem formados em cursos distanciados dos avanços das Ciências Humanas. No processo da chamada ‘abertura democrática’ no final dos anos 70, o retorno [...] foi acompanhado de discussões que passaram a considerar a necessidade de aprofundar as questões relativas ao conhecimento que tradicionalmente vinha sendo ensinado. (BITTENCOURT, 2005, p.12)

Reações desencadeadas por entidades como a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), que mobilizaram professores e alunos de História e Geografia, em protestos, contra o projeto do governo que banalizava as tradições em torno dessas disciplinas. Englobar as disciplinas acima citadas que seriam ministradas por professores polivalentes, licenciados em História e Geografia, na disciplina de Estudos Sociais, conforme a Resolução 7 de 1979, do CFE, para Martins (2002a) representa reformas verticalizadas que ocorreram nesse período e sem a participação dos setores que efetivamente promoveriam tais mudanças:

Nos anos 60 e 70, medidas como uma reforma de ensino, que promovessem adequação ainda maior do sistema educacional às diretrizes políticas do Estado autoritário, foram recebidas com desconfiança por associações científicas (que tentavam se organizar e resistir a um estado antidemocrático), certamente porque, mesmo usando o argumento que a reforma era necessária e que se buscava o melhor para o Brasil, a forma como ela era promovida desautorizava e obstruía profissionais do setor, que não estivessem encravados na administração pública, a opinarem, sugerirem e negociarem a forma das políticas sociais do Estado (MARTINS, 2002a, p.60-61).

Esta não era a opinião dos representantes do governo militar como Jarbas Passarinho, ex Ministro da Educação, que justifica as reformas em depoimento para Buffa e Noselli (1997, p. 160-161) explicando suas pretensões na época:

[...] acabar com o ensino elitista, acabar com o preconceito contra o trabalho manual, fazer da escola uma escola de sondagem de aptidão, acabar com a escola do blá-blá-blá, acabar com o primeiro cemitério (como o Padre Vasconcelos chamava) que era o exame de admissão. [...] Debateu-se amplamente em simpósios em todos os estados nos CEE e nas Faculdades de Educação. Levaram um ano fazendo isso. Devolveram para nós e nós fizemos a última reunião aqui no CFE com representantes de todos os CEE.

Paschoal Lemme contesta a colocação do então ministro Jarbas Passarinho:

Quanto à lei (5.692), a crítica que faço é esta, é uma coisa para obscurecer uma situação. É uma unificação, uma escola única que, na prática, não podia funcionar de forma alguma. É um falso profissionalizante, como se todas as categorias de alunos pudessem cursar essa escola. Essa é a crítica que faço, era uma coisa inteiramente falsa. Do ministro Jarbas Passarinho, o que tenho a dizer é que também ele foi um dos autores da repressão daquele período; ele não pode negar isso (BUFFA; NOSELLA, 1997, p.168).

Abud (1999, p.150) faz análise das reformas comentando que dentre suas conseqüências, teremos o ensino de História :

[...] numa encruzilhada. Desde a década passada, nós, professores de História, ligados direta ou indiretamente ao ensino fundamental e médio, vimos procurando saída para uma crise que se agudizou quando da implantação da Lei 5692/71, com a eliminação de História e Geografia da grade curricular e sua substituição por Estudos Sociais. A implantação das reformas produzidas pela 5692/71, explicadas em pareceres de CFE, traduzia claramente a concepção da impossibilidade da construção de conhecimento científico no campo das Humanidades. A própria forma da lei de colocar as matérias do núcleo comum já indicava esse entendimento. Física, Química, Matemática, Biologia eram enquadradas em 'Ciências'. História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Economia eram, juntamente com Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, considerados somente 'Estudos Sociais'.

Apenas os 'Estudos Sociais', não traria o devido aprofundamento dos conhecimentos das ciências humanas e por conseqüência a disciplina ainda seria aquela que teria a incumbência de moldar o padrão de cidadão para aproximação com os interesses do regime vigente. Para Abud (1999, p.151) a perda ou o não reconhecimento da História e Geografia:

[...] como campos epistemológicos independentes e ao colocá-los, na organização curricular, no mesmo nível e grau de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, os órgãos públicos ligados à educação admitiam um sentido pragmático para as disciplinas (o de ajustar o indivíduo à sociedade e de formar o cidadão consciente). Não se colocava, porém, entre seus objetivos, a produção de conhecimento na área de Ciências Humanas e Sociais, mesmo porque a escola era vista como transmissora de um conhecimento já produzido e sua finalidade maior era preparar para o trabalho .

Para Fonseca (2000, p.116) essas transformações remetem às novas necessidades da produção historiográfica perante o questionamento da produção e do lugar ocupado por esta produção. Martins (2002b, p.106) acrescenta:

[...] foi durante a ditadura militar no Brasil e diante de uma excessiva centralização decisória nas mãos dos representantes do poder público estatal sobre a produção intelectual, que historiadores e professores de História voltaram a se encontrar, procurando encurtar as distâncias e diminuir suas diferenças valorativas, buscando elementos de identificação entre os dois profissionais da História .

As reformas de ensino que atingiram todos os segmentos da educação, para Fonseca (2000, p.121) afetaram diretamente a prática de ensino de História e as condições em que o trabalho se processava o que:

[...] influiu fortemente na vida dos professores de História, na motivação e no desenvolvimento das carreiras, provocando tensões, resistências e lutas organizadas contra as medidas decretadas pelo governo. Os professores, que trabalhavam no período, mencionaram a criação dos cursos de Licenciatura Curta de Estudos Sociais, a introdução de EMC, OSPB [...] Essas medidas provocaram reações dos professores de História e Geografia sob as mais variadas formas de resistência e de adaptação às mudanças na estrutura e funcionamento do ensino brasileiro.

Fonseca (2000, p.42) explica os objetivos do ensino de Estudos Sociais como tentativa para:

[...] reduzir os propósitos do ensino destes dois campos do conhecimento ao ideário que norteava a “cruzada” cívica dentro das escolas. Em primeiro lugar ajustar ao meio e não transformá-lo; em segundo viver e conviver e não subverter. Os valores da ordem e da conservação na perspectiva do desenvolvimento estão presentes.

Percebe-se a preocupação da criação de modelos voltados para uma formação que não influenciasse diretamente as instituições dirigentes e que não colocasse como alvo das críticas o governo militar. As práticas deveriam ser voltadas para a legitimação do modelo e não para sua contestação. Prevaleciam princípios hierarquizantes.

Martins (2002b, p.110) define tal momento da seguinte forma:

Em 1971, a legislação que pressupunha uma organização do sistema de ensino definiu que a escolarização seria feita em três níveis (ou graduação) básicos: 1º grau (em oito anos), 2º grau (em três ou quatro anos, dependendo de ser ou não técnico) e 3º grau (mais conhecido como superior, que abrangia as formações profissionais com nível universitário, feito entre 3 a 6 anos de formação específica). Os conteúdos curriculares foram organizados

respeitando essa mesma hierarquia: com a gradação, à medida que se avançava no processo de escolarização, aumentava a especificidade de cada conteúdo.

Esse aparato utilizado pelo Estado vem a influenciar todos os segmentos da educação e diretamente a formação de professores ao interferir nas graduações e posteriormente na prática dos professores recém graduados em História.

Martins (2002b, p.6) no que se refere às graduações continua:

Essa mesma legislação pressupunha que os profissionais que fossem exercer o magistério poderiam ter uma formação mais abrangente ou menos abrangente, de acordo com o nível do ensino em que pretendessem trabalhar. Para níveis mais elementares, o profissional poderia ser formado pelos cursos de magistério no 2º grau (manutenção dos antigos cursos normais). Para ser professor de 5ª a 8ª séries, poderia ser formado com licenciaturas curtas e, como não se poderia proibir ou obstruir uma formação ampliada, a mesma lei definiu que os profissionais formados em licenciaturas plenas teriam preferencialmente seu campo de trabalho no 2º grau, mas assegurava o direito de exercer o magistério no 1º grau, caso houvesse necessidade e interesse por parte das escolas.

Conforme Martins (2002b, p.8), os encaminhamentos das reformas, que determinaram nos currículos de ensino de 1º e 2º graus um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender as peculiaridades locais, terá pela Resolução 08/71, anexada ao parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, em seu artigo 1º, os conteúdos escolares divididos em três áreas do conhecimento: Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Iniciação às Ciências. Pretendia-se fazer um estudo integrado de disciplinas próximas, e os Estudos Sociais, seriam o eixo ou o centro do currículo .

2.2 SITUANDO O CURSO DE HISTÓRIA E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA NO CONTEXTO DO GOVERNO MILITAR

No norte do Paraná, especificamente, em termos econômicos, a década de 1970 representa o momento de mudança da monocultura (café) para um pólo de economia diversificada. No município de Londrina, aconteciam ações para a intensificação do desenvolvimento da pesquisa na área agrícola com a criação do IAPAR (Instituto Agrônômico

do Paraná), propiciando estudos voltados para o desenvolvimento agro-pecuário, além da diversificação do comércio e estímulo para intensa urbanização.

A criação da Universidade Estadual de Londrina foi um investimento que trazia possibilidades de expansão e desenvolvimento nesta direção, o que na perspectiva de Cernev (1988, p.14) resultou:

[...] da incorporação das antigas Faculdades: de Filosofia, Direito, Odontologia, Medicina e Ciências Econômicas e Contábeis. Seu reconhecimento ocorreu a 7 de outubro de 1971, tendo sido a primeira (depois da Universidade de Brasília) a ser implantada sob a legislação da Reforma de Ensino (lei nº5.540) Com essa lei era implantado o sistema de créditos no país.

O estado do Paraná estava no período, em termos educacionais, buscando adequar-se aos propósitos do governo militar, promovendo uma série de reformas, dentre elas a Resolução nº 08/71, no seu Artigo 3º, que colocava objetivos dos Estudos Sociais para:

[...] o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento (PARANÁ apud MARTINS, 2002a p. 25).

Posteriormente, em 1976, o currículo de Estudos Sociais foi elaborado tendo em vista os objetivos da Lei 5692/71. Para Martins (2002, p.7) o Paraná era “produto e reflexo do que se desejava para a educação naquele período, o tipo de cidadão que o Estado, governado pelos militares pretendia formar”. A autora acrescenta (p.16) que muito do que previa a Lei 5692/71 já estava sendo aplicado no Paraná anos antes, como no caso do Ensino Fundamental e do fim do exame de admissão para a 5ª série. A única coisa que mudou com a nova lei foi o nome, pois em 1971 o ensino básico passou a chamar-se Ensino do 1º grau, e não Educação Fundamental. A questão do ensino profissionalizante também já estava presente nas propostas da reforma o que inseria, para o governador Ney Braga, o Paraná na ‘vanguarda’ do Estado do Paraná.

Sendo o grupo de professores participantes graduados no curso de História da Universidade Estadual de Londrina, entende-se que será pertinente contextualizar a presença do referido curso de História que coincidentemente comemora 50 anos da sua implantação.

Para esse reconhecimento, remete-se ao dia 10 de março de 1958, quando a aula inaugural do curso de História realizada no Salão Nobre do Grupo Escolar Hugo Simas foi ministrada pelo Professor Vidal Vanhoni, então Secretário de Estado da Educação e Cultura do Paraná. Esta presença indica a importância do evento para o município e região do curso de História que se inicia com 40 alunos, priorizando a formação docente, para atendimento da demanda local. O propósito de contribuir para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão como pilar do ensino superior, apresentava-se, ainda distante do que se observa no contexto de sua criação.

Em seu processo de constituição, o curso se inseria, como parte da antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, criada pelo decreto nº. 2.568-A, de 25 de Janeiro de 1956, do governo Estadual e estabelecida espacialmente onde hoje é localizado o Colégio Estadual Hugo Simas. Posteriormente essas faculdades serão unificadas, constituindo-se a atual Universidade Estadual de Londrina.

A mudança de Bacharelado para Licenciatura aconteceu em 1962 com o objetivo de qualificar professores da rede de ensino público e/ou privado de 1º e 2º graus. Em 1963, organizado em dois departamentos os cursos eram até então regidos pela congregação – órgão de decisão máxima, formado por todos os professores da instituição.

A UEL foi implantada em 1970, a partir da incorporação das antigas Faculdades (Filosofia, Direito, Odontologia, Medicina e Ciências Econômicas e Contábeis). Em 07/10/71 a Universidade foi reconhecida, a ser regida pela Lei nº. 5.540/68. que ao tratar da Reforma Universitária, traz dentre outras estabelecia o sistema de créditos semestrais.

O ensino de História ressurgiu gradativamente na educação básica em diversos estados da Federação, sendo que na UEL somente em 1980/2, houve o retorno do Curso de História, realizando-se o Concurso Vestibular para 60 vagas.

No ano de entrada dos professores participantes da pesquisa (1971) o currículo em curso permanecia seriado, sendo que a partir do ano de 1973 o sistema de créditos foi implantado, adequando-se às legislações vigentes.

A Comissão de Ensino e Currículo propôs uma reformulação curricular em 1985 e assim caracterizou este currículo: “o atual Currículo de História conta com mais de 40% das disciplinas de outros departamentos [...] num total de quinze disciplinas contra 24 específicas de História, o que acarreta a descaracterização do curso.” Mais adiante nesse mesmo documento, afirmam a necessidade de: “romper com o atual currículo do curso de

História da FUEL, significa romper com a concepção de uma história descompromissada e inocente que reproduz um conhecimento acabado, linear, priorizando o individual que constrói heróis e traidores.” Segundo consta no site da Universidade Estadual de Londrina no Departamento de História.

A reformulação de 1985 resultou num currículo que constitui a base do atual. Evidentemente que, por ter sido concebido para o regime de créditos, sofreu adaptações quando se implantou o regime seriado (1992), Apresentando em relação ao atual as seguintes diferenças: a) a disciplina Método e Técnica de Pesquisa Histórica ainda no 1º período (concomitantemente com a de Introdução aos Estudos Históricos); b) disciplina de História do Paraná (6º período); c) Estudos de Problemas Brasileiros no 7º e 8º períodos; d) previsão do bacharelado em 9 períodos (4,5 anos), que não chegou a ser implantado; o que aconteceu em 1992, já sob a vigência do regime seriado anual.

2.3 MOVIMENTOS PARA A REDEMOCRATIZAÇÃO E A HISTÓRIA

Na apresentação do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, movimentos formais de criação do mesmo, emergiam como alguns dos questionamentos que começam a se instalar em relação ao curso a partir da década de 1980. Esta possibilidade de manifestação de insatisfação está relacionada ao processo de redemocratização no país, que Abud (1999, p.151) situa temporalmente a partir de meados da década de 80, observando que também o discurso de se resgatar a História disciplina, notabiliza-se destacando que:

O processo de redemocratização ‘lenta e gradual’ e o retorno às eleições diretas para o governo dos estados propiciaram a vitória de partidos de oposição à ditadura, em alguns dos maiores estados brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, entre outros. No calor da hora os órgãos públicos, responsáveis pela política educacional de tais estados, se propuseram discutir a reorganização curricular, principalmente o desdobramento dos Estudos Sociais, em História e Geografia e a retirada de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, que representavam, no imaginário dos professores, o elo de ligação da ditadura com a escola. Para os professores de História e Geografia esta era uma questão relacionada à função social das Ciências Humanas, mais que uma forma de saber, essas disciplinas se constituíam em instrumentos de

transformação da sociedade. Significava que a História, enquanto disciplina escolar era tida como uma ferramenta indispensável para a concretização de mudanças. (ABUD, 1999, p.151)

Os efeitos da política educacional no período do regime militar, reforçavam expedientes com os quais se criava falsas expectativas em torno de uma democracia amparada por seus instrumentos de legalização. Rezende (2001, p. 105) destaca:

A luta para a criação de uma consciência coletiva favorável à ditadura era visível a partir da sua obstinação em sedimentar valores e interesses através da insistência no seu desígnio de não exclusão do povo. O regime militar estaria, segundo ele próprio, preparando o povo para um suposto jogo democrático, do qual participariam somente aqueles que internalizassem os valores essenciais que deveriam ser salvaguardados pelas instituições tais como: escola, família, exército, etc.

Tão oportuno quanto o atendimento dos interesses das camadas detentoras do capital, com as quais caminhariam lado a lado, seria a hipótese de minar qualquer possibilidade de resistência por intermédio das camadas populares, ofertando cursos em escolas públicas. O que não se deixava claro era o fato de que, no máximo, estariam possibilitando o conhecimento específico de alguns setores de produção, e em muitos não efetivando a qualificação de técnicos – davam o status de auxiliares – à população que não seria absorvida pelo mercado de trabalho.

Observa-se na seqüência do pensamento de Fonseca (2000, p.111) de que forma o regime zelava pela manutenção do bem estar social:

A ditadura militar através de seu suposto ideário de democracia empenhava-se em alcançar um ponto de conexão entre os valores e os interesses. A insistência na necessária harmonização das relações entre patrão empregado, bem como a eliminação de todos os conflitos seria, então, a sedimentação da democracia que a ditadura estaria buscando, a qual teria a disciplina e a ordem militar como seu fundamento .

Esse ideário democrático refletiria nas ações do regime que passaria a ser observado por boa parte da população como aquele que propiciaria o progresso para a nação. Suas ações passariam a demonstrar a grandiosidade dos feitos por parte do poder estatal, que como referência encobriria uma realidade de exclusão e de não participação das diversas parcelas da sociedade. Mas estas ações nem sempre tinham sucesso, pois como indica Nunes (1996, p.120) o ensino de História no período que se estende de 1950 a 1980 que caracterizou-

se por concepções tradicionais, elitistas e conservadoras e o período de opressão não conseguiu calar os professores em relação:

[...] a certos projetos impostos pelo Estado autoritário, [...] não aceitando a imposição dos 'Estudos Sociais', por exemplo, ele demonstrou resistência e criou a contra hegemonia ao projeto liberal tradicional da educação. Na prática, porém, seus instrumentos e suas condições de trabalho, bem como a predominância de concepções de mundo desorganizadas, folclóricas nele presentes, impediram que isto fosse melhor efetivado. (NUNES, 1996, p.120)

O Brasil na sua história republicana apresenta na construção de Estado, momentos em que o regime militar restringiu a liberdade de expressão, o que afetou vários segmentos da sociedade em sua participação política. A educação não ficou de fora e o sistema foi paulatinamente adequado para que ela fosse um interlocutor do regime para a manutenção da ordem e do poder vigente. Mesmo assim, constata-se que nem sempre seus objetivos tiveram sucesso, o que é demonstrado pela resistência de professores em suas lutas. Mas, sabe-se que muitos ainda lutam em processo contraditório para se livrarem de representações fortalecidas em seu processo de formação. Este é o aspecto que se pretende, no capítulo 3, trazer para esta discussão, tentando no diálogo com os seis professores o reconhecimento de movimentos de adesão e resistência que realizaram (realizam) para, desta forma, conhecer-se um pouco mais sobre o professor de História inserido em processo de formação e em contexto de opressão.

CAPÍTULO 3

MEMÓRIA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

Compreender as concepções e opções pedagógicas de professores é ato de desafio constante, e também, àquele com o qual me deparo neste momento.

Atuando como professor de História em período de tumultuadas discussões sobre os caminhos da educação e identificando na realidade da história ensinada o fato de que esta não se insere como algo útil e aplicável ao cotidiano, na concepção de muitos jovens, convivo com muitos professores que apesar disso, externavam sua crença no ensino de História relacionando-o à formação da cidadania. São professores com formação e prática pedagógicas diferentes entre si, relacionadas ao meio sociocultural e à formação escolar, que traziam a convivência com variadas concepções sobre a profissão docente, a formação do professor de História e as práticas de seu ensino.

Este é o contexto que fez surgir esta pesquisa e levou à busca da ampliação do reconhecimento de como o professor de História se forma, atua e pensa a História e o seu ensino, em análise que acontecerá na perspectiva do “olhar com”, pois na condição de professor – pesquisador, dialogou-se com 6 professores de História, profissionais da educação que atuam há 20 anos no mínimo. Desta forma oportunizamos situações para a expressão de suas memórias sobre a formação e a prática profissional em contexto marcado pela presença do regime militar.

Mas, como trazer para o presente o processo de formação desses professores, assim como os contextos para opções que os levaram à definição da trajetória profissional? Como esclarecer os caminhos trilhados em seu processo de formação que os remetia à opção de tornarem-se professores de História? Este é o desafio a que se propôs neste capítulo com base nos documentos-depoimentos produzidos pelos professores em situação de reencontro e diálogo.

3.1 DA FORMAÇÃO ESCOLAR À OPÇÃO PELO CURSO DE HISTÓRIA.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

A análise dos depoimentos dos sujeitos envolvidos nessa proposta de pesquisa remete a uma reflexão por intermédio de categorias que foram selecionadas como pertinentes pelas diversas possibilidades de identificação de encontros ou desencontros, propiciados pelos personagens. Ao descrever, explicar e analisar, representações emergiram e tentativas de entendimento ou inteligibilidade da realidade à qual se refere foram realizadas.

Dentre os professores chamavam atenção os dois mais experientes, pois os relacionava ao contexto político do governo militar brasileiro na década de 1970, que também foi o da formação de ambos em História na Universidade Estadual de Londrina. Na observação dos professores, percebia um estranhamento perante o contexto e a necessidade de maior compreensão do período que se configurava como representante de ‘tempos obscuros e opressivos’ o que estava relacionado ao tipo de formação recebido no curso de História na referida década. Será que em sua formação os elementos do ideário militar foram tão fortes que influenciaram e permaneciam na sua prática? Como conviveram com as mudanças nas legislações e a forma de legitimação da ordem vigente?

Com estes questionamentos e o apoio destes professores (Mariana e Homero), formou-se o grupo de 6 professores de História da mesma turma, com faixas etárias diferenciadas (Homero 64, Mariana 69, Claudinei 62, Rosi 60, Maria José 58 e Maria Lucia 56). Este grupo de profissionais da educação com atuação que variava entre 20 e 30 anos, são os sujeitos sociais com os quais se dialoga e cujas memórias analisamos em relação ao que pensam sobre a formação escolar e a opção pelo curso superior em História.

Neste intuito, verificamos que as referências marcantes em relação aos primeiros tempos dos bancos escolares e a escolha do magistério ou especificamente da docência em História não aconteceu para Mariana pela influência direta de algum professor. Para ela foi o encanto despertado pelos conteúdos da própria história que propiciaram “viajar no tempo e no espaço” (Apêndice D).

O Professor Homero colocou como primeiro critério para esta opção, a localização do curso superior na cidade onde vivia que era Londrina. Mas a atração pela

história atribuiu “ao primeiro ano colegial ainda em Marília onde foi influenciado pelo professor de Economia Política e, posteriormente por um colega de trabalho que era acadêmico do curso de História da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Londrina” (Apêndice C).

O professor Homero nasceu em Garça e veio para Londrina no início do ano de 1954 pela difícil situação financeira da família. Em seu entendimento, esta mudança significou “começar tudo de novo “(Apêndice C) o que foi abalado logo depois com a morte de sua mãe, o que para ele “iria influenciar muito no rendimento escolar”, pois “eu e minha irmã Heloisa fomos para o internato do Colégio Londrinense”“. O Ginásio Londrinense – Colossinho, situado inicialmente à Rua Santos, no centro de Londrina, foi criado em 1940. No ano seguinte passou a oferecer também cursos primários e de preparação para candidatos ao ensino superior. Neste mesmo ano, ou seja, no final de 1954, meu pai viúvo e com dificuldades de cuidar dos filhos, aproveitou o conhecimento que havia adquirido com industrialização e comércio de madeira, foi para São Paulo (Apêndice C).

Com o casamento do pai em 1956 e o retorno a Londrina, passou por período de reprovações escolares e rebeldia por não aceitar a madrasta. Esta situação fez com que passasse a estudar à noite e trabalhar durante o dia. Em 1963 a família retorna para Garça, sem que ele tivesse concluído o Ginásio (atual ensino fundamental – 6º ao 9º ano).

Efetivamente retoma os estudos em 1969, em Londrina, onde já vivia desde 1966. Ele relata que “quando retomei os estudos terminando o colegial em curso supletivo, em 1970, prestei vestibular e fui aprovado para o curso de História” (Apêndice C).

O que queremos chamar atenção é para o fato de que Homero definiu sua opção pelas circunstâncias, pois explica que “a escolha do curso de História foi por afinidade e a UEL, por estar em Londrina.” (Apêndice C). Em seu relato fala sobre as recordações-referências constitutivas das narrativas de sua formação (JOSSO, 2004), onde ressalta não o que a vida lhe ensinou, mas o que aprendeu ‘experencialmente’, em circunstâncias que o colocaram em curso superior em fase mais madura se comparada à faixa etária da fase de vestibular.

As mudanças de cidade ou bairro também foram significativas, repercutindo sobre o modo de inserção dele e de sua família nos diferentes espaços, assim como o envolvimento cultural com os grupos aos quais pertenciam. São estas relações que Fonseca

(2000, p.117) indica como aquelas que repercutem na orientação, limitação ou ampliação da visão de mundo e capacidade de enfrentamento de desafios.

Outro aspecto para o qual Fonseca (2000) nos chama atenção em relação à definição da opção profissional se refere aos ambientes de origem sociocultural. Para ela, estes ambientes influenciam diretamente no processo formativo, propiciando diferenças, peculiaridades trazidas pelos:

[...] contextos históricos vividos pelos professores, em diferentes épocas, [que] revelam dimensões das lutas pela sobrevivência e embates políticos cotidianos, por vezes ignorados pela historiografia. Os relatos de situações partilhadas, dificuldades, tristezas e alegrias demonstram como determinadas experiências históricas são potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos. (FONSECA, 2000, p. 119).

Esta diferença aparece no grupo e pode ser explicitada nas motivações de Maria Lúcia que veio para Londrina com dois meses de idade, onde fez toda sua formação básica. Para ela, sua opção pelo curso superior está relacionada às tradições e à pressão da família, pois, conforme ela mesma explica para as “famílias típicas e tradicionais japonesas, o principal objetivo era dar estudo aos filhos, custe o que custar. Portanto, passei a minha infância e adolescência ouvindo de meus pais que eles estavam se sacrificando para que nós pudséssemos estudar” (Apêndice H).

Em relação ao curso de História a Professora Maria Lúcia não o tinha como referência ao fazer o vestibular, apesar de, no decorrer do mesmo identificar-se a ponto de se aposentar na docência. Qual era então o seu desejo? Ela explica que:

[...] o curso de História, foi uma opção pessoal e a mais adequada para a época, uma vez que não havia a mínima chance de cursar Belas Artes, que era o meu sonho. Mas enfim, nem foi tão ruim assim, porque acabei por seguir a carreira de professor, abrindo novas perspectiva em minha vida (Apêndice H).

A professora Rosy (60 anos) fala de sua opção como continuidade para a carreira profissional, visto que já havia feito o Curso Normal. Enfatiza que não fez o curso de História porque havia alguma influência política na sua casa, mas para dar continuidade à sua carreira profissional, que seria de professora. Percebe-se ainda em seu depoimento que sobre ela repercute a tradição ou feminização do magistério ao abordar que para aquela época “não havia escolha, éramos preparadas para o casamento” (Apêndice E)

Rosy remete à questão da feminização do magistério, que Saviani et al. (2004, p.82), explica como fenômeno que aconteceu rapidamente e que ainda permanecia atrelado aos princípios veiculados desta educação ser necessária não para seu aperfeiçoamento ou satisfação, mas para ser esposa agradável e mãe dedicada. Também a ampliação da frequência das escolas normais pelas mulheres estava relacionada à exclusão de outros níveis de ensino, sendo justificada em currículos que privilegiavam prendas domésticas.

As circunstâncias da vida que muitas vezes orientam opções no agir cotidiano, estão presentes tanto na fala de Rosy e Maria Lúcia, como na de Homero o que também indica que o gosto e a permanência na carreira do magistério na História, geralmente acontecem já na fase adulta.

A professora Maria José (58 anos) e o professor Claudinei (62 anos) trazem motivação para o curso de História que se diferencia ao relacionarem à vocação. Maria José entende que “História, creio foi minha vocação gostei muito do curso” (Apêndice G). O professor Claudinei entende que escolheu “História por vocação e pela UEL ser a única universidade que ofertava o curso” (Apêndice G), mas que também “Sempre quis ser professor, entrei no curso de História para atingir essa meta” (Apêndice G).

A idéia de que o magistério está relacionado à vocação que expressam os professores, para Burke (2003, p.31) se localiza no início da modernidade, quando na Alemanha, os professores universitários se esforçavam para a constituição de um grupo distinto daqueles outros professores que eram muitas vezes leigos. Considerando o saber como elemento de distinção, buscavam variadas estratégias para seu fortalecimento como ‘autoridades intelectuais’. É neste contexto que ele atribui o surgimento da idéia do ‘professor vocacionado’, ou seja, relacionado a conflitos trazidos pelas diferenciações sociais no interior do próprio mundo do saber, conforme explica abaixo:

Os letrados do período começavam a ver seu trabalho como uma vocação. Na Inglaterra do início do século XVII, mais de dois séculos antes da famosa reflexão de Max Weber sobre o tópico, Isaac Barrow, diretor do Trinity College em Cambridge, discutia o estudo como vocação ou ‘chamamento’ em seu tratado da Inúustria, argumentando que o ‘negócio’ dos acadêmicos era “encontrar a verdade” e “alcançar o conhecimento”. Por “conhecimento” Barrow entendia não a informação sobre as “questões óbvias e vulgares”, mas sobre ‘temas sublimes, abstrusos e intrincados, distantes da observação e do senso comum’. Membros de profissões cultas específicas às vezes viam seu trabalho como uma vocação, inclusive o historiador alemão Johann Sleidan e o historiador francês Henri de La Popeliniere. (BURKE, 2003, p. 31).

A não exigência de qualificação específica para ser professor também se constituía como referência para a desqualificação da profissão. Comenius, na *Didactica Magna* de 1657 (DIDACTA..., 2008), já faz referências ao professor como aquele que deveria trabalhar menos e ensinar mais ajudado por instrumentos de trabalho que facilitariam o ensino. Ele explicita o reforço da idéia de vocação, quando diz que eram os mestres:

Chamados «a plantar os céus e a fundar a terra» (Isaías, 51, 16), poderá acontecer-vos coisa mais agradável que ver o fruto abundantíssimo das vossas fadigas? Que esta vossa celeste **vocação**, assim como a confiança em vós depositada pelos pais, entregando-vos os seus filhos, seja como que um fogo na medula dos vossos ossos que vos não dê a paz e, por meio de vós, também aos outros, até que o fogo desta luz, inflame e ilumine brilhantemente toda a nossa pátria. (DIDACTA..., 2008, grifo nosso).

Os professores Maria José e Claudinei atribuem a sua aptidão e permanência no magistério à vocação e com isso expressam ainda acreditar no magistério como profissão relacionada ao ‘sacerdócio’, que é a idéia propagada pelo pensamento de Comenius, no século XVI. Lecionar seria um encaminhamento para esse propósito.

O que chamou atenção é que no decorrer das suas práticas, envolveram-se com outras formas de posicionamento em relação ao magistério, participando de movimentos pela dignidade profissional como filiados de representações da categoria, e mesmo assim neles permanecem fundamentos do pensamento idealista. Esta constatação remete a situar os professores em relação ao “lugar de onde falam”, isto é, eles enunciam a relação com o passado que contém experiências positivas e negativas, atribuírem a ele o valor trazido por variados discursos que dão ao magistério a dimensão de “dom, missão”.

Na fala dos professores, também se entende que o termo vocação pode estar relacionado ao sentido dado por Tardiff (2002) que incorpora a afetividade pelo objeto na relação e que se manifesta inevitavelmente:

[...] quando se trata de seres humanos, [...].Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIFF, 2002, p.130)

Também a influência das leituras de infância, de clássicos que marcaram a vida dos professores trouxeram a relação da história com a ficção como condição de interesse

pela História. É o caso da Mariana que tem seu interesse pela História relacionado à ficção, pois como ela comenta, seu pai “comprou a coleção infantil do Monteiro Lobato, doze volumes e nós lemos todos. Quando ele perguntava de qual havíamos gostado mais, destaquei A História do Mundo para as crianças”.(Apêndice D)

Ela complementa explicando que não houve “influência direta de algum professor no início da minha formação na escolha posterior de meu curso no 3º grau. A influência paterna vem de autores como Monteiro Lobato – O Minotauro, Doze trabalhos de Hércules.” (Apêndice D).

Homero destaca a literatura também, como uma das formas para o encaminhamento para o curso de História, quando relembra um evento que marcou sua vida:

Certa vez, quando ele viu que líamos rapidamente e pediu para que trocássemos, ou seja, eu deveria ler a revista de minha irmã e ela a minha, fizemos isto rapidamente. Alguns dias depois deste fato, ele comprou a coleção infantil do Monteiro Lobato, doze volumes e nós lemos todos. Quando meu pai perguntou qual o livro que tínhamos gostado mais e a Heloísa dissemos foi “A História do mundo para as crianças”. (História Universal Cecante Cantu) (Apêndice C)

Observa-se nas fala do professor Homero e da professora Mariana quando ressalta a influência da literatura em sua opção pelo estudo da História, a influência que Josso (2004, p. 43) atribui aos contos e às histórias de nossa infância que são como os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinaliza para o ser humano que ele é também criador de histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida.

A História ainda hoje é objeto de discussão em relação a sua cientificidade, e para Febvre (1985) pode ser esclarecido se entendermos a História como:

[...] estudo, cientificamente conduzido, das diversas atividades e das diversas criações dos homens de outrora, tomados na sua data, no quadro de sociedades extremamente variadas e contudo comparáveis umas com as outras, [...] qualifico [...] como um estudo cientificamente conduzido, e não como uma ciência [...] como os ritos exigiam, uma classificação geral das Ciências. (FEBVRE, 1985, p. 30))

A posição que Febvre (1985) refuta é a atribuição à História de condições de produção semelhante as das ciências naturais, como portadora da verdade que pode ser enquadrada em normas e categorias abrangentes. Esta posição foi utilizada como contraponto em relação à fala dos professores para indicar duas dimensões opostas atribuídas à História,

sendo que a dos professores remete à força do simbolismo das produções ficcionais apresentadas em formato de história.

No decorrer desta análise, observa-se nos depoimentos dos professores que eles demonstram com satisfação a sua opção, mesmo em circunstâncias como a do regime militar que não oferecia perspectivas claras de que posteriormente exerceriam o magistério em História. Eles assumem a profissão em condições adversas em seu ‘processo de formação’ sendo este o período ao qual Nóvoa (1997, p. 25) atribui importância por ser o ‘tempo’ onde pode acontecer (ou deve) o estímulo para:

[...] uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

3.2 LEMBRANÇAS SOBRE O COTIDIANO DO CURSO DE HISTÓRIA E REPERCUSSÕES SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL

Felicidade passei no vestibular.

Martinho da Vila

No curso de História os professores relatam que conviviam com docentes de ‘postura rígida’ como coloca a professora Maria José a respeito do professor Carlos Weiss, mas que tinha ‘grande conhecimento’ destacado pelo professor Homero e uma avaliação rígida para a professora Mariana. Aparecem outros professores como o professor Jorge Cernev, a professora Ilda Pivaro, a professora Sambate e a professora Maria Aparecida.

O professor Pe. Carlos Weiss foi destacado pelo conteúdo e rigidez, mas para a professora Maria Lucia ele se destacava:

Não tanto pelo conteúdo, mais pelo medo que impunha, seu método era ‘sui generis’: com sua bengala, ficava andando, e falando sem parar, na frente do quadro negro, de um lado a outro da parede. Não nos permitindo nada, a não ser tentar copiar rapidamente as suas palavras, pois não tínhamos materiais. (Apêndice H).

Como aborda Regis de Moraes (1986, p. 25), quando se identifica arquétipos de professores, neles se revelam semelhanças encontradas naqueles sujeitos que se destacaram pelo conservadorismo, reação e vanguarda. Ele destaca três tipos de professores:

[...] o tipo burocratizado, inflexível no cumprir caminhos que ele não escolheu, no executar todas as ordens (discutíveis ou não); um tipo definitivamente feliz por nada precisar criar. Do ponto de vista da classe dominante, este tipo se compõe de eternos bons meninos; só que, são professores, mas não ensinam. B) Um tipo curioso dos que chamo conservadores inconscientes; este tipo se ornamenta, com frequência, com exterioridades pintadas de vanguarda.[...] C) Finalmente os tenazes transformadores, com ou sem gravata, que acreditam lá dentro de si na perfectibilidade social e, às vezes vivendo precaríssimas condições de vida e trabalho, mesmo assim transmitem aos seus alunos essa força interior, esse jeito sensível e inteligente de aceitar o desafio enorme de melhorar a vida.

Pode-se identificar nesses modelos algumas semelhanças com aquelas apresentadas por nossos ‘depoentes’ em relação a seus professores? Os depoentes herdaram características semelhantes a essas na sua prática? O que se observa é que ao relatarem, mostram admiração por aqueles que denotavam grande conhecimento, admiravam a erudição. Outros se referem a sua postura, aquela que se e mostrava a ordem, e para outros é a reflexão que provocava, mesmo em um contexto de conservadorismo narrativo.

Ao falar da narrativa no ensino de história, Nunes (1996, p.120) critica os modelos de ensino de História que tem na sua procedência, formatos de concepções tradicionais de História e de ensino da História. O ensino de História no período que se estende de 1950 a 1980 caracterizou-se por concepções tradicionais, elitistas e conservadoras. Seus fundamentos teórico-filosóficos foram buscados na Europa, através do positivismo liberal.

O ensino de História no Brasil que remonta à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ainda no século XIX, estampava a influência francesa que as elites brasileiras não desprezavam, respaldados pelo império que se aproveitava desse modelo para adaptá-lo ao ensino brasileiro. Martins (2002b) acrescenta que a:

[...] importação dessa História produzida na Europa visava, portanto, à difusão dos conhecimentos históricos, segundo um padrão de cultura histórica que nos aproximava do mundo civilizado e que era possível de ser apreendida, (e copiada se fosse o caso) mas que pouco contemplava a

História Brasil. A produção da História do Brasil passava a ser tarefa necessária. (MARTINS, 2002b, p. 42).

Assim, os professores ao se referirem aos seus antigos docentes, atribuem importância à postura e ao conhecimento dos mesmos, demonstrando em suas avaliações a permanência da referência com base em modelos advindos de uma construção histórica, marcada pela tradição européia. Salvo alguns professores, que são enaltecidos nos depoimentos como os que fugiam do conservadorismo, como foi o caso da professora Maria Aparecida Silva apontada pelo professor Claudinei e a professora Mariana, pois sugeriu leituras marxistas, vistas como “tabus” em razão do governo militar.

Outras professoras como a professora Maria Aparecida Sambatte Pialarice, que segundo o professor Homero, promovia uma relação com as **metodologias** de ensino de História. O caráter inovador também é enfatizado para a professora Ilda Pivaró. Os professores referem-se também, a questão da aproximação afetiva e destaca as professoras Marcolina e Maria Aparecida, promovendo um diálogo amigável e crítico em relação às questões pertinentes ao regime militar, como avulta os professores Claudinei. Pinsky e Carla Bassanezi (2005) aborda a inquietação e o “novo” nos anos 60 e 70 por uma abordagem crítica.

Nos meios mais inquietos dos anos 60 e 70 acreditava-se que convicções políticas bastavam para fornecer todas as respostas e nortear as práticas de ensino. Não havia por que perder tempo com investigações cansativas e análise de situações concretas, pois em qualquer período da história, em qualquer latitude do planeta, era possível identificar os bons e os maus, quem era’ nosso e quem era deles’. Hoje tais posturas estão superadas e temos consciência de que pagamos todos muito caro pela nossa leviandade: o conteúdo da disciplina foi deixado de lado, a erudição foi considerada coisa de esnobes e a leitura da História foi duramente prejudicada por tal simplismo. (Apêndice F).

O espaço do vivido, ampliou o exercício de rememoração efetivada na sala onde os sujeitos envolvidos graduaram-se, todos se lembram com grande saudosismo desse espaço, fator que propiciou recordações do contexto sócio-político da época. Para a professora Mariana, que diz que Londrina era uma cidade tranqüila, a zona rural não estava enfraquecida na década de 70, quando foi criada a UEL. O professor Homero recorda-se da sala da Direção, Secretaria e Sala dos Professores, que funcionava no Colégio Hugo Simas, ao lado do prédio do Colégio Aplicação, que no último ano do curso de História frequentaram algumas aulas no Campus Universitário, porém o fizeram contrariados.

As lembranças dos espaços e dos grupos de afinidade remetem a pensar como estavam ambientados com o espaço onde graduaram, havia uma resistência para serem transferidos ao Campus Universitário, que é distante da região central da cidade. A professora Maria José destaca a proximidade da sua casa, pois morava ao lado do prédio e traz à memória, o fato do lançamento da pedra fundamental:

Não estudamos no Campus da UEL, mas recordo que fui com o Colégio Vicente Rijo no lançamento da pedra fundamental, onde esteve presente o Presidente Castelo Branco. Não fez diferença frequentar ou não a UEL porque era longe, os ônibus demorados e eu morava do outro lado da Rua Piauí.(Apêndice G).

Salienta-se essa questão do local onde realizaram seu curso de graduação, pois no desenvolvimento deste trabalho, foi com nostalgia que o fizeram, justo no espaço onde era a sala que estudaram. Lá recordaram situações do seu cotidiano que não estão elencadas no roteiro deste trabalho de rememoração, porém vale destacar que na busca das suas memórias o espaço foi de grande relevância. A professora Maria José acrescenta ainda quanto aos grupos de afinidade:

Relação muito boa com colegas, mas sempre havia as ‘panelinhas’, por afinidade. Havia as saídas para barzinhos, etc. eu já namorava ‘firme’ como se dizia então ‘era uma santinha’, não saía quase e pela educação que recebi tinha que ser obediente aos pais. Também trabalhava e tinha que levantar cedo no dia seguinte.(Apêndice G).

O professor Claudinei traz a lembrança das amizades que perduram até hoje, diferenças existiam. Ele enfatiza o fato de ser Presidente do Centro Acadêmico de Ciências Humanas e do Restaurante Universitário.

3.3 AMBIENTE POLÍTICO-SOCIAL DA DÉCADA DE 1970.

Ao se analisar o ambiente político social da época, no que tange ao contexto do regime militar no Brasil, incorporado à ordem pública vigente, nota-se que este modelo político não trazia influência direta ao cotidiano, à vida das pessoas, pois o contexto de

repressão era observado, porém, não sentido de forma agressiva, apesar de reconhecido como interferência por alguns. O que se tem na sociedade brasileira é uma diversidade na forma de relação com o contexto autoritário do regime militar.

Este aspecto ficou evidente na lembrança realizada por nossos sujeitos, sobre esses eventos do contexto político da época. O que referenda o entendimento de Cardoso (1994, p.180) quando diz que:

A memória histórica, assim como a ideologia, pode ser manipulada de acordo com as correlações de forças e interesses das classes num determinado momento histórico. A defesa ou a condenação do regime autoritário constitui o viés ideológico presente nestas criações memorialísticas. Ao articularem múltiplas representações da atuação do regime militar no Brasil, numa intrincada composição de lembranças “pessoais” e “exteriores”, fornecem uma resposta particular às exigências do passado lembrado.

Ao analisar a posição do prof. Homero (Apêndice C), constata-se que buscou uma forma de explicação sobre a situação política, de certa forma até aquele momento se configurava como consciente perante as ameaças que percebia, conforme se percebe no ‘causo’ relatado:

Sobre o regime militar vou, para caracterizar, contar um ‘causo’ pequeno, mas emblemático: Um caipira perguntou ao outro: Zé o que ocê acha do atuar regime? Ao que o Zé respondeu: - Óia cumpadi eu não acho nada, o Antonio achou alguma coisa do regime e nunca mais acharam ele.

Como expressam este período, os professores com os quais se dialoga? Há na posição assumida no relato acima, implícito o contexto de opressão e repressão que se vivia no período, e também que dependia de posicionamento ostensivo à sua conscientização, sendo sua opção manter-se discreto em seus posicionamentos, opiniões, pois o que desejava era a não interferência em sua vida.

Mas, querendo distanciar-se, convivia com situações em seu cotidiano que já estavam relacionados a fatos que os aproximava deste contexto, como é o caso relatado em tempos anteriores ao da universidade em que seu pai mostrou-se preocupado, e recomendou que acompanhasse uma pessoa até a estação. Este evento é explicado da seguinte forma:

Em abril de 1964, meu pai me pediu que acompanhasse seu sogro (pai de minha madrasta), um senhor com mais de sessenta anos que era filiado ao Partido Comunista, dizendo assim: Filho leve o Feres até a subestação de Jafa

para que tome o trem e vá para São Paulo, pois os ‘secretas’ do DOPS, estão atrás dele. (Apêndice C)

Outras situações foram indicadas. Como a demissão de colegas, por motivos políticos, caso relatado, que tem relação com o período em que trabalhava no Departamento de Pessoal de um Convênio entre a Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo e a organização americana “Aliança para o Progresso”.

Percebe-se que os acontecimentos anteriores e a própria formação de vida do professor Homero, fez com que ao aproximar-se dessas situações tivesse discernimento para medir as proporções da necessidade ou perigo do seu envolvimento, suas experiências como “testemunha ocular” desses eventos, pois lhes demonstravam e davam condições para que assumisse posturas em prol ou contrárias às manifestações ao regime vigente. Posterior a sua entrada na universidade, destaca-se esse fato, em que o professor Homero relata a intervenção do governo militar nos movimentos estudantis. Assim é que se nota que quando entrou na universidade já era uma pessoa que tinha uma nitidez maior do contexto de opressão e também das conseqüências da resistência, o que não o afasta da participação nos movimentos estudantis o que o leva a comentar após a eleição que apoiaria a direção do Diretório Acadêmico Rocha Pombo e a confiança depositada de ambas as partes, pois haveria toda uma relação de desconfiança:

[...] no dia seguinte à posse de nosso grupo que fora eleito para o Diretório Acadêmico Rocha Pombo, o colega presidente mostrou-me uma carta da Polícia Federal pedindo para que a recém - eleita diretoria apontasse os elementos que faziam agitação social no meio acadêmico. Quando perguntei a ele o que ia fazer com a carta, ele pegou rasgou e jogou no lixo dizendo: ‘Não faço esse tipo de coisa (Apêndice C)’.

Para o professor Claudinei (Apêndice F) que participava do DCE, presença de agentes do DOPS, pois ele aponta que reuniões era constante. “Devo registrar que as reuniões do DCE, na qual eu participava, sempre tinha lá um espião do DOPS, mas após essas reuniões íamos a outro local previamente combinado, discutir o que realmente queríamos.” Assim ele revelou que a possibilidade de intervenção estava visível no cotidiano da universidade, tanto que a criação do DCE aconteceu como:

[...] uma atitude meramente burocrática por parte do Reitor, pois seria uma forma de controlar as atitudes dos alunos. A questão central não era a democracia, mas regras a serem seguidas de acordo com os ideais da Reitoria

e conseqüentemente do governo ditatorial, obedecendo a Lei 5.540 (23/11/1968). (CAOBIANCO, 2007, p. 48).

Mesmo assim, observa-se que o professor Claudinei ao indicar a presença do agente da repressão, nos revela a estratégia da ação coercitiva do regime militar pela “presença” para a inibição da expressão de opiniões, o que nos remete ao ‘jogo de olhar’ que Foucault (2004, p.143) explica como parte das técnicas que permitiam a visibilidade que induz aos efeitos desejados pelo poder, pois “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação nos procedimentos que lhe é específico, o exame”.

Mas, conforme Foucault (2004, p.119), a resistência à opressão constrói variadas estratégias, o que (Claudinei) indicou ao comentar que estas reuniões eram ‘preparadas’ e de certa forma “inventadas”, porque outras reuniões aconteceriam em outro lugar, expressando assim a resistência, dos estudantes que não permitiam o fortalecimento de “uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”.

O segmento imprensa era também prejudicado pelo regime militar, no entendimento de Claudinei, que aponta resistência do meio acadêmico que driblava a censura via impressões alternativas como o Jornal Poeira. O Jornal Poeira, mostrado por Debértopolis (1991) foi aquele que mostrou e iniciou:

[...] o debate de questões que marcaram a pauta por um longo período: federalização da Universidade e luta pelo passe universitário. O grupo Poeira era uma frente democrática muito ampla, contudo a tendência à esquerda predominava no movimento. O Jornal era o grande instrumento da comunicação e mobilização e tornou-se um espaço livre que aglutinava várias tendências. (apud CAOBIANCO, 2007, p.21).

Na vivência do professor Claudinei, constata-se que tinha interesse e participava dos movimentos estudantis e de forma mais ativa ao ser influenciado por “amigos que tinham mais militância política.”

As falas dos professores, mesmo minimizando os efeitos do regime militar sobre o seu cotidiano, pouco a pouco, revelam que transitavam, nos corredores de onde estudavam hoje atual Colégio de Aplicação, situações de tensão geradas pelo contexto de repressão. O que acontece é que ao terem contato com as conseqüências das formas de repressão que apareciam em possibilidade de prisão ou exílio, estes professores, que no

período eram estudantes, recebiam as “lições” de forma indireta para que conforme aponta Rezende (2001, p.105):

[...] internalizassem os valores essenciais que deveriam ser salvaguardados pelas instituições tais como: escola, família, exército, etc. No que tange às instituições políticas (parlamento, por exemplo) elas deveriam ser, segundo os militares, tuteladas e altamente controladas para que não comprometessem o andamento deste processo. A sua liberalização, porém, estaria sujeita à comprovação da maturidade dos grupos dos políticos e da sociedade como um todo.

A professora Rosy destaca em relação a esse contexto a participação em um Congresso da UNE, em Cascavel, que a assustou tanto que possibilitou sua percepção do perigo diante do contexto militar na época: “Hoje vejo aquilo tudo como o perigo para o período militar, não tinha noção do significado, éramos muito ingênuos”.

Nos demais depoimentos observam-se um menor envolvimento para engajamento ou luta direta contra o regime vigente. A professora Maria José evidencia o civismo calcado nos jovens da época. Comenta sua participação e admiração por: “Desfiles, Paradas Militares enaltecendo o valor da pátria, a obrigatoriedade de se cantar o Hino Nacional e o respeito a esse momento”. Ela se lembra da preocupação dos professores em falar bem ou mal do regime com a possibilidade de que houvesse algum espião disfarçado. Cerri (2005, p.107) descreve esse momento como:

Uma idéia de obrigatoriedade, de alienação da vida política, de passividade, de simulacro de participação em atividades políticas sem importância efetiva. Enfim, apesar da diversidade das experiências, pode-se traçar algumas características dessa relação que, em termos etimológicos, tem origem comum com outra palavra que a denota – cidadania – sendo que esta é invocada no momento da construção de um outro padrão normativo para a conduta do indivíduo nas esferas da *coletividade*.

A professora Maria Lucia (Apêndice H) relaciona este contexto de opressão do regime militar nos grandes centros, onde a participação dos estudantes ocorreu com maior intensidade. Ela acrescenta que pessoalmente nunca presenciou ou percebeu a intervenção da censura, porém ouvia boatos, que não modificavam seus relacionamentos ou o cotidiano universitário.

A professora Mariana destaca a professora Maria Aparecida Silva que “chamava a atenção para o fato (Regime Militar), questionando-o e sugerindo a leitura de

textos marxistas e de seus discípulos (Apêndice D).” O professor de História Econômica que não “queria se comprometer” e o professor Raul que alertava para que os alunos “fossem cuidadosos nas suas escolhas”. Ela acrescenta que a repressão era apenas ouvida e não sentida na vida acadêmica.

Tanto Mariana quanto Maria Lucia enquadravam-se (termo peculiar aos tempos de ditadura militar) em padrão de alienação do contexto político, na passividade que as colocava como “observadoras” o que poderia ser considerado, nas palavras de Cerri (p.109) como “desmobilizada e despolitizada de cidadania”.

Além dos aspectos indicados, pode-se ainda considerar que todos os professores demonstravam o “sucesso parcial da Educação Cívica do regime militar”(Cerri, p.114), pois mesmo com o reconhecimento do contexto, permanecem em posição de observação, sem intervenção efetiva, seja a favor ou contra. Existiram movimentos em que Homero e Claudinei ‘aparecem’ mas não há engajamento por parte de todos a cultos ou reverências a personagens políticos e militares. O que se tem é a expressão do convencimento da população a que se propunha o regime militar no sentido de que visavam conduzir este momento a uma normalidade política. Arriscamos considerar que os professores sentiam e reconheciam a ‘liberdade vigiada’ a que estavam submetidos.

Assim, com base em Leite (1969, p.20) entende-se que nas pequenas ações do cotidiano tem-se no histórico dos professores, a expressão de que a História se faz a partir de todos nós, se constituindo de pequenas mudanças e resistências do dia a dia.

Observa-se que os valores pregados pelo regime militar foram incutidos de variadas formas e em diversos segmentos da vida das pessoas. Percebe-se que se não incomodava, no entanto, era vivenciado com certo temor, o que coibia resistir contra eles. Resende (2001, p. 189) identifica esses valores como:

[...] fundantes da ordem social almejada pela ditadura deveria ser feita através de todas as instituições sociais. Aquele regime político em vigor teria, [...], inaugurado as condições para o enaltecimento de alguns valores já presentes na sociedade brasileira (tais como: apego aos valores relacionados à família, ao não conflito, à cooperação, etc) e, também, para a fixação de valores tais como: patriotismo, anticomunismo, integração, disciplina, dentre outros.

Percebe-se que, ao tomar ciência dos acontecimentos rejeitava-se até as instruções, porém não acontecia enfrentamento direto, visto que era sabido e conhecido o poder do aparato repressivo.

3.4 PRÁTICA PROFISSIONAL. O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

Sabe lá o que é não ter e ter que ter o que ter pra dar.

Djavan

Na aproximação ao vivido pelos professores em sua formação, constata-se que o entendimento do contexto político aparecia nebuloso tanto para o cotidiano da população brasileira quanto para os professores, sujeitos sociais com os quais dialogamos. Será que eles continuarão a silenciar perante o roubo de suas flores ao iniciar a prática docente?... Até este momento, são sujeitos sociais que parecem não reconhecer a importância de sua ação profissional como professores de História.

Este entendimento está relacionado à postura de distanciamento da realidade política. Mas será que esta postura como estudante ainda permanecerá na prática profissional?

Nóvoa (1995, p. 20) aborda que a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos: “O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, Famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos”.

Posteriormente, em outra obra, Nóvoa (1997, p.16) remete a pensar as transformações no contexto histórico e as mudanças de pensamento em relação a profissão docente consolidando uma imagem de professor:

[...] que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com humildade e a obediência devida aos funcionários públicos, tudo isso envolto numa auréola, algo mística, de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana .

Os professores, ao relatarem os primeiros anos da sua prática, destacam as manifestações por melhores condições de trabalho e a contestação à ordem vigente. Mas o período do início da profissionalização é ainda de silêncio, que em 5 anos transformaram-se em greves, organizadas pelo Sindicato dos Professores no Paraná marcaram o período que antecedeu a abertura política no Brasil nos meados da década de 80.

A participação política, em movimentos para maior dignidade profissional fez parte do cotidiano dos professores, principalmente a partir da década de 80. A professora

Maria Lucia comenta a sua participação em Assembléia, em Apucarana no início da sua carreira por melhores condições, explicando que foi:

[...] uma grande assembléia em que todas as pequenas cidades da região fizeram parte. A situação ficou tensa, pois vários milicos estavam presentes e ao final, as principais lideranças do movimento foram presas. Soube depois que alguns deles foram enviados para Curitiba. (Apêndice H)

Entende-se que este momento representou a ampliação do reconhecimento pelos professores de que faziam parte de uma categoria profissional, assim como se relaciona ao que Nóvoa (1995, p. 17) explica como o reconhecimento pelos professores de que portavam a:

[...] intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar - charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos.

A professora Maria Lucia entende esse momento como aquele em que iniciou sua participação mais efetiva em movimentos reivindicatórios, ela conta que:

[...] mais ou menos 60% dos professores de Ivaiporã participaram da greve, e eu era uma delas. As assembléias aconteciam no único clube da cidade, e no início eram calmas, mas depois de uma semana iniciaram-se as pressões para a volta às aulas, primeiro pela direção e depois pelo Inspetor Regional de Ensino. (Apêndice H).

Este contexto que traz a participação política de Maria Lucia no Paraná não foi diferente para muitos professores no Brasil, onde a constituição dos sindicatos, agremiações marcados por estruturas políticas que desempenharam (desempenham), papéis contraditórios também cooperaram para o rompimento com os interesses do regime ou modelo vigente..

Mas, sabe-se que o ano de 1974 (ano que concluíram o curso) ainda permanecia como o do silêncio, sendo esse o do início da profissionalização que a partir da década de 80 adquire outra dimensão ao ser portada por greves, manifestações por melhores condições de trabalho e contestação à ordem vigente.

Ainda nesta direção, nos indica Nóvoa (1997, p.27) que:

[...] o sindicalismo docente tem contornos próprios, em sintonia com a própria especificidade do estatuto dos professores; mas parece inevitável que a queda de uma visão funcionarizada da profissão acarrete o seu declínio. A diversificação das dinâmicas associativas a que se tem assistido... é um sintoma da incapacidade do modelo sindical para responder às novas necessidades organizativas dos professores.

Nesse sentido, no Paraná, na década de 80, aconteceram movimentos, tal como em outros estados, o fortalecimento no Brasil dos sindicatos para promoverem a ampliação da organização docente em associações representativas da categoria.

Mas, nesse caso, não podemos generalizar a posição da professora Maria Lucia, como se fosse a de todos os seus colegas, pois ela será a única a indicar como importante a participação em movimento exterior à escola, no caso a greve, trazendo assim um movimento de engajamento na militância.

Para o professor Homero a influência do regime militar: “era uma paranóia, ou seja, estava presente no cotidiano de todos os brasileiros.” Ele ainda acrescenta que: “O diretor da escola era uma pessoa bastante democrática e na equipe pedagógica não me lembro, no início, de alguém que fosse partidário do regime militar”.

Como aborda Paro (2001, p. 78) em relação as múltiplas relações sociais que tem lugar no cotidiano da escola:

Que no seu inter-relacionamento com os determinantes sociais mais amplos, bem como a consideração da natureza específica quer da prática política, quer da atividade administrativa, parecem autorizar a conclusão de que o político tem precedência sobre o administrativo no cotidiano da escola pública.

A professora Mariana observou seu início de carreira junto a uma instituição particular e comenta que “percebia a ação do regime militar, sentiu com bastante peso, na escola pública” (Apêndice D).

O professor Claudinei entende que no início da sua carreira como professor, ele era visto por suas discordâncias, como mais politizado, mesmo no município de Juranda, onde a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) era o partido de situação que dominava o quadro político na região, praticava sua docência com liberdade.

Tanto a professora Rosy quanto a professora Maria José não fazem alusão ao contexto político da época, no sentido de que interferiu ou não em sua prática. Observa-se, de forma geral que não havia interferência direta em sala de aula.

Nas falas dos professores, não há expressão de formas de resistências agudas à ordem vigente e nem se incomodavam de forma veemente com as ações do Estado, legitimando suas ações. Martins (2002b, p.61) destaca que:

O desequilíbrio entre os administradores do Estado brasileiro, representantes desse poder autoritário e que fazem valer suas vontades e interesses, [...] e outros setores da sociedade, a saber, sindicatos, associações de classes, partidos de esquerda, estudantes, que não conseguiam se fazer representar nas decisões importantes para o desenvolvimento nacional.

O aparato governamental influenciava os segmentos, promovendo a falsa ilusão de liberdade ou de aceitação do regime vigente como modelo de organização da sociedade nesse período. Mas, neste contexto já observa-se situações, ações de movimentos que apresentavam no bojo das suas manifestações, intenções de maior amplitude, dada a precariedade de condições de trabalho de uma categoria no que se refere à sua idoneidade, e que mantinha-se como tradicional, o magistério que em suas reivindicações, buscava a mudança da sua forma de atuar e transformação no seu perfil, até então conservador. Vicentini (2005, p.344) relata o arquétipo desse professor e suas ações nesse período:

Já as greves no final dos anos 70 registraram a emergência de um novo modelo de professor – barbudo, com cabelos compridos e calças jeans – que se insurgiu contra a precariedade de sua situação funcional, simbolizando a expansão desordenada do antigo ensino secundário. Ávido por combater as péssimas condições de trabalho impostas pelo Estado e as práticas associativas em vigor, mas obrigado a enfrentar a forte repressão à mobilização da categoria, o jovem professor rompia totalmente com a imagem tradicional da profissão gerando opiniões contraditórias a respeito das mudanças que pretendia instaurar. (VIZENTINI, 2005, p. 344)

Movimentos reivindicatórios, formas de manifestações foram comuns e tiveram a participação dos nossos sujeitos, porém, suas ações circunscrevem-se nos seus redutos de atuação, resistindo e posteriormente aceitando as normalizações e apreciações do Estado por intermédio dos seus mecanismos. Percebe-se essa aceitação.

O professor Claudinei em sua fala, mostra em dois momentos tais posturas, em que se percebe movimentos antagônicos, que ao mesmo tempo em que estão legitimando o

currículo vigente, adaptam-se às condições de trabalho, suprindo a falta de recursos por intermédio de paliativos, dessa forma não comprometendo nem se comprometendo com a ordem vigente:

Todos os professores seguiam o currículo adotado na época, não me lembro de algum professor discordar disso
Outra dificuldade encontrada era a escassez dos materiais didáticos, eu é que vinha a Londrina, comprava e revendia os livros didáticos usados pelos alunos.(Apêndice F).

No exercício das suas atribuições no magistério, relembramos o ‘causo’ contado pelo professor Homero, do não envolver-se. Foucault, (2004, p.119) aborda que forma-se então uma política das coerções que é um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. A professora Maria Lucia recorda, que a liberdade estava condicionada a um não envolvimento:

Não havia nenhuma exigência colocada de forma autoritária. A única orientação era evitar tocar em certos ‘assuntos’ que pudessem chamar a atenção dos alunos e jamais falar mal do governo. (Apêndice H)

A professora Mariana relata alguns eventos que apresentaram resistência às ações do governo militar: o caso do encaminhamento da citada professora Jovita Kaiser que foi encaminhada à Delegacia Federal e professores e alunos manifestaram-se, mostrando-se solidários à causa.

A professora Jovita foi chamada a depor na Delegacia Federal, convocamos os alunos e fomos à rua em solidariedade. Na frente da delegacia nossos alunos comiam pipoca e cantavam canções de protesto – foi lindo.(Apêndice D).

Outro evento foi o fechamento do DCE, em que professores e alunos mostraram indignação quanto ao ato praticado.

Posteriormente a professora Mariana sintetiza seu quadro com a seguinte observação:

“Não havia preconceito pelo diferente. A autoridade sempre foi respeitada, portanto, convivíamos razoavelmente bem com diferentes ideologias, embora tentássemos fazer a cabeça de alguns colegas.” (Apêndice D).

O professor Homero apresenta um quadro de boa convivência administrativa e facilidade de se trabalhar com o currículo do período:

O Diretor da escola era uma pessoa bastante democrática e na equipe pedagógica não me lembro no início de alguém que fosse partidário do Regime militar. Conhecia bem o currículo e sempre que propunha modificações, estas eram bem aceitas. (Apêndice C).

No interior das escolas, no exercício das suas práticas diárias, resistências não se revelaram, havia um trabalho onde nossos sujeitos, mostravam-se cientes do contexto repressivo, porém, procurava no seu exercício não manifestar formas de resistência mais enfáticas. Salvo o caso específico colocado pela professora Mariana. A professora Maria Lucia cita sua participação em assembléias na cidade de Apucarana. O professor Claudinei fala da sua influência junto aos demais professores e outros segmentos da comunidade.

Iniciei minha carreira de professor em 1975 no Distrito de Juranda, município de Mamborê. Em Juranda não havia ensino de 5ª a 8ª. Iniciei junto à escola, dava aulas de História, Educação Moral e Cívica e OSPB e exercia também a função de diretor auxiliar. Tive uma excelente interação com toda a comunidade. (Apêndice F).

Até este momento, os professores, sujeitos sociais deste estado, parecem não se importar que seriam eles a continuar assim, no início da sua prática docente, mudanças da postura política como profissional decorrente da abertura política. Nóvoa (1995) aborda que a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.

O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (estado, Igreja, famílias, etc) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (Norte/Sul, progressista-conservadores, nacionalista-internacionalistas, católico-laicos, etc). A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam. (NÓVOA, 1995, p.20)

Os professores, ao relatarem os primeiros anos da sua prática, destacam as manifestações para melhores condições de trabalho e a contestação à ordem vigente. As greves, organizadas pelo Sindicato dos Professores no Paraná marcaram o período que

antecedeu a abertura política no Brasil nos meados da década de 80. A professora Maria Lucia assim destaca esse momento:

Diria que mais ou menos 60% dos professores de Ivaiporã participaram da greve e eu era uma delas. As assembléias aconteciam no único clube da cidade, e no início eram calmas, mas depois de uma semana iniciaram-se as pressões para a volta às aulas, primeiro pela direção e depois pelo inspetor regional de ensino.(Apêndice H).

Este contexto não foi diferente no Brasil, onde a constituição dos sindicatos, agremiações marcados por estruturas políticas que desempenharam (desempenham), papéis contraditórios também foram ao coadunarem (muito deles) seus interesses peculiares aos interesses do regime ou modelo que se encontra no poder. Ainda nesta direção, indica Nóvoa (1995, p.27) que:

[...]o sindicalismo docente tem contornos próprios, em sintonia com a própria especificidade do estatuto dos professores; mas parece inevitável que a queda de uma visão funcionalizada da profissão acarrete o seu declínio. A diversificação das dinâmicas associativas a que se tem assistido... é um sintoma da incapacidade do modelo sindical para responder às novas necessidades organizativas dos professores.

Nesse sentido, no Paraná, na década de 80, aconteceu um movimento de fortalecimento dos sindicatos e a ampliação da organização docente em associações representativas da categoria.

Mas, em relação ao grupo de professores com os quais se dialoga, não se pode generalizar a posição da professora Maria Lucia, que foi a única a indicar como importante sua participação em movimento exterior à escola, no caso a greve, trazendo assim um movimento de engajamento na militância.

Havia na época a necessidade de apresentação do Atestado de Boa Conduta e autorização do DOPS para exercer suas funções no magistério.

E a História? Fester et al. (2005) definem em duas citações como se encontrava a História nesse contexto, no primeiro elas apontam para o momento sócio econômico do país.

Na segunda metade da década de 70, eclodiram, na sociedade brasileira, conflitos e contradições abafados nos anos anteriores. A situação econômica

abalou a euforia do ‘milagre econômico’ e a sociedade civil manifestou-se e atuou com vigor. Trabalhadores em geral e, especialmente, os metalúrgicos do ABC paulista organizaram-se e posicionaram-se contra o arrocho salarial e o modelo econômico político, manifestando-se por meio de movimentos consistentes e de grande repercussão em toda a sociedade. (FESTER et al. 2005, p. 4).

Quanto ao ensino de História elas continuam e apontam para a garantia da especificidade de seu conteúdo:

Decidiu-se pelo retorno das disciplinas História e Geografia a partir da 5ª série do então primeiro grau. A reorganização curricular de 1986, realizada pela Secretaria de Educação Estadual, foi elaborada na forma de ‘proposta’, o que representou outra significativa medida do governo paulista na busca da legitimação de sua política, apresentando-a por meio de procedimentos democráticos e não mais impositivos, como anteriormente. (FESTER et al., 2005, p. 4).

A História, diante desse contexto político de lutas e movimentos sociais, ganha relevância, como campo de conhecimento no que se refere a encaminhamentos para a retomada da democracia, desencadeia-se movimentos em prol da renovação do ensino de História.

Le Goff (2003, p. 48) já abordou que a história da História não deve se preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica, ou melhor, a mentalidade histórica de uma época.

Mesmo assim o que se fazia em História estava distante de uma concepção transformadora, mesmo que o papel da História, nesse contexto político estivesse distante de uma provável revolução.

Caminho que se abre nesse momento, quando se chama a atenção para as produções docentes, transformando-as em projetos, tema de livros didáticos e iniciativas para aprofundarem os estudos das culturas próximas ao contexto escolar. A autora citada complementa que a educação histórica, deve começar com o pressuposto de que é preciso contribuir, de alguma maneira, para a cidadania. (FESTER et al., 2005).

Os movimentos de classe, as lutas reivindicatórias ganharam novas configurações. O próprio movimento do professorado, suas implicações políticas partidárias ganharam formas que destoam das vivenciadas por nossos sujeitos. Quando lembravam das

greves, aparentavam certo saudosismo dos movimentos, mesmo quando os resultados não eram aqueles os quais esperavam para o desfecho dos movimentos. Estes para reconhecimento profissional. Quanto às lutas pelas reformas educacionais, Martins (2005, p.17) aponta no período de formação e posterior exercício do magistério dos nossos professores como:

Percebemos nesse período que as questões relativas à educação inserem-se em duas ordens de preocupações básicas por parte do governo federal: de um lado o ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional, onde a ‘ordem pública’ e a ‘hierarquia dos poderes’ deveriam ser respeitados, e, de, outro lado, o esboço de um projeto econômico desenvolvimentista, urbano, cuja necessidade de um mercado de consumo e uma força de trabalho minimamente especializada se faziam necessários.

Percebe-se que essas questões não perderam seu valor, os governos trabalham com esses propósitos, acrescentando-se na ordem política a inserção social daqueles que nos tempos do regime militar, ficaram de fora diante do pensamento militar capitalista de que “Os ricos ficariam mais ricos e os pobres....”

A concepção de História que manifestam posteriormente, na sua prática, ficaram as marcas do período de formação, das lembranças dos seus formadores. Observa-se na fala da professora Mariana:

Quanto ao ensino de História observo que teorias, sejam no campo da educação ou da historiografia, exercem influências marcantes sobre o mesmo, devendo ser, o professor, cuidadoso em suas escolhas, tendo sempre como prioridade o perfil e/ou necessidade dos seus alunos, sem ser obstinado por uma ou outra corrente, visto que elas estão em contínua renovação nos meios acadêmicos. Por outro lado, não deve ser adepto de ‘modismos’ nem sempre adequados ao seu alunado. (Apêndice D).

Por muito nos deparamos com situações, com propostas do que é novo é o vigente e que passou, passou. Porém ao findar esse trabalho observo que muitos dos ensinamentos recebidos e de suas experiências, vivenciadas por esses professores que participaram na construção desses documentos depoimento, estão relacionados intrinsecamente à nossa prática, ganham novas roupagens, mais estão vivos, presentes em nossos contextos. Talvez, faça falta muito do seu idealismo e das suas convicções ideológicas que externavam, algumas vezes timidamente, escondidas nas suas origens, no seu recatamento, ou participantes engajados nos seus propósitos e nas suas convicções como cidadãos e sujeitos históricos.

CONCLUSÃO

Rememorar momentos na vida de alguns professores como a vida escolar; entrada no curso de História; a influência dos docentes que marcaram sua formação e o início da carreira profissional de forma articulada ao contexto político social com o qual se propôs a trabalhar, ou seja, o governo militar no Brasil na década de 1970, permitiram reconhecer elementos da presença desses professores no magistério. O registro de suas memórias de maneira coletiva, para a socialização de lembranças, permitiu reconhecer os encontros e desencontros relacionados à formação de professores e o ensino de História. A importância da presença destes professores neste estudo, representa aproximações com situações que possibilitaram dar maior visibilidade a sujeitos professores, que muitas vezes são ignorados em estudos educacionais na sua realidade concreta.

Atualmente se busca uma outra construção da história do Brasil política dentro de um discurso histórico diferente do anterior, superando o enfoque que se distancia do povo. Estas novas publicações trazem outra versão para os fatos ocorridos e começam a delinear referências para a compreensão da identidade do professor de História, como crítico do sistema e formador desta nova memória pós abertura política.

Este estudo faz a aproximação do teor das falas dos professores e de sua participação ou não, dos movimentos reivindicatórios por melhores condições de formação e reconhecimento profissional, assim como sobre o contexto adverso vivido no final da década de 1970 e o processo de reconquista da democracia.

Inserido em um universo que envolve diversos segmentos, os professores, como aborda Charlot (2005, p.78) fazem parte de um triplo processo pois atuam como formadores de seres humanos, são membros de uma sociedade e sujeitos singulares. Entendemos com este autor que nossos sujeitos, são aqueles que ensinam sob o controle e o olhar de autoridades hierárquicas e de colegas, com restrições de espaço, de tempo, de recursos e que têm muito a revelar sobre este processo de constituição como profissional da educação. Quando entram em uma sala de aula pela primeira vez, quais são suas expectativas, seus anseios? Têm a devida noção do seu papel social, naquele período, naquele espaço, com aquele grupo? Qual o apoio que recebe?

O professor Homero ao se reportar ao início da sua carreira docente indicou necessidade deste “apoio” para a superação das dificuldades e que encontrou:

Como docente no Colégio de Aplicação onde, após trinta e um anos me aposentei (trabalhei um ano com algumas aulas no Maria do Rosário Castaldi). De 1975 até 1985, trabalhei como professor em sala de aula lecionando, para o antigo Curso Colegial, as disciplinas de História Moderna e Contemporânea, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil. Por falta de professores lecionei também Geografia, que apesar das dificuldades, foi bastante gratificante para mim e tive apoio de professores mais antigos desta disciplina. (Apêndice C)

O que indica em sua fala é que, as relações humanas trazem e necessitam de constante envolvimento das partes para a formação do todo e a elaboração de redes que permitam uma relação, na qual seja oferecida a aquisição e a difusão do conhecimento. de técnicas.

Segundo Ludke (2005, p.85-86), a formação de professores traz consigo uma herança que tem influenciado muito o trabalho na educação e, feito com que pesquisadores se voltassem para esse problema:

Nossos cursos de formação de professores têm sofrido as conseqüências de um defeito congênito de sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço da formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária [...] pois suas conseqüências atingem vários aspectos, inclusive a questão da construção do saber docente.

Aborda-se que o aspecto político, a formação e a ação pedagógica têm em seu bojo fatores externos que interferem constantemente. Uma proposta de revolução que se desencadearia, rompendo com os paradigmas conservadores, que não oferecem condições de uma participação coletiva, passa pelo enfrentamento de contingências das políticas dominantes, defensoras de padrões hegemônicos, e dificultam a formação de professores na construção de saberes para uma docência emancipatória. (Cunha et al., 2005, p.90).

Schmidt (2005) ajuda a refletir sobre a dimensão do ensino de História no sentido de que este possibilita, ao professor, oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou seu próprio conhecimento. Não como um dom, nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal. Não é o caso de Maria José e Claudinei que

neste processo não reconhecem a própria opção realizada ao atribuírem à vocação o fato de serem professores de História.

Cada momento pessoal e profissional, empreendido na pesquisa sobre vidas de professores, propiciou um aprendizado, uma história viva trazida por memórias individuais que se entrelaçam como memórias coletivas, registradas, lidas e documentadas. São histórias de professores que estão na História como fragmentos, mas carregados de ensinamentos, e desta forma oportunizando a expressão, por meio de suas memórias, da identificação de contexto de encontros ou desencontros entre os atores sociais.

Formado por seis pessoas que compartilharam ‘histórias vividas’ no mesmo contexto do período de formação em curso superior e profissional, trazem a diversidade de opções, os distanciamentos, mas também a força do ‘espaço’ que no reencontro parecia diluir qualquer diferença. Apresentando opiniões sobre os professores do curso superior, suas metodologias, a visão política da época, reconheceram-se, um no outro, num processo no qual a alteridade esteve sempre presente. As trocas de experiências e de informação, o encontro e o reencontro, criaram novos contextos para a verbalização tornando, os mais distantes no passado, como aqueles que fazem parte da relação e se tornam familiar na construção do discurso sobre as experiências.

As representações da organização da sociedade no seu contexto político e cultural, conforme os indivíduos se situam nas relações históricas e sociais Neves e Martins (2008, p.49), fez com que os professores ao rememorem suas histórias partilhassem e confirmassem conceitos vivenciados por eles, legitimados nos seus depoimentos e nas intervenções durante a construção dos documentos depoimentos.

Recordações que propiciaram análises de suas origens, localidades, seus primeiros tempos de bancos escolares, a opção pelo curso de História, o contexto político-social da época e suas experiências como professores. Nos seus depoimentos explicitam anseios, frustrações e saudosismo naquelas lembranças que de forma consciente e coletiva, resgataram as primeiras leituras de infância, a influência da educação familiar, os professores, a universidade, a participação em movimentos estudantis e posteriormente como profissionais, mesmo que estas ficassem no seu íntimo, até então guardadas, porém fizeram questão de partilhá-las, para colocá-las à mostra e revelar segredos que ficaram guardados por mais de trinta anos.

A relação humanizadora presente no coletivo está vinculada aos resultados obtidos, o que faz falta para a professora Mariana que entende a importância do trabalho coletivo nos primeiros tempos de atuação como “planejamento anual (flexível) Fator relevante é a profissionalização que se evidencia por ser uma das possibilidades discutido na reunião pedagógica do início do ano. Praticávamos a interdisciplinaridade, antes mesmo dela ser ‘inventada’, era uma interação de áreas de forma espontânea.” (Apêndice D). A respeito, Oliveira (2005, p. 29) nos faz refletir sobre:

[...] o caráter de apropriação da história, através da relação entre os homens e a apropriação/transformação da realidade. Trata-se de participar de um processo histórico, coletivo, social de objetivação singular da produção da humanidade. Para tanto, todas as dimensões – cognitivas, científicas, culturais, políticas – devem ser consideradas no processo de formação.

Quando se notabiliza tais propósitos, nota-se uma relação coletiva que propicia inter-relações, ação do conjunto, ações convergentes para um caminho. Falar em conscientização, se tornou discurso, que por muitos foi utilizado, porém a quem caberia o papel da luta, de carro chefe, professores, alunos, comunidade? Entretanto, em alguns momentos da história, deixou o envolvimento, o principal fator desse verbo, em instância insignificante, dando um outro sentido ao que na realidade é conscientizar.

Paulo Freire (2005, p.79) relaciona o envolvimento de educadores e educandos de forma que não há uma hierarquização na construção do conhecimento, pois:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Leva-se a um constante redescobrir, pois os caminhos estão na própria prática que tem na sua socialização, no seu próprio processo, as suas verdadeiras essências. de mudança. Observar as diferentes realidades com as quais estão envolvidos leva a uma análise da sua postura e das suas condições de trabalho. Uma forma de compreender o docente e suas possibilidades de atuação é o que nos apresentam os professores em suas falas. O professor Claudinei relata nos primeiros tempos de magistério, uma identidade com a comunidade que atuou:

Após formado, dei início à minha carreira profissional ensinando para um grupo social basicamente da zona rural e sem nenhuma formação política. No começo achavam que eu era comunista, mas depois houve uma acomodação, pois também tive que me adaptar ao ambiente que estava. (Apêndice F)

A incerteza transformada em superação ou em experiência trouxe a configuração de novas incertezas ou a permanência das anteriores para os professores de História, assim como expectativas mesmo depois de tantos anos no magistério, o que se coloca perante os novos sentidos atribuídos pelos professores à sua formação e prática. É este viés que levou à aproximação destes professores a o reconhecimento, em suas lembranças, do quanto foi importante a recuperação do vivido em eventos relacionados às suas trajetórias de vida no que se refere à formação e atuação no magistério e visão do contexto a ser estudado. Neste processo eles, os professores, se reconheceram e reconheceram os outros, pois a memória ao adquirir o sentido de social fortalece o sujeito no reconhecimento de sua história e possibilita acompanhar a dinâmica dos tempos, as diversas criações dos homens. Febvre (1985, p.32) chama a atenção, no que se refere aos fatos históricos, mesmo o mais humilde, é o historiador que os chama à vida recorrendo aos testemunhos mais diversos, e por vezes os mais contraditórios. É neste espaço de intersecção que se insere à pesquisa como importante possibilidade para a expressão dos sujeitos sociais.

Diferentemente do que foi apresentado antes, os fatos ganham um novo status, quando observados pelos vários ângulos que possibilitam várias perspectivas de análises. Diferentemente do individualismo do isolacionismo, tanto do fato quanto dos personagens que participam desses eventos.

Na relação com o ensino fica evidenciado nos professores como é o processo, mais lento na receptividade das diversas modalidades de história. As amarras das tradições e da manutenção da ordem vigente foram percebidas como permanências de maior força. É recente o papel reflexivo com o qual se propõe na análise dos fenômenos históricos. Fica explícito nos professores, com quem se dialoga, que permanecem na formação e atuação pedagógica os fundamentos da “escola, sob a ótica do nacionalismo [como] a instituição fundamental criada pela nação para formar o cidadão, [permanecendo e] possuindo, tarefas específicas que permeavam o conjunto das disciplinas com seus conteúdos e métodos. (BITTENCOURT, 2005, p.165).

O Brasil, por intermédio da construção do seu estado nacional utiliza-se da história como um carro chefe de um discurso conscientizador e de resgate dos grandes feitos. Da construção dos heróis. A professora Maria José lembra dessa especificidade:

O que marcava o regime militar eram os muitos desfiles com militares sempre presentes. O valor da nossa pátria, a obrigatoriedade de se cantar o Hino Nacional e o respeito a este momento. (Apêndice G)

Mas não foi só para ela que permaneceu esta força que no transcorrer do século XX se evidenciou como fundamento de ditadura militar., ao relacionar esta, o seu papel ao instrumento de resistência e de militância contra o regime vigente. Daí a intervenção, desde a supressão dos currículos, sendo substituída por disciplinas que usavam da história como instrumento de enaltecimento do civismo, enfatizando um modelo que foi resgatado das tradições que marcaram por muito a disciplina na educação brasileira.

Currículos que primavam pelo enaltecimento aos grandes feitos, datas e ao individualismo dos heróis e à exclusão de segmentos, que não foram lembrados, sendo relegados a uma participação de figurantes, quando muito, enfatizando-se constantemente os vencedores.

Importante ressaltar que diante dos cursos de formação e uma proposta historiográfica, com características diversificadas, evidencia-se uma nova relação entre História e educação e a aproximação com a pesquisa e a valorização dos contextos próximos às realidades estudadas, promovendo a construção da memória local.

Torna-se complexo, quando se nota junto a nossa exclusiva condição de “único”. Porém somos formados com contextos que promovem modelos de características homogêneas. Padrões de formação, com os quais somos formatados para atuarmos dentro das condições pré estabelecidas. Uma natureza governada por leis que nos qualificam, onde a fragmentação do saber aliada à manipulação do conhecimento, racionalizada com conceitos historicamente constituídos, regem a dinâmica da vida.

O que se entende nestes diálogos é que as relações burocráticas e técnicas desumanizam as relações o que permite numa primeira instância retomar a questão de “quem são os professores? Quem somos nós?”, quais os objetivos, as limitações, as competências do século XXI? Trabalha-se com pessoas, promovendo o acesso dessas ao conhecimento e

necessita-se interagir em postura formalizada de transmissor ou colocar-se sem hierarquia pré-estabelecida? É difícil atribuir este ou aquele posicionamento aos professores.

O que se conclui é que no processo das relações exteriorizadas, descobrem-se possibilidades que levam a refletir sobre as limitações e a capacidade de superação de situações que se tem e que retira da condição de inércia pela insegurança, ao se descobrir que se é capaz de superá-la pelos enfrentamentos vividos por nossos sujeitos sociais.

Superar talvez não seja o verbo mais adequado, porém torna-se pertinente dar maior ênfase à questão da valorização do ser humano, para que possam contribuir na construção do conhecimento. Preocupações com as condições estruturais são importantes e necessárias, porém não se pode deixar como instância de menor relevância o pensamento, o olhar do professor sobre a realidade educacional.

Vale salientar que muito da herança do pensamento pedagógico brasileiro, remonta de datas posterior ao regime militar como coloca Miranda (2000):

O pensamento pedagógico brasileiro expresso atualmente, foi elaborado durante o percurso de seus quinhentos anos de história. Essa elaboração foi absorvendo, ao longo do tempo, os conceitos teóricos e práticos de educação trazidos pelos seus colonizadores - construtores, sofrendo modificações no jogo de forças entre os grupos de poder que se têm sucedido, de tempos em tempos. (Miranda, 2000, p. 8)

O recente processo democrático pelo qual, vem passando a história política do Brasil, ainda é carregado das lembranças de um passado recente, ao qual se reporta o regime militar, onde a liberdade política foi privada, afetando vários segmentos que compreendiam uma participação política. A educação não ficou de fora, o sistema foi adequado para que fosse mais um interlocutor do regime, onde a ordem fosse mantida e dessa forma houvesse a manutenção do poder vigente.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção do conhecimento histórico escolar.. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.). **III Encontro: perspectivas do ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 149-156.
- ABUD, Kátia Maria. **Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária**. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41. (Repensando o Ensino).
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 17.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CAOBIANCO, Renata Maria. **Movimento estudantil na UEL – 1971/1984**. Londrina: EDUEL, 2007.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CERNEV, Jorge. Nosso curso de história **Boletim do CCH**, Londrina, v. 2, n. 15, p. 7-23, jul./dez., 1988.
- CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005..
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CUNHA, M. I. et al. As políticas públicas e docência na universidade. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DIDACTICA Magna Comenius. Disponível em:
<<http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

- FEBVRE, L. **Combates pela história**. Lisboa: Editoria Presença, 1985.
- FESTER, Helenice Ciampi Ribeiro et al. **Ensino de história: revisão urgente**. 3.ed. São Paulo: EDUC, 2005. v. 1. 164 p.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. O ensino de história do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005. p. 35-54.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GERMANO, Jose Wellington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRELE, Ronald J. Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva à história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 267-277.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LEITE, Miriam L. M. **O ensino de história no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LUDKE, Mega; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.125, p.81-109, maio/ago. 2005.
- LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 21-33.
- MARTINS, Cláudia R. K. O ensino de história no Paraná, na década de 70: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, p.7 – 28, out. 2002a.
- MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002b.
- MENDONÇA, Sonia Regina de.; FONTES, Virginia Maria. **História do Brasil recente – 1964-1992**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- MIRANDA, Marília Faria de. **Num quintal da globalização: reflexos do processo de ocidentalização do mundo na educação brasileira de ensino médio**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

MORAIS, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas**. Campinas: Papirus, 2001.

NEVES, Rogério Xavier; MARTINS, Maria do Carmo. Fontes de pesquisas escolares e a formação da memória educacional. In: ZAMBONI, Ernesta et al. **Memória e história da escola** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 35-50.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Lisboa: Codex, 1995.

_____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1997.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de um mundo no ensino de história**. Campinas: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, C. C. **A formação superior de professores através de mídias interativas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Atica. 2001.

PINSKY, Jaime; BASSANEZI, Carla. O que e como ensinar. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

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

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984**. Londrina: Eduel, 2001.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva & teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 54-66. (Repensando o Ensino)

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-62.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Políticas públicas e ensino de história: entre o dado e a construção. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 168-177.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 135-147.

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

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA -UEL. **Projeto pedagógico do Curso de História**. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/pp/index.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

VIEIRA, Evaldo . Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 17-26.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. São Paulo. Ática. 1995.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. Política exterior e desenvolvimento (1951-1964) : o nacionalismo e política externa independente. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 99-111, 1994.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; GILGLIO, Zula Garcia. A arte de recriar o passado: História oral e velhice bem sucedida. In: NERI, Liberalesso Anita (Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológica** Campinas: Papyrus, 2001. p. 141-160.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICES

APENDICE A
Roteiro de Perguntas

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR / DEPTO DE EDUCAÇÃO / UEL
ROTEIRO PARA REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA NA DÉCADA DE 70 / UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE LONDRINA.

NOME: _____

DATA: _____

IDADE: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: _____

ANOS CORRESPONDENTES À ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

FORMAÇÃO ESCOLAR

Onde nasceu? Quando chegou a Londrina? A família ficou na cidade de origem?

Como ficou a relação com a família?

Como foram os anos iniciais na formação escolar? Frequentou escola pública ou particular?

Regime de internato ou vocacional?

Os professores influenciaram de alguma maneira a escolha do curso superior? Por quê? Como era o sistema educacional em relação ao currículo? Como era a disciplina? Tem lembranças sobre o ensino de História da época?

Havia preocupação quanto ao futuro escolar durante o ensino básico quanto ao curso superior?

Frequentou cursos técnicos?

Como se deu a decisão em relação ao curso de História?

Por que História? Por que a UEL?

Como foi o vestibular? Quais eram as características? Qual o sentimento, quais as expectativas, ao iniciar o curso?

LEMBRANÇAS SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA

Como era a cidade de Londrina na década de 70? Você estudou no campus da UEL ou permaneceu no Colégio de Aplicação? O que significava frequentar o curso no Campus? E no Colégio de Aplicação? Quais seriam as diferenças?

Como era a relação com os professores? O que marcou? Por que foi marcante?

Quais disciplinas chamavam atenção? Por quê? Como eram as aulas? E a bre o curso de História? Você percebia a intervenção da censura no Curso de História? Havia situações que alteravam o cotidiano universitário? Metodologia? As avaliações?

Quais os referenciais utilizados na teoria de História? Quais os referenciais para o ensino de História?

Como era orientada a Pesquisa? Era foco importante no curso? E o magistério (ensino de História)?

Como eram as relações com os colegas? Como eram formados os grupos? Havia proximidade afetiva? E o ambiente extraclasse?

Participava de movimentos estudantis? Quais? Participava das atividades do DCE – Centro Acadêmico? Como era esta organização e sua forma de participação?

Quais eram os projetos para o futuro? Quando entraram no curso de História já pensava em atuar no magistério? Como era visto o magistério no período?

A pesquisa atraía? Por quê? No quê?

Como se dava a formação para o magistério no transcorrer do curso? Quais as disciplinas voltadas para a formação do professor? Eram esclarecedoras em relação à prática do professor?

AMBIENTE POLÍTICO - SOCIAL

Qual a influência do regime militar soó? Como?

Observava-se a influência do regime militar em manifestações de variados segmentos da sociedade? Em qual(is) segmento(s) era mais marcante? Por quê? Como a presença do regime militar era sentida no meio acadêmico? Comente situações vividas no curso de História.

Como era a ação dos partidos políticos? Como era o ambiente social no lazer e no esporte?

Dava para perceber alterações no cotidiano da cidade?

Qual a influência do regime militar na formação dos professores? Como você indicaria esta presença em relação às teorias da História? Comente as ausências teóricas que sentiu em sua formação devido ao momento político.

Como na prática docente você teve acesso a outros referências teóricos? Quais? Foi a necessidade da prática docente ou exigência da instituição onde atuava?

Comente a influência de sua formação em História sobre sua prática e as estratégias que elaborou para a superação das limitações decorrentes dela perante as necessidades colocadas pelo cotidiano escolar.

PRÁTICA PROFISSIONAL

Como foi o início? Onde e quando? Qual era sua função?

Ao iniciar sua atuação no magistério percebia a ação do regime militar influenciando sobre sua prática docente? Como?

Como era a relação com a administração escolar? E a equipe pedagógica?

Conhecia o currículo a ser seguido? Opinava sobre ele? O que chamava atenção?

Como era sua prática de sala de aula? Como você organizava suas aulas? Era orientado? Havia exigências colocadas de forma autoritária? Como este contexto influenciava suas aulas de História?

Como era a relação com os demais professores? E com os alunos?

Quais foram as maiores dificuldades? Como eram os materiais didáticos?

Quais as leituras ofertadas na época? Quais referenciais teóricos marcaram sua atuação profissional? Como?

Como aparecia a resistência ao novo? Como era a convivência entre diferentes ideologias? Havia o preconceito pelo diferente? Você teve que abrir mão de convicções para continuar a atuar como professor? Comente.

O que existia de bom? De motivador neste período? Quais as maiores lições aprendidas ao longo dos anos de magistério sobre a profissão e o ensino de História

Havia um olhar diferenciado por parte da sociedade em relação ao professor? Era negativo ou positivo? O que isso possibilitava?

Você percebe continuidades nas práticas educacionais? O que não mudou? Comente as mudanças que chamam sua atenção em relação ao magistério e ao ensino de História.

As práticas de vigilância de gestores da educação continuam a existir? Quais? Comente diferenças em relação ao período do regime militar.

Elaborado por Roberto em fevereiro de 2007.

APENDICE B

Carta de Aceite de Participação

Londrina, 10 de novembro de 2008.

Carta de Aceite de Participação

Eu _____, com o RG nº _____ e CPF nº _____, representando a professora Mariana Josefa de Carvalho Almeida concordo plenamente em ter o seu nome divulgado na dissertação de mestrado, com o título de **CONSTRUINDO DISCURSOS E COMPARTILHANDO MEMÓRIAS: A DÉCADA DE 70 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**, para a contribuição do trabalho do professor Roberto César de Andrade.

.....

APÊNDICE C

Depoimento – Homero Amaral

FORMAÇÃO ESCOLAR

Nasci no dia 30 de julho de 1944 em Garça, estado de São Paulo, cidade onde iniciei minha formação em escola pública em 1952 no Grupo Escolar Prof. João Chrisóstomos. No início do ano de 1954 vim para Londrina com minha família, meu pai estava numa difícil situação econômica, pois com a grande geada do ano anterior ele perdeu a fazenda no município de Pompéia-SP. Fazenda esta, de 600 alqueires comprados com venda de uma menor e que a liquidação final do débito seria feita com a safra, mas que em razão da geada não foi possível. Assim, ele foi obrigado a se desfazer praticamente de todo seu patrimônio para a liquidação das dívidas. Nesta mesma época, ele perdeu também, o emprego de gerente da SANBRA Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro) na região de Garça.

Assim, nestas condições, viemos para Londrina para começar tudo de novo, mas desta vez, meu pai veio gerenciar uma serraria que ficava nas proximidades das Vilas Nova e Vila Agari, hoje via Leste/Oeste. Fui matriculado na segunda série do primário no Colégio Londrinense – Instituto Filadélfia de orientação protestante, inicialmente, como aluno externo. Mas com o falecimento de minha mãe em meados do ano de 1954, fato que iria influenciar muito no meu rendimento escolar, eu e minha irmã Heloisa fomos para o internato do Colégio Londrinense. O feminino era na confluência das ruas Santos e Quintino Bocaiúva e o masculino na Avenida Brasília onde hoje esta concessionária Chevrolet – Metronorte.

No final do ano de 1954 meu pai viúvo e com dificuldades para cuidar dos filhos, aproveitou o conhecimento que havia adquirido com industrialização e comércio de madeira, foi para São Paulo – Capital para trabalhar com venda de madeiras. Inicialmente, fomos morar com meu tio, irmão da minha mãe. Fui matriculado para fazer a terceira série do primário no Colégio Santo Américo, escola particular administrada por padres beneditinos.

No início do ano de 1956 meu pai já casado com minha madrasta, que além da perda da minha mãe, este casamento agravou minha passagem pela adolescência, com sérios reflexos na minha formação escolar. Mas enfim, chegamos novamente à Londrina, se não me engano, em meados do ano e fui matriculado na quarta série no Grupo Escolar Hugo Simas, onde também fiz o curso de Admissão ao Ginásio ministrado pelas professoras Mercedes Madureira, que

lecionava Matemática e Geografia e Margarida Barros Lisboa que lecionava Português e História.

Em 1957 iniciei o ginásio no Colégio Londrinense, que equivale de quinta à oitava série do Ensino Fundamental. Já no ano de 1958, por pressão da minha madrasta e muito contrariado, fui transferido para o Colégio Estadual, onde hoje funciona o Colégio Marcelino Champagnat. Não consegui terminar o ano letivo sendo reprovado com mais de cinquenta por cento de faltas sobre o total de aulas dadas.

Como vivia em constante conflito com minha madrasta e em razão do número de aulas “enforcadas” e outras rebeldias, fui em 1959, para fazer novamente o segundo ano do ginásio, internado no Colégio Londrinense, onde também fui reprovado.

Para ver se tomava jeito (palavras de meu pai), comecei a trabalhar durante o dia e estudar a noite. Santo remédio, o trabalho! Fui promovido para a terceira série do ginásio isto em 1960.

Em 1961, um grupo econômico da região de Garça comprou as instalações da Anderson Clayton e meu pai foi convidado para gerenciar a indústria, assim voltamos novamente para Garça. Iniciei a terceira série do ginásio no Colégio Estadual Hilmar de Oliveira Machado de Oliveira, mas por rebeldia não terminei.

Já em 1962 e 1963, trabalhando e estudando a noite em escola particular, Colégio Comercial de Garça, finalmente terminei o ginásio, que no caso era ginásio comercial (técnico).

Em 1964, após receber o Certificado de Reservista, documento importante para se conseguir trabalho, fiz um teste e fui aprovado para trabalhar em Marília – SP num programa de combate à Malária, Esquistossomose e doença de Chagas, fruto de um convênio entre o governo do Estado de São Paulo e a Aliança para o Progresso (Programa dos EUA para ajuda a América Latina). Como nesse trabalho, eu tinha que viajar pelo menos quinze dias por mês e deixei de estudar, após terminar o primeiro ano do Curso Técnico em Contabilidade.

Convidado pelo meu cunhado e minha irmã em 1966, voltei a Londrina e continuei sem estudar até 1969, quando retomei os estudos terminando o Colegial em Curso Supletivo. Em 1970, prestei vestibular e fui aprovado para o curso de História da recém criada Universidade Estadual de Londrina.

Com relação à influência dos professores na escolha do meu curso superior, tenho a dizer que no primeiro ano colegial ainda em Marília, fui influenciado pelo Professor de Economia Política e, posteriormente, por um colega de trabalho que era acadêmico do curso de História da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Londrina. Mas, grande influência veio

através de meu pai; quando éramos crianças eu e minha irmã, ele comprava para nós histórias em quadrinhos “Pato Donald”, que minha irmã lia para mim. Depois que aprendi a ler ele passou a comprar duas revistas, que depois de lidas eram trocadas entre nós. Certa vez quando ele viu que líamos rapidamente e pediu para que trocássemos, ou seja, eu deveria ler a revista de minha irmã e ela a minha, fizemos isto rapidamente. Alguns dias depois deste fato ele comprou a coleção infantil do Monteiro Lobato, doze volumes e nós lemos todos. Quando meu pai perguntou qual o livro que tínhamos gostado mais eu e a Heloisa dissemos foi “A História do Mundo para as Crianças”. (História Universal Cecante Cantu)

Conforme o relatado, a escolha do curso de História foi por afinidade e a UEL por estar em Londrina. O vestibular que prestei foi o primeiro da recém criada Universidade Estadual de Londrina e primeiro também com questões de múltipla escolha. Lembro-me que acertei todas as questões de literatura e tive um acesso de riso e tive minha atenção chamada pelo professor que estava fiscalizando a sala. Quanto às expectativas sobre o curso, eram as melhores possíveis, mas ao iniciar fiquei bastante decepcionado, só não parei porque fiz bastante amizade, que por sinal as mantenho até hoje.

Na época, Londrina tinha como base econômica o cultivo, industrialização, comércio e exportação de café, portanto, era uma cidade rica e a violência, que tanto nos assusta hoje, quase não existia. Era possível para nós estudantes, estudantes de curso noturno voltar caminhando para casa do centro até os bairros sem ser importunado, sem ter nenhum tipo de preocupação.

Praticamente, passamos todo o curso de História no prédio onde hoje funciona o Colégio de Aplicação e o CCS Naquela época, o Colégio de Aplicação tinha a Diretoria, Secretaria e Sala dos Professores funcionando no porão do Colégio Hugo Simas e as salas de aula são estas que estão até hoje no pátio, as pré-fabricadas. Parece-me que no último ano do curso de História, nós alunos, freqüentamos algumas aulas no Campus, mas bem contrariados.

A relação dos professores conosco era, a meu ver, como a relação que eu tinha com os professores do Colégio, talvez isso tenha causado a frustração quando comecei o curso. Marcante para mim no primeiro ano do curso foram as aulas do padre Carlos Weiss, pelo vasto conhecimento que ele tinha sobre História Antiga. Como também pelo desafio que era ser promovido (passar de ano), se não me engano, havia do ano anterior treze alunos em dependência na disciplina que ele lecionava. Parece-me que alguns levaram essa dependência até o quarto ano. Lamento também não ter na época maturidade suficiente para as disciplinas

de Introdução aos Estudos Históricos e Filosofia. Foi marcante como a disciplina de História do Paraná foi ministrada com uma abordagem social, política e econômica, e eu, já como professor, usar esse tipo de abordagem para minhas aulas. Marcantes nas avaliações foram as do Padre Carlos Weiss, por exemplo: prova subjetiva com apenas uma questão – Compare o Sistema Sócio-econômico da Grécia Antiga com o sistema Sócio-econômico da Roma Antiga – era necessário pelo menos duas horas para resolver esta prova. As provas objetivas eram assim: uma folha de papel almaço, o aluno não podia escrever a pergunta que era bastante direta e objetiva – Qual material que os Hebreus usavam para escrever? Tínhamos dois minutos para responder e em seguida era feita uma nova pergunta, também objetiva e mais dois minutos para respondê-la e assim, sucessivamente até a vigésima pergunta e após dois minutos ele recolhia todas as provas.

Praticamente não havia orientação em pesquisa, os alunos que entre si trocavam informações de como montar os trabalhos, acho que havia era uma orientação muito superficial mais ou menos assim: o trabalho devia ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Achei muito engraçado quando uma aluna levou uma bronca do padre Carlos Weiss, pois seu trabalho sobre o Egito estava todo decorado com motivos da Grécia Antiga.

Nossa turma de quarenta alunos tinha, a meu ver, uns cinco grupos diferentes, que foram formados por afetividade e afinidades. Fizemos muitas excursões, saíamos para dançar, freqüentar bares para aperitivos e música ao vivo. Fui representante no colegiado do curso de História. Fiz parte do antigo Diretório Acadêmico Rocha Pombo e posteriormente, com a criação do DCE, fui presidente da Liga Atlética do Diretório do Centro de Ciências Humanas que organizava os Jogos Universitários, onde participei jogando futebol e futsal.

AMBIENTE POLÍTICO – SOCIAL

Antes de iniciar esta parte, é necessário que eu faça um reparo sobre a parte inicial. Com relação aos professores que mais marcaram minha vida acadêmica, quero mencionar mais duas: Professora Maria Aparecida Silva, que lecionava História Contemporânea e a Professora Maria Aparecida Sambatte Pialarice, que lecionava Prática de Ensino de História, que nos passou a importância do preparo das aulas e organização dos Planejamentos e Plano de Aula, o que me fez em dez anos de magistério – trabalho em sala de aula – planejar minuciosamente todas minhas aulas.

Qual a influência do regime militar sobre o curso de História?

Sobre o regime militar vou, para caracterizar, contar um “causo” pequeno, mas emblemático: Um caipira perguntou ao outro: “Zé o que ocê acha do atuar regime? Ao que o Zé respondeu: - Óia cumpradi eu não acho nada o Antonio achou alguma coisa do regime e nunca mais acharam ele”.

Dito isto, passo a relatar algumas experiências pessoais que tive naquela época: em abril de 1964, meu pai me pediu que acompanhasse seu sogro (pai de minha madrasta), um senhor com mais de sessenta anos que era filiado ao partido comunista, dizendo assim: “Filho leve o Feres até a subestação de Jafa para que tome o trem e vá para São Paulo, pois os ‘secretas’ do DOPS estão atrás dele”. Então, mesmo antes de ingressar na Faculdade (UEL), em Marília, trabalhei em um Convênio entre Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo e a organização americana “Aliança para o Progresso”. Como trabalhava no Departamento de Pessoal fiquei sabendo que existiram demissões por motivos políticos. Havia, naqueles tempos, dois partidos políticos a ARENA – Aliança Renovadora Nacional – que apoiava o governo e a oposição consentida por este mesmo governo o MDB – Movimento Democrático Brasileiro. Havia, e eu tinha conhecimento, censura na imprensa. Na época, sabia também, da influência do Regime Militar no Poder Judiciário. Fui também, naquela época, namorado de uma moça que ela e o pai faziam ou fizeram parte do Partido Comunista Brasileiro e através deles também soube das perseguições que eles tinham sofrido.

Disse tudo isto para ilustrar que tinha consciência do que estava acontecendo. Assim no decorrer do Curso de História, a meu ver, houve supressão de certos autores nas bibliografias indicadas. Havia, na UEL, uma acessoria de segurança ligada ao SNI – Serviço Nacional de Informações. Achávamos que em cada sala de aula havia alguém ligado ao SNI para vigiar-nos. Era uma espécie de paranóia.

Para exemplificar as situações que alteravam o cotidiano, temos este fato: no dia seguinte à posse de nosso grupo que fora eleito para o Diretório Acadêmico Rocha Pombo, o colega presidente mostrou-me uma carta da Polícia Federal pedindo para que a recém eleita diretoria apontasse os elementos que faziam agitação social no meio acadêmico. Quando perguntei a ele o que ia fazer com a carta, ele rasgou-a e jogou-a no lixo dizendo: “Não faço esse tipo de coisa”.

Sobre a influência do regime militar na formação dos professores posso afirmar que os autores: Caio Prado Junior, Josué de Castro, Karl Marx, Engels, e outros que não me recordo, não constavam da bibliografia do curso. Acho que assim se pode sentir que havia uma influência velada, mais havia.

Na prática docente tive acesso a outros referenciais teóricos por influência dos colegas professores mais experientes e também nas reciclagens, onde se discutia muito a necessidade de redemocratização do país.

PRÁTICA PROFISSIONAL

Iniciei minhas atividades como docente no Colégio de Aplicação onde, após trinta e um anos me aposentei (trabalhei um ano com algumas aulas no Maria do Rosário Castaldi). De 1975 a 1985 trabalhei como professor em sala de aula lecionando para o antigo Colegial, as disciplinas de História Moderna e Contemporânea, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e por falta de professores lecionei também Geografia, que apesar das dificuldades, foi bastante gratificante para mim e tive apoio de professores mais antigos desta disciplina. De 1986 a 2005 estive como Vice Diretor do Colégio de Aplicação.

Diretamente não sentia influência do Regime Militar, mas como já relatei anteriormente, isso era uma paranóia, ou seja, estava presente no cotidiano de todos os brasileiros.

O Diretor da escola era e é uma pessoa bastante democrática e na equipe pedagógica não me lembro, no início, de alguém que fosse partidário do Regime Militar. Conhecia bem o currículo e sempre que propunha modificações, estas eram aceitas. Só para ter uma idéia o currículo de Educação Moral e Cívica foi totalmente modificado, trabalhávamos Noções de Macroeconomia, Indicadores de Desenvolvimento e de Subdesenvolvimento etc., bem diferente do currículo oficial para a disciplina.

Na prática das aulas não havia exigências, pelo contrário, elas eram discutidas de forma bastante democrática, portanto, eu tinha liberdade para as práticas de minhas aulas e nunca senti nenhum tipo de pressão. As aulas tinham como objetivo na sua essência a liberdade de expressão intelectual, a defesa do pluralismo de idéias, a permanência do contraditório.

Sempre tive boas relações com alunos e professores em toda minha vida profissional, quando me desentendi com alguém, professor ou aluno, foi sempre procurando melhorar o desempenho acadêmico dos alunos do Colégio de Aplicação.

Na realidade, tive dificuldades iniciais, mas foram superadas com a ajuda dos professores mais experientes da equipe pedagógica e administrativa e de meu esforço pessoal, bem como daquilo que aprendi no curso de História.

Nunca tive que abrir mão de convicções, todas as minhas aulas eram recheadas de autores ou pessoas que eu admirava: Voltaire, Maquiavel, Josué de Castro, Caio Prado Junior, John Kenneth Galbrayti, Martin Luther King, John Lennon, etc.

As maiores lições aprendidas durante estes trinta e um anos no magistério foram:

- que o estudo de História é o caminho para que os alunos, ou melhor, a sociedade tome consciência da sua própria vida, para melhor dirigí-la;
- que é dever cívico do professor independente das escolas ou área de atuação que ajudem na formação de outros professores;
- que por mais difícil que seja as escolas devem ser democráticas, permitir que os alunos e professores continuamente: exponham, debatam, modifiquem, corrijam e revejam suas práticas, sem, contudo, perder a disciplina, a organização e a determinação, pois os atos de estudar e ensinar requer tudo isso e muito mais.

APENDICE D

Depoimento – Mariana Josefa de Carvalho Almeida

FORMAÇÃO ESCOLAR

Nasci em Jataizinho em 31 de dezembro de 1939. Em Londrina, cheguei com minha família, no início de 1940.

Meu início de formação escolar (professoras particulares) Mercedes m.M. e do 3º ano primário à 4º série ginásial. Colégio Mãe de Deus.

Não houve influência direta de algum professor no início da minha formação e na escolha posterior do meu curso no 3º grau. A influência paterna vem de autores como Monteiro Lobato – O Minotauro, Doze trabalhos de Hercules..

Os currículos – disciplinas trabalhadas separadamente. A metodologia (História) mnemônica.

2º grau - 2 anos de Contabilidade – depois adaptação e 2 anos de Normal. Já havia a preocupação com o futuro.

A minha relação com a História está diretamente ligada à paixão pelos conteúdos (viajar no tempo e no espaço – literatura).

A UEL, opção por ser nossa Universidade. O vestibular no CESCEA foi diferente: Ciências do Homem – CESCEM C. E. e Psicologia. A satisfação de ter sido aprovada.

LEMBRANÇAS SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA

Na década de 70, Londrina era uma cidade tranqüila, a zona rural não estava tão enfraquecida, não ocorrendo, portanto a vinda de tantas famílias da área rural para a cidade, causando inchaço urbano, como observamos. Mas hoje, pouco e quase nada era noticiado sobre assalto, rapto, drogas... enfim, violência.

Nesta década (70) foi criada a UEL liderada pelo curso de Medicina. Alguns cursos foram para o campus e nós (História) permanecemos no Colégio de Aplicação. Tivemos algumas aulas no Hugo Simas e no ultimo ano, poucas aulas no campus. A única diferença para mim era a distância do campus, preferindo o Colégio de Aplicação.

A relação com os professores era muito doce, procuravam orientar-nos até a bibliografia, eram afáveis e estimulados com exceção do Padre Carlos Weiss, que acredito, usava o desafio como elemento estimulador. O professor Olimpyo Wertphalen sempre me aconselhava a fazer mestrado na Universidade Federal do Paraná, tendo sido ele quem escreveu a carta me apresentando à mesma. Creio ter sido este, o fato mais marcante desse período da minha vida. A professora Maria Aparecida Silva colocava-se como atualizada (manuscritas), propondo aos alunos leituras de historiadores manuscritas sabould entre outros. Tudo sobre a Revolução Francesa eu sei a comuna de Paris.

É difícil destacar uma disciplina, todas me encantavam. Quanto à metodologia de ensino, era tradicional. Enriquecida, porém, com slides, gravuras, textos complementares, etc. Com a professora Sambate, da disciplina específica (Metodologia do Ensino de História) é que devemos práticas inovadoras tais como: dramatização, júri, simulado, loteria, etc.

As referências teóricas não foram por mim apreendidas com muita clareza, era uma nebulosa. Só fui ter uma idéia consistente ao fazer uma especialização. Quanto ao ensino, a proposta era de desenvolvê-lo através de atividades. Como não senti segurança, posteriormente cursei pedagogia.

Quero salientar a atuação de dois professores: do Professor Jorge Carneiro, que deixava de apresentar conteúdo de sua disciplina (História do Brasil) para trabalhar com conteúdos de História Antiga, antes da prova assustadora do Padre Carlos, ao sentido de revisão, excelente didática, visto que ninguém iria prestar atenção à sua aula, se não entendesse ao nosso interesse imediato. A professora Ilda Pivaro que nos apresentou para análise, sua própria dissertação ou tese, sobre a 5ª Comarca de São Paulo sobre a governança do “Morgado de Mateus”, seria uma forma de nos demonstrar na prática uma construção teórica (científica).

A pesquisa era apenas uma busca de conteúdos de História para apresentação em seminários, desenhos, resumos ou fechamentos. A questão da cientificidade na construção do trabalho acadêmico ficou a desenhar. O curso limitava-se à licenciatura, juntando, não era observada a construção do conhecimento histórico como atualmente, apenas o repasse de dados e/ou fatos históricos, o conceito do professor historiador não se fazia perante.

A relação com os colegas era ótima, embora eu fosse CAXIAS, por necessidade (já era casada) a turma me aceitava bem. Quando estava desanimada ia para as últimas carteiras ouvir piadas. Era ótimo, a turma era alegre. Como os grupos eram formados, não sei. Mas creio que

não eram muito fechados, dando espaço para a cooperação entre todos. O meu foi formado por afinidade e vizinhança; a Heloísa era casada, a Lídia era minha vizinha, o Homero era irmão da Heloisa, o Ney era amigo do Homero... Conforme professor e disciplinas variavam os elementos dos grupos.

Quanto ao ambiente extra-classe, lembro-me de duas excursões à Minas Gerais (cidades históricas), quando ganhamos óleo diesel do Álvaro Dias(figura do Centro Acadêmico) e o ônibus novo (emprestado) da UEL. O professor José César Reis nos acompanhou e a excursão à Fênix, para observar ruínas espanholas (soterrada) e uma estranha formação rochosa. Quanto à noite, havia roda de samba, que eu apenas ouvia, pois tinha que voltar logo para os meus filhos (que vontade!)

Não participei de nenhum movimento estudantil e do DCE eu me lembro apenas, de utilizar o mimeógrafo.

A pesquisa era solicitada de forma superficial - busca de conteúdos. Desta forma atraía, pois oferecia respaldo para as próximas aulas (profissão).

Quando entrei para o curso de História já lecionava nas séries iniciais (primário), pretendia, pois dar continuidade à carreira.

Magistério, foi minha única opção (igual o livre arbítrio) visto que se é única, não se tem opção, porém, História foi minha paixão.

Para formação no magistério, no transcorrer do curso, foram dadas disciplinas didático-pedagógicas (área da educação). Eram orientadoras para a prática docente.

AMBIENTE POLÍTICO SOCIAL

A influência do regime militar sobre o curso de História não era claramente observado, a não ser pela metodologia de alguns professores, alguns como a professora Maria Aparecida Silva chamando a atenção para o fato, inclusive, questionando-o e sugerindo a leitura do texto de Marx e de seus discípulos. Outros como o professor de História Econômica (não me comprometo) não indicado Caio Prado, embora na biblioteca tivesse o dito livro, outros ainda, como o professor Raul (militar aposentado) nos alertando para sermos cuidadosos, pois poderiam existir “olheiros” infiltrados no meio universitário.

Durante o curso, pouco foi observado por mim sobre manifestações. Apenas comentários sobre ocorrências em centros urbanos maiores, como interrupção de aulas com

prisão de professores e alunos, principalmente em São Paulo. A repressão era apenas ouvida e não sentida em nossa vida acadêmica.

Sobre a ação dos partidos políticos seria interessante perguntarmos, quais? ARENA E PMDB?

Sobre o ambiente social pouco posso apresentar, pois era restrito ao meio doméstico-familiar sendo meu cotidiano, inserido no da cidade, rotineiro sem grandes alterações.

As ausências teóricas, posteriormente observadas, creio que estão mais no campo da formação acadêmica dos nossos professores, do que propriamente ao regime militar. Como sabemos só a partir da década de 60 é que a pesquisa histórica se fez presente no Brasil com a criação do mestrado em História na USP – e de São Paulo à Londrina o caminhar era lento.

Na prática, fui descobrindo outros referenciais teóricos através das bibliografias indicadas nos livros que utilizava para a preparação das aulas. José Jobson de Arruda traz uma rica e variada indicação bibliográfica, de inúmeras linhas. No primeiro volume apresenta-se tradicional, no segundo volume observa-se inovações nas referências bibliográficas inclusive com indicações de historiadores marxistas.

A nossa professora de Metodologia e Prática do Ensino de História (Prof^a. Sambatte) era inovadora e dinâmica, o que nos possibilitou bom referencial didático, facilitando nosso desempenho em sala de aula, posteriormente, no trato com nossos alunos. Creio que a forma pela qual a História me encantava, motivava o seu ensino, gostava de viajar no tempo e no espaço com os meus alunos. Embora acredite que o ensino de História deva ser “sério”, não permito que seja um funeral. As crianças e os adolescentes são curiosos e levá-los à descobertas sobre outros povos/culturas é uma boa estratégia sem deixar de possibilitar comparações com nosso tempo e nossa cultura (Maria Tereza Nidelcoff).

PRÁTICA PROFISSIONAL

Iniciei a carreira de professora (magistério) no primeiro ano do primeiro grau (alfabetização), no Instituto Filadélfia, na Rua Santos, em abril de 1964, tendo registro em carteira em 1º de maio de 1964. Minha relação com a diretora, D. Magali, era ótima, pois tinha sido ela a minha professora de didática, assim como, supervisora do meu estágio no curso Normal no mesmo Instituto (oferecia ensino do maternal ao 2º grau). Nesta escola não se percebia a ação do regime militar, a qual fui sentir com bastante peso, na escola pública.

Em 1967, após a aprovação sem seleção pública (não se falava em concurso público no regime militar) fui nomeada para exercer a função de professora primária na Escola Estadual Profª. Mercedes Martins Madureira. Assumi o 1º ano do primeiro grau, foi aí que as coisas se complicaram. Durante uma greve tartaruga a diretora não permitiu minha saída para participar de uma reunião na ACEL, desobedeci, saí porta afora e nunca mais voltei. Solicitei à D. Mercedes, na ocasião Inspectora, que me colocasse em outra escola, assim fui parar no Hugo Simas.

Quanto a um organograma, não existia equipe pedagógica, somente uma coordenadora que era muito legal, confiando no meu trabalho (nas duas escolas). Eram mais orientadoras, dando respaldo ao trabalho das professoras, do que impositoras de currículos rígidos. Como iniciante, eu pouco opinava sobre o currículo, ainda estava aprendendo sob a orientação da coordenadora, porém, conforme o andamento da turma era permitido algumas inovações.

Logo após o término do curso de História, fui convidada pela minha professora de Metodologia e Pesquisa de Ensino, profª. Sambatte, na ocasião diretora do Colégio de Aplicação, para lecionar nas séries iniciais (primário), no citado colégio. Consegui a transferência e lecionei vários anos no primário, só elevada a professora de História (2º grau) quando a professora da disciplina, Doroty Fiori foi transferida para Santa Catarina.

No Colégio de Aplicação por ser Laboratório de Ensino não havia rigidez e/ou oposição de currículo. Elaborávamos um planejamento anual (flexível) discutido na reunião pedagógica do início do ano. Praticávamos a interdisciplinaridade, antes mesmo dela ser “inventada”, era uma interação de áreas de formas espontânea, sendo inclusive, muito apoiada pela coordenação (Professora Célia) que tudo fazia para conciliar horário, turmas, etc. Por exemplo, no 3º ano do 2º grau eu tinha aulas da disciplina O.S.P.B, sendo que não era ofertada História do Brasil, portanto, a dita disciplina era encaminhada de tal forma que os conteúdos trabalhados eram de História Brasil.

No 1º ano - Educação Moral e Cívica

No 2º ano - História Moderna e Contemporânea

No 3º ano - Organização Social e Política Brasileira

Ao primeiro ano trabalhávamos Educação Moral e Cívica como uma introdução à História. Discutíamos o conceito de Sociedade, apresentávamos o modelo teórico Modo de Produção e os alunos levantavam temas pertinentes à problemas sócio-econômicos brasileiros,

desenvolviam pesquisas que apresentavam à sala das mais variadas formas e estratégias didáticas – Tudo isso, com a Avaliação da Coordenação Pedagógica.

A relação com os professores e alunos era ótima, formávamos uma equipe. Era tão boa, que prestigiávamos nossos alunos, nos jogos, com torcida organizada, estilo americano, fantasiadas, tais como adolescente.

Nas festas do final do 1º bimestre, com barraquinhas e tudo mais, nos integrávamos a uma delas junto com os alunos, ora era à barraca dos doces (1º ano), ora era à da pescaria, etc.

Quanto às leituras, havia um livro didático de posse do aluno e vários na biblioteca. Formávamos grupos que utilizavam várias leituras sobre o mesmo tema de forma complementar contraditória, provocando reflexão e discussão sobre o tema. Por exemplo, sobre o indígena brasileiro era trabalhada a visão do mito com Francisco de Alencar, os grupos lingüísticos com Elza Nadai, o aspecto antropológico com Nelson Pilette e a dominação do branco europeu, com os três europeus. Os materiais didáticos, além dos livros, eram muitas vezes construídos pelos próprios alunos.

As questões da resistência eram mais do que tudo política e não didática. Por ocasião das greves os professores do Colégio: Jovita Kaiser, Doroty Fiori e eu. No ano seguinte, foi chamada à Delegacia Federal a Professora Jovita e nós convocamos alunos e fomos à rua em solidariedade. Na frente da delegacia nossos alunos comiam pipoca e contavam canções de protesto (foi lindo).

Do primeiro evento citado, o local escolhido para apresentarmos o depoimento foi o IEEL, uma dependência na Rua Catedral. Um Senhor dizendo ser promotor público nos interrogou e solicitou o nome dos líderes do movimento grevista, assim como, nos fez prometer o encerramento da greve. Iniciou a conversa afirmando também ter sido professor e como dizia a seus filhos, a única diferença entre ele e nós é que tínhamos “periquita” (ficamos mudas, pasmas). Creio que ficou por isso mesmo, sem maiores conseqüências, pois quando precisei tirar licença para lecionar na UEL, Problemas Brasileiros, ela me foi condicionada (não fui fichada).

Outra ocorrência marcante na minha memória foi o fechamento do D.C.E, que ficava em um canto do pátio do colégio. Estávamos em aula numa manhã quando observamos um movimento estranho. Retiravam máquinas de escrever, mimeografo, etc. e jogavam na rua. Corremos com nossos alunos à rua tentando impedir o absurdo que estava sendo praticado.

A imprensa estava presente e a professora Geny colocava no microfone toda sua revolta pelo ato anti-democrático presente aos nossos olhos.

Foi um fuá!

Não havia preconceito pelo diferente. A autoridade sempre foi respeitada, portanto, convivíamos razoavelmente bem com diferentes ideologias, embora tentássemos fazer a cabeça de alguns colegas. Nunca tive de abrir mão de minhas convicções, das minhas colegas, mesmo em funções diferenciadas, diretora, coordenadora, elas por sua vez respeitavam as minhas.

O que existia de bom era o espírito de equipe que havia entre os professores e alunos do nosso Colégio, éramos elementos integrantes de um todo. Quanto às lições aprendidas, foram tantas e tão enriquecedoras, que é difícil destacar uma ou outra. O que sinto é que se pudesse voltar no tempo seria novamente professora e com certeza de História.

Quanto ao ensino de História observa que teorias, seja no campo da educação ou da historiografia, exercem influências marcantes sobre o mesmo, devendo ser o professor cuidadoso em suas escolhas, tendo sempre como prioridade o perfil e/ou necessidade dos seus alunos, sem ser obstinado por uma ou outra corrente, visto que elas estão em contínua renovação nos meios acadêmicos. Por outro lado, não deve ser adepto de “modismos” nem sempre adequados ao seu alunado.

O professor era olhado pela sociedade como mestre, portanto, com certo respeito, o que hoje observo estar em falta em nosso meio social.

Era, de certo modo, um olhar positivo que possibilitava melhor convivência com os alunos. Os pais nos respeitavam, em decorrência, os filhos também.

Percebo continuísmo nas práticas educacionais, o mundo mudou, a tecnologia se fez presente, as salas de aula continuam as mesmas, diria quase medievais. Como motivar alunos com uma riqueza de confirmações não sistematizadas fora da escola, um desequilíbrio com a rotina da sala de aula? O professor tem que ser muito criativo. O mesmo ocorre com o ensino de História.

Como pouco senti vigilância sobre a educação no período da ditadura não me habilito a comentar diferenças na atualidade.

APÊNDICE E

Depoimento – Rosy Mari Cesar Bernardelli

Meu nome é Rosy Mari Cesar Bernadelli, nasci em 03/03/1948, na cidade de Assai, PR local onde moravam meus avós. Embora meus pais morassem em Maringá, segundo eles, lá não havia hospital e médico, acharam mais seguro que eu nascesse em Assai, pois lá constava de uma melhor assistência médica.

Fiz um antigo grupo escolar o que hoje são as séries iniciais de 1ª à 4ª série, no Colégio Santa Cruz das irmãs Carmelitas em Maringá. Era uma escola particular. Estudei com a atriz Sonia Braga.

Depois de concluir a 4ª série, fiz exame de Admissão, costume na época. Só faria a 1ª série do Ginásio mediante aprovação. Fiz a “Escola Normal Regional”, em Maringá, que representava as 4 séries do colegial, com um detalhe: recebia formação para ser professora. Tínhamos várias disciplinas, entre elas psicologia, didática, educação para o lar e as outras disciplinas ou matérias comuns ao ginásio. Naquela época nós éramos chamadas de “normalistas”, inclusive Nelson Gonçalves fez muito sucesso com uma música que tinha o mesmo nome, era o nosso “hino nacional”.

Em 1966, estava no segundo ano do Curso Normal, meus pais foram morar em Assai e lá continuei meu curso na Escola Normal Barão do Rio Branco, na qual, conclui o ano. Naquele ano o governo do Estado do Paraná, realizou o primeiro concurso para o magistério para sermos professoras de 1ª à 4ª séries e fui nomeada no dia 10/03/1967. Com 17 anos já era professora, embora não tivesse ainda, o título de eleitor.

Terminado o Magistério vim para Londrina para prestar vestibular na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Londrina. Era uma faculdade particular e a única que havia na região.

A primeira prova de história era uma narração, havia alguns tópicos, sobre o período da idade média, o feudalismo. Teríamos que redigir e relatar as respostas das questões propostas. Uma delas era relacionada aos cavaleiros da Idade Média, como eram formados e o papel exercido por eles.

Sempre gostei muito de escrever, isso não foi nenhum obstáculo.

LEMBRANÇAS SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA

A turma com a qual conclui o curso em 1974 não foi a mesma de ingresso no curso de História. Cursamos o curso de História no período do Governo militar de 1964.

Eu morava em Assai, tínhamos que viajar todas as noites, saíamos às 18h00 e retornávamos às 23h30, isso quando não chovia e o ônibus não quebrava. Não havia asfalto e tínhamos que enfrentar pó e calor; além do mais, trabalhava como professora para pagar a Faculdade. (cruzeiro?)

Eu, hoje, voltando para o passado, sinto que éramos muito alienados com relação à política, não éramos politizados.

Os professores narravam os fatos históricos, não se fazia questionamentos, pois a “ditadura”, na época, não permitia. Como professora de 1ª à 4ª série do Ginásio e 1ª à 4ª série do primário era obrigada a passar todos os anos pelo DOPS e só poderia dar aula se tivesse a autorização desse departamento. Isso continuou por muitos anos.

Como era uma jovem de uma cidade pequena, o sonho era casar e ser feliz para sempre sem grandes preocupações com as questões políticas.

Não sei exatamente o ano em que fomos para Cascavel, onde houve um encontro dos estudantes da UNE. Não sei o que acontecia nas reuniões, pois não participava delas. Sei que isso aconteceu no período militar. Hoje vejo aquilo tudo com o perigo para o período militar não tinha noção do significado, éramos muito ingênuos.

A nossa força estudantil não ia muito além. Não sabíamos o objetivo do encontro, só sabíamos que depois iríamos conhecer Foz do Iguaçu.

Dentro do curso de Filosofia éramos da turma do “amor e paz”, queríamos era mais paquerar rapazes do curso de Medicina, Odontologia e Direito. Não nos envolvíamos com a política e em casa não se questionava nada sobre esse assunto.

No meu aniversário de 9 anos, ganhei um livro de presente “A Viagem de Colombo” achei tão grande o livro que nunca li, criança, gostava de brinquedos.

Na casa do meu avô, havia um quadro com a gravura do Getúlio Vargas. Eu achava aquele homem bonito porque fisicamente era parecido com meu avô. Nunca me contaram porque aquela figura ocupava um lugar de honra naquela parede. Somente mais tarde, olhando as fotos do meu avô materno (gaúcho), vestido com roupa militar, botas até o joelho, eu pude entender que ele havia participado da “Revolução de 30” ao lado dos gaúchos.

Quando estava pronta para entender toda a participação do meu avô, nós estávamos no período da revolução de 1964, ninguém falava mais nada.

Sei que ainda pequena, meu pai ouviu pelo rádio o anúncio da morte de Getúlio em 1954. Meu pai não era getulista, era paulista e não gostava da política de Getúlio.

Acho que se fiz o curso de História não foi porque tive influência política em casa. Fiz para dar continuidade à minha carreira profissional que era ser professora. Para as mulheres daquela época não tinha muita escolha, éramos preparadas para o casamento.

Estudar em Curitiba, nem pensar. Já era professora, como mudar de cidade?

Com relação às aulas do nosso curso, não poderiam ser diferentes.

Ninguém estudou história a cultura Asiática, como se lá nada tivesse acontecido. Hoje tenho 40 anos de Magistério, continuo em atividade dando aulas de História para alunos surdos e estou aguardando um pouco mais para pegar minha 2ª aposentadoria, que será proporcional.

Em 1999, fiz um curso de Pós-graduação em Ensino de História. Em 2003 fiz outra Pós em Educação Especial em 2004 fiz outro concurso para continuar a trabalhar com alunos surdos.

PRÁTICA PROFISSIONAL

Segundo a colega Mariana não havia concurso público devido ao período militar, portanto o nome de teste seletivo.

- Ambiente político e social, não dá para perceber. Pois vivíamos em “regime militar” dentro da família.
- éramos muito novas para perceber ou entender o que estava acontecendo.
- a relação com a administração escolar era boa amigável.
- não havia uma equipe pedagógica
- não me lembro do currículo propriamente dito.
- só havia um currículo mínimo que servia de direcionamento para os professores. Não se opinava em nada.
- Era feito o diário, através dele executávamos nossa prática educacional.

- de 5º a 8º ou (1º a 4º ginásial) as aulas era expositivas, faziam em fichário com os principais tópicos, a turma participava passivamente gostava de trabalhar com as turmas iniciais, porque era uma continuação da 4º série.

- não me lembro de receber orientação
- depois veio o currículo básico- 1979 onde direcionava o trabalho do professor
- reciclagem – pela primeira vez o governo deu uma atenção especial. Foram propostos cursos que recebiam o nome de “Reciclagem”.

- os diretores eram nomeados por escolha política por indicação, portanto os diretores muitas vezes usavam de autoritarismo com relação aos professores.

- por serem jovens os alunos viam a professora com uma pessoa amiga, mas com muito respeito a professora era vista como uma segunda mãe.

- o material didático era muito pobre, o que tínhamos era o quadro-negro e o flanelógrafo, muito usado pelos professores, tínhamos o livro didático, que não era doado pelo governo.

- não lembro nenhum referencial teórico que tinha marcado minha atuação profissional naquela época.

- em 1974 - veio a lei 5692/72, a qual dava o nome de Estudos Sociais, onde englobava os conteúdos de História e Geografia, educação moral e cívica e OSPB.

Tínhamos que dar conta desses conhecimentos, ou seja, desses conteúdos. Tínhamos que nos informar a respeito desses conteúdos, através de livros didáticos editado na época e aprovados pelo regime.

- não se questionava apenas obedecia.

Um episódio interessante lembro-me quando deu inicio ao uso da pílula anti - concepcional, havia muitas polemica a respeito do assunto. Isso no período do magistério.

- sim, os professores eram respeitados, mesmo no comércio, pois sabiam que eram consumidores assíduos e pontuais.

Os professores eram respeitados como sendo a “segunda mãe”.

- não se comentava que o período vivido era “ditatorial”. Era o tipo de assunto que se evitava, ou fazia-se de conta que não estava presente em nossa realidade.

- todo inicio de ano éramos obrigados a retirar um documento no “DOPS”. Ele tinha a ficha do professor, somente com a posse desse documento podia dar aula de História, Educacional e O.S.P.B.

Hoje vejo a prática educacional de certa forma diferente

Atualmente – trabalho com a Educação Especial com alunos surdos, com apoio de imagens, atuando com esses alunos há 21 anos onde a metodologia é bastante diferente do ensino regular, com atos ouvintes. Usamos uma linguagem própria dos surdos a LIBRAS.

Mesmo assim procuramos levar o aluno a ser um crítico e questionador. Mas antes ele precisa receber os conhecimentos da História, seu significado através de conceitos. Sem conhecer o que é, para que serve, onde e quando aconteceu os fatos, ele terá dificuldade de ser um questionador, um crítico dessa história. Começaria tudo outra vez se preciso fosse...

Hoje tenho 40 anos de sala de aula.

Comparava a Educação como ondas do mar, cada onda que vem apagava o desenho que a onda anterior fez. Muitas mudanças e poucas realizações.

Ver a história como ciência que percebe, analisa, compara os acontecimentos da humanidade, que procurava responder os atuais conflitos das civilizações. Entender a história e projetar uma vida melhor para o futuro. Digo para os alunos que eles são personagens dessa história que estamos construindo.

Muitas vezes temos que tirar do nosso salário transparências, textos, filmes. Gostaria que realmente o uso da tecnologia fosse real.

APÊNDICE F

Depoimento - José Claudinei Postali Stachetti

FORMAÇÃO ESCOLAR

Sou José Claudinei Postali Stachetti, nascido em 20 de abril de 1946, em Serra Negra - SP. Vim com minha família para Londrina em agosto de 1950, onde permanecemos juntos até 1972, quando minha família retornou à Serra Negra – SP.

Estudei o primário na Escola Adventista de 1954 até 1957. Desde o primeiro ano gostava de ouvir as Histórias Sagradas que a professora lia na sala de aula todas as sextas feiras. Descobri muito cedo que meu assunto preferido era História. Essa escola situava-se onde é hoje a Rua Pio XII, entre a Avenida Higienópolis e a Rua Prefeito Hugo Cabral, fazia fundos com a atual Igreja Batista.

Meus pais por influência da Senhora Maura Rielli Victorelli, fizeram minha matrícula em 1958 no Colégio Londrinense. Reprovei a primeira série do ginásio, transferi-me então para o Colégio Marista onde estudei novamente o primeiro e o segundo ano do ginásio, retornei ao Colégio Londrinense onde fiz o terceiro e o quarto ano do ginásio. O então científico da época cursei uma parte no Colégio Londrinense outra no Colégio Marcelino Champagnat e conclui o terceiro ano no Colégio Iguassu em Curitiba – PR.

Em janeiro de 1970 já por vocação e orientação da amiga GildaMarchezini prestei vestibular para o curso de História, reprovei. Até aqui tive 5 reprovações. Em janeiro de 1971 fiz o primeiro vestibular da UEL e passei. Não posso deixar de citar também que alguns professores do ginásio me influenciaram a fazer História ou Geografia, foi o caso do professor Faustini de História e de Samuel Moura de Geografia. Vale lembrar que minhas reprovações sempre foram em Matemática e que por outro lado sempre fui um dos melhores alunos em História e Geografia.

Enquanto estudante do ginásio e do científico havia sim no Colégio Londrinense, testes vocacionais e no meu caso tudo levava a ser Professor. Decidi pelo curso de História por vocação e pela UEL ser a única universidade que ofertava o curso. Como já disse a primeira vez que prestei o vestibular reprovei, mas trago até hoje dúvidas quanto a esse resultado, pois as provas eram corrigidas por pessoas e manualmente e o curso de História era muito

concorrido. No entanto, no primeiro vestibular da UEL que foi corrigido fora de Londrina e de forma eletrônica fui aprovado.

LEMBRANÇAS SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA

Londrina na década de 70 era a melhor cidade do Brasil. Era efervescente no plano político e também a capital da resistência à ditadura militar da época.

Iniciei o curso de História em 1971 onde hoje é o Colégio de Aplicação e no último ano tivemos algumas disciplinas no campus. Para estudar no campus era uma dificuldade enorme, pois faltava transporte e o curso era noturno.

Sempre tive uma boa relação com os professores, no entanto considero o professor Padre Carlos Weiss aquele que a maioria tinha dificuldade de relacionamento, mas que por outro lado sabia muito de História Antiga.

Analisando os demais professores hoje, destaco ainda as professoras Hilda Pivaro e Maria Aparecida além do professor José Garcia, bons professores e com grande conteúdo. Outros professores como Olimpio, Faustini, José César e Marcolina me marcaram pela amizade que tive com esses, além de respeitá-los pelos seus conhecimentos. Registro ainda a competência, organização e o domínio de sala da professora Sambatti.

Levando em conta o momento histórico que vivia, compreendo a atuação de meus professores, afinal estava em curso uma ditadura militar.

A disciplina que mais me agradava era História Moderna, porque a professora Maria Aparecida era crítica e também uma das poucas a ter coragem de denunciar o regime da época.

A metodologia utilizada era a explicação oral e as avaliações com perguntas diretas e respostas objetivas com bastante tempo para reflexões. Exceto a prova do Padre Carlos Weiss que exigia resposta imediata a pergunta, sem tempo para reflexão.

Não me recordo de professor algum que tivesse levantado questões sobre teoria de História, o ensino era baseado nos conteúdos que os livros apresentavam, não se conhecia por exemplo nada sobre Marx ou Engels.

As pesquisas eram feitas em cima da bibliografia tradicional onde os professores em função do momento histórico, só recomendavam os politicamente corretos para a época.

Nas relações com os colegas, no meu ver, não houve turma igual na Universidade, são amizades que perduram até hoje, claro que havia “grupinhos”, dentro da sala de aula, mas nunca rivalidades, tanto é que até hoje, todo ano reunimos festivamente.

No meu caso participei dos movimentos estudantis, fui de fato Presidente do Centro Acadêmico de Ciências Humanas e “toquei” o Restaurante Universitário por 4 anos.

Devo registrar que as reuniões do DCE, na qual eu participava, sempre tinha lá um “espião” do DOPS, mas após essas reuniões íamos em outro local previamente combinado discutir o que realmente queríamos.

Enquanto no curso, não gostava muito da pesquisa, gostava mais da prática, ou seja, dar aulas.

Sempre quis ser professor, entrei no curso de História para atingir esta meta. Devo relembrar que nesta época o professor e o magistério eram respeitados pelas pessoas e pelo governo, porque estes sabiam que o professor de História detinha o conhecimento e o magistério era o canal que usava para levar a verdade até o povo, numa época que denunciar o arbítrio e anunciar a razão era o temor do governo militar.

AMBIENTE POLÍTICO-SOCIAL

O regime militar influenciou o curso de História da época. Sabia-se que havia na Universidade agentes do SNI, daí o curso se tornar, ao meu ver, meramente narrativo.

O segmento “imprensa” foi o mais prejudicado pelo regime militar mas o meio acadêmico driblava a censura via impressões alternativas como o Jornal Poeira, que tinha entre seus colaboradores Nilson Monteiro e Apolo Teodoro que eram nossos amigos.

Entre nós havia reuniões em ambientes sociais de lazer e esportivos onde discutíamos não só a política local como a nacional. Éramos simpatizantes do MDB, em particular, militei muitos anos nesse partido político.

O regime militar pariu dois tipos de professores: os que concordavam com o regime e os que contestavam, sempre pertenci ao segundo grupo. Penso que as ausências teóricas no curso foram sim devido ao momento político, daí eu ter afirmado anteriormente que tivemos um curso de História narrativo e não indagador dos “porquês”.

Outros referenciais teóricos chegaram até mim e até outros amigos através de amigos que tinham mais militância política como, por exemplo, o já citado Nilson Monteiro e Bertone,

que era militante do PCB e teve que exilar-se no Chile, retornando a Londrina com a queda do Salvador Allende.

Após formado, dei início a minha carreira profissional ensinando para um grupo social basicamente de zona rural e sem nenhuma formação política. No começo achavam que eu era comunista, mas depois houve uma acomodação, pois também tive que adaptar-me ao ambiente que estava.

PRÁTICA PROFISSIONAL

Iniciei minha carreira de professor em 1975 no Distrito de Juranda, município de Mamborê, 70 quilômetros adiante de Campo Mourão - PR. Devo registrar que não havia asfalto para chegar lá.

Em Juranda não havia ensino de 5^a à 8^a série. Iniciei junto a escola, dava aulas de História, Educação Moral e Cívica e OSPB e exercia também a função de diretor auxiliar. Tive uma excelente interação com toda a comunidade.

Politicamente falando, em Juranda, só havia a ARENA, no entanto praticava minha docência com liberdade. Eu era o administrador escolar e a equipe pedagógica ao mesmo tempo. Todos os professores seguiam o currículo adotado na época, não me lembro de algum professor discordar disso. Eu era considerado pelos colegas o mais politizado e único que manifestava algumas discordâncias quanto ao currículo e quanto ao acomodamento dos outros colegas. Respeitava os demais porque tinha professor na escola que tinha origem na zona rural e outros até que desconheciam que havia perseguição e tortura no Brasil.

Outra dificuldade encontrada era a escassez dos materiais didáticos, eu é que vinha a Londrina, comprava e revendia os livros didáticos usados pelos alunos.

Em 1979, transferi-me para Assai onde lecionei no 2^o grau, então consegui, já com experiência e em uma cidade maior, “soltar o verbo”. Comecei a “fazer cabeças” (mas isso fui notar mais tarde). Em 1981 comecei a lecionar em Londrina, aqui dando aula para 5^a à 8^a séries e 2^o grau no Colégio Estadual Albino Feijó Sanches. Nesta época tive minha melhor performance como professor, cheio de entusiasmo, aproveitava as aulas para pregar o socialismo e a justiça social, pois essas são minhas convicções.

O curso de História que fiz, me proporcionou o direito de lecionar e fiz disso uma missão. Transformei o ensino de História de algo somente narrativo em uma História crítica e indagativa.

Se no início de minha carreira tive que conter minhas convicções, no meio dela e no final preguei aquilo que acreditava, penso que transformei algumas mentes e ajudei a construir uma sociedade mais justa.

Fui presidente da Associação dos Professores do Paraná para em outra trincheira lutar para um magistério voltado a transformação. Se todos os estudantes de minha época tivessem seguido a “cartilha” do governo militar que dizia: “Estudante na Universidade é para aprender e não para contestar”, teríamos perdido uma geração, mas nem todos seguiram esta cartilha, e aqui estamos nós.

APENDICE G

Depoimento – Maria José Alves Nunes Vicente

Nasci dia 29 de novembro de 1950.

Distrito da Warta e meus pais vieram (papai) em 1936, foi um dos pioneiros.

Estudei no Grupo Escolar da Warta todo o primário e por influencia da Profª Altair da Silva (aposentou-se na Biblioteca Pública Municipal), até hoje temos amizade.

Mas a força maior para fazermos um 3º grau ou seja, dar continuidade foi nossa mãe (digo porque somos 3 irmãs) as mais velhas e naquele tempo papai achava que se você fosse professora casaria com homem “vagabundo”, que viveria às custas dela.

Fiz o ginásial no Colégio Londrinense (2 anos), como morávamos na Warta, papai, trazia as 3 filhas e mais estudantes até Londrina.

Marcou muito o tipo de rigidez onde os professores tinham todo o respeito de todos e dos alunos e para nós era normalidade.

Fui para o Vicente Rijo e fiz o final do ginásial e Colegial (1º) como no Educação Familiar (preparava-se para casar), no Colégio das Freiras (viajamos conheci a Maura) no curso. Na faculdade queria Ciências Biológicas, ou Enfermagem, só havia em Curitiba e Ciências não tinha Licenciatura em Ciências a base era Matemática e por não gostar desta matéria optei por História.

História creio foi minha vocação, gostei muito do curso. Em 1974 lecionei como suplementar (ultimo ano de faculdade). Casei, fui a São Paulo, voltei e só fui lecionar em 1987 de 5ª a 8ª. Série.

Consegui estabilidade no concurso de 1993 no Estado e na Prefeitura também.

LEMBRANÇAS SOBRE O CURSO

Era uma cidade muito calma lembro-me de passear na Avenida Paraná de carro com minhas irmãs e amigas no domingo à tarde nervosa pois acabara de tirar carta e afogava o carro toda hora. As brincadeiras dançantes que se fazia na casa de colegas e reunia-se toda a “turma”. As quermesses realizadas na “Igreja do Shangri-lá” que nós sempre trabalhávamos e também “paquerávamos”, tudo era muito sadio diferente de hoje, conflitante.

Não estudamos no Campus da UEL,mas recorde que fui com a Escola “Vicente Rijo” no lançamento da pedra fundamental e que veio o pres.Castelo Branco para esta ocasião.

Para mim não fez diferença frequentar ou não a UEL porque era longe, os ônibus muito difícil e ainda porque morava do outro lado da rua na Piauí.

Quanto aos professores sempre comuniquei bem, mas o Profº:Carlos Weiss marcou por sua rigidez e intolerância e ainda porque não conseguia compreender o que falava.

Por outro lado tínhamos bons e excelentes professores, o professor Garcia até hoje tenho na mente como era sua expressão quando falava do “Oriente”.

As aulas e a metodologia parece que isto permanece até hoje, aulas expositivas,uso de retro-debates, seminários e as avaliações também.

Sobre o ensino de História nem se pensava na história crítica em pleno militarismo.

Tudo era passado...tudo se aceitava sem muitas contestações...

Relações muito boas com colegas mas sempre havia as “panelinhas” por afinidades. Haviam as saídas para barzinhos, etc...,eu já namorava firme como se dizia então “era muito santinha”, não saia quase e pela educação que recebi tinha que ser obediente aos pais. Também trabalhava e tinha que levantar cedo no dia seguinte. Não participava de movimento e nunca participei.

Na época só pensava em terminar a faculdade e me casar. Como iria para São Paulo ainda ia pensar em atuar lá (o que não aconteceu...).

Na época o magistério era algo muito bom mas não havia tantos concursos e ainda no último ano consegui substituir dois professores e eram contratados (professores suplementaristas).

AMBIENTE POLÍTICO SOCIAL

Reverendo a nossa história política cursei o primário de 1957/61 no Governo de Juscelino Kubitschek.

O fato mais marcante foi o dia em que Brasília nossa capital foi inaugurada. Também recorde de um selinhos que tínhamos que vender pró-construção de Brasília (não R.M)

Quando ingressei no ginasial creio, já no governo de João Goulart lembro-me bem da reforma agrária em que os fazendeiros e sitiantes estavam preocupados. Havia muita movimentação política, protestos marchas da “Família com Deus pela Liberdade”,também a

campanha do “Ouro para o bem do Brasil” todos faziam fila para participarem até em nossa família fomos.

Marcou a deposição de João Goulart que mamãe estava no hospital para ter meu irmão mais novo e todos escondiam dela que a situação do país era bem delicada.

Já fazendo o colegial (2º grau) sempre agora sob regime militar (1967, 1968 e 1969) 1º Castelo Branco e depois Governo de Marechal Costa e Silva. Época esta de conflitos e onde o militarismo pegou mesmo com as passeatas, proibições de greves, manifestações e eleições.

(Morre) Fica doente Costa e Silva e depois Governa o General Garrastazu Médici (1969-1974) época em que cursei licenciatura.

Não percebi assim censura a não ser os professores que a todo momento diziam, não podemos criticar se nem falar em política porque entre nós pode haver algum aluno disfarçado do DOPS e nos prender.

Se houve censura não sei mas o curso acabou fechando e assumir por vários anos.

No cotidiano universitário só lembro da colega Elza Correa em que divíamos notícias de ser presa mas não aqui na sala.

O que marcava o regime militar era os muitos desfiles com militares sempre presentes. O valor a nossa pátria, a obrigatoriedade de se cantar o hino nacional, e o respeito a este momento...

Também na T.V. se ouvia muito nas repressões em especial cantores sendo exilados por cantarem musicas que se “diziam subversivas” atacavam o regime.

Na época não senti nenhuma falta pois creio que não tinha conhecimento também.

Iniciei minha carreira já no ultimo ano da faculdade em 1974. Lembra-me que não foi nada fácil por ser minha primeira experiência no magistério.

Foi substituição da esposa do prof. Levino que dava Prática de ensino.

As substituições se estenderam o ano todo, pois surgiu de outras professoras. Foi um tanto difícil porque naquele ano era Estudos Sociais uma mistura de geografia, história e O.S.P.B. também devido o regime era uma mistura danada. Muito se apagou da minha memória este tempo.

Trabalhei após em secretaria do H.U. em diversos locais.

Depois casei-me e fui para São Paulo e fiz concurso lá e parei na metade (havia 2 fases) pois logo voltei para cá.

Iniciei como CLT em 1987 e nunca mais parei.

Sou concursada pela Prefeitura 1° a 4° e também História 5°,8° e 2° grau (1993).

Iniciei como estatutária em 1995,portanto não atuei durante o regime militar.

A nossa sociedade até hoje vê o professor de História,creio eu,aquele que agita o líder,em quaisquer manifestações aquele abrir mentes. Como em outras áreas.

O que ensinamos hoje aos nossos alunos e completamente diferente daquilo que aprendemos.

Hoje transmitimos uma historia critica,onde o povo faz sua historia e não de vencedores e vencidos e de heróis como aprendemos em nossa época e tudo aceitávamos.

Hoje após quase vinte anos de magistério amo ensinar história gosto de falar, falar muito, também procura diversificar,dar filmes que ilustram o assunto que estou dando,faço painéis,produzo com eles ou os oriento em seus livrinhos de história familiar mostrando que somos agente da história e formadores de nossa própria história.

O Continuísmo existe e ainda faz parte nas práticas educacionais.

APÊNDICE H

Depoimento – Maria Lucia Manabe Brauko

FORMAÇÃO ESCOLAR

Nasci em Barretos-SP, no dia 15 de julho de 1952 e meus pais, juntamente com meus avós maternos, vieram para Londrina dois meses após meu nascimento. Meu pai, ainda muito jovem, imigrou do Japão com um tio e se radicalizou em uma fazenda de café no município de Ituverava – SP. Sem condições de voltar ao Japão, devido à 2ª Guerra Mundial, casou-se com minha mãe, filha de japoneses. A partir daí, passou a seguir os “mandamentos” da nova família e na esperança de uma vida mais promissora, atraídos pela propaganda do desenvolvimento de Londrina, para cá vieram em 1952.

Iniciei minha formação escolar em 1959, aos 7 anos de idade no Grupo Escolar “Evaristo da Veiga”, e para os padrões da época, a aprendizagem em escola pública era mais consistente do que em escola particular, onde funcionava a lei do “pagou – passou”. De certa forma, este pensamento sempre me acompanhou, como se, estudar em uma escola pública fosse um privilégio, já que ser aprovado era muito mais difícil.

Nas famílias típicas e tradicionais japonesas, o principal objetivo era dar estudo aos filhos, custe o que custasse. Portanto, passei a minha infância e adolescência ouvindo de meus pais que eles estavam se sacrificando para que nós pudéssemos estudar. Sem dúvida, eles foram a minha maior influência para cursar o ensino superior. Com relação ao curso de História, foi uma opção pessoal e a mais adequada para a época, uma vez que não havia a mínima chance de cursar Belas Artes, que era o meu sonho. Mas, enfim, nem foi tão ruim assim, porque acabei por seguir a carreira de professor, abrindo novas perspectivas em minha vida.

Sem possibilidade de iniciar minha carreira em Londrina, no início de 75, fui morar com minha tia Martha em Ivaiporã, onde assumi 32 aulas como suplementarista. Para ser sincera, esta foi a minha grande escola. Tive que aprender, na prática, não só o conteúdo em si, como também os fundamentos didáticos para a prática escolar. Claro, o momento vivenciado na época era intrigante e desafiador, o que me fazia ficar mais ligada aos acontecimentos fora de sala de aula, mas o sistema educacional não era nem um pouco atraente para que me interessasse por ele. As lembranças que tenho, são de professores

convertidos e tabulados dentro de um esquema previamente estabelecido, alguns, talvez, até alienados em função do próprio quadro político social que se apresentava na época.

Se bem me lembro, nunca houve preocupação no ensino básico em se falar sobre as profissões do futuro, mesmo porque, ter um curso superior, qualquer que fosse ele, já era suficiente para suprir as necessidades da época, sem a pressão bem mais competitiva do mercado de trabalho, hoje. Desta forma, para já iniciar uma profissão, cursei a escola Normal (hoje Magistério). A decisão do curso de História foi ao acaso. Na verdade, fiz o vestibular para Letras Anglo-Portuguesas, com opção para História. Acabei caindo em História, gostei dos novos colegas de turma e afastei a idéia de tentar novo vestibular no ano seguinte. Outra situação que me prendeu ao curso de História foi o fato de pertencer à ultima turma “seriado”, já que este ano (1971) foi o 1º ano de funcionamento da Universidade.

Formei-me na Escola Normal em 1970 e, logo em seguida inscrevi-me no vestibular. Sem cursinho, que não era comum na época, estudei sozinha, varei algumas noites estudando e, com muitas esperanças fiz meu vestibular. Para o curso de Letras, se não me engano, eram 12 ou 13 vagas por candidato. Para o curso de História, era um pouco menos, não me lembro ao certo. Embora não tenha entrado em Letras, me senti confortada em passar em História, uma vez que não tive muito tempo para me preparar. Quando iniciei o curso senti um ambiente totalmente novo, diferente daquele que havia freqüentado a vida inteira. Na verdade, foi este novo clima que me prendeu ao curso.

LEMBRANÇAS SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA

Londrina, na década de 70 era uma cidade muito jovem, quase adolescente, mas com vontade de ser gente grande. Misturavam-se aqui pessoas de varias raças e culturas, de diferente faixas etárias, de pensamentos provincianos e liberais, ou seja, o velho querendo misturar-se ao novo. Jovens de diversos lugares aqui vinham, atraídos não só pela punjança de Londrina como pela possibilidade de cursar uma Universidade Estadual. Era uma cidade alegre, que transpirava jovialidade, sem aquela preocupação com a violência das grandes cidades e bem descompromissada (como queria o governo) com as questões político sociais. Lembro-me bem do footing nas noites de sábado e nas tardes de domingo, na Avenida Paraná, onde hoje está o calçadão e da faculdade, bem próxima dali, onde passei grande parte dos melhores anos da minha vida. O 1º período da faculdade foram feitos onde hoje é o Colégio de

Aplicação (a transferência para o Campus ocorreu apenas no 4º Ano do Curso; por algumas semanas). Foi um alívio deixar o campus, principalmente pela incompatibilidade de horários de ônibus, distância entre um centro e outro e a falta de união entre a turma, uma vez que fazíamos as matérias em locais e horários diferentes uns dos outros.

A relação com os professores era, de forma geral bem amistosa. Havia algumas diferenças, é claro. Por exemplo: era impossível uma aproximação com o Padre Carlos Weiss, mesmo que fosse com relação a sua disciplina; em compensação, com outros como a MARIA Aparecida e a Marcolina havia um relacionamento até meio pessoal, uma vez que chegamos a freqüentar suas casas e elas os nossos ambientes.

De maneira geral, as aulas eram maçantes e cansativas. Os métodos eram arcaicos, com formatação ultrapassada e bem definida. Havia pouca preocupação com a pesquisa escolar, e salvo alguns professores, que se preocupavam com a interpretação e o aprendizado do aluno, a maioria, ao meu ver, era descompromissado com o processo ensino e aprendizagem. Sem dúvida nenhuma, uma das matérias que mais me marcou foi História Antiga, não tanto pelo conteúdo, mais pelo medo que nos impunha o Pe. Carlos Weiss. Seu método era “sui gêneris”: com sua bengala, ficava andando e falando sem parar, na frente do quadro negro, de um lado a outro da parede. Não nos era permitido nada, a não ser tentar copiar rapidamente as suas palavras, pois não tínhamos nenhum material. As avaliações, de modo geral seguiam os modelos tradicionais, eram descritivas e baseadas na decoreba; eram raras as avaliações interpretativas.

Não tenho lembranças sobre os referenciais utilizados na teoria de História, salvo algumas citações de historiadores mais conhecidos como Caio Prado Junior, Leo Hubrman, Eric Hobsbawm, Marc Ferro, Paul Singer e outros. Creio que havia pouca orientação à pesquisa e ela se resumia a trabalhos individuais ou em grupo, onde cada membro ficava com uma parte para pesquisar o assunto.

As relações com os colegas era o ponto alto do curso. Havia uma proximidade afetiva fantástica. Dessas relações surgiram grandes amizades, que perduram até hoje.

Minha participação em movimentos estudantis foi pouco expressiva principalmente em virtude do meu trabalho. Participei de algumas reuniões do DCE, como 2ª secretária na chapa do José Claudinei, quando ele assumiu pela 2ª vez a presidência do Centro Acadêmico.

Meus planos para o futuro incluíam uma especialização na UNICAMP antes de iniciar a carreira no magistério, mas a necessidade de trabalhar falou mais alto. Durante os quatro anos de faculdade trabalhei em vários locais como secretária (Maracaju Veículos, Folha de Londrina, Cacique Solúvel), porém, mesmo com a garantia de um bom emprego em Londrina, preferi sair da minha cidade e arriscar-me e conseguir algumas aulas em Ivaiporã. O magistério, na época, era visto ainda como um privilegio a que poucos tinham acesso, além do salário bem mais atraente do que hoje.

A formação para o magistério, a meu ver, resumiu-se a algumas disciplinas de cunho mais teórico como, Fundamentos da Educação e Didática, que poucos esclarecimentos trouxeram para a prática escolar. Creio que mais válido, foi o estágio cumprido no próprio Colégio de Aplicação.

AMBIENTE POLÍTICO - SOCIAL

Acredito que a influência do regime militar sobre o curso de História ocorreu com bastante intensidade em centros maiores, onde a participação dos estudantes centrava-se, principalmente nos cursos de História, Estudos Sociais, Geografia, Sociologia, etc.

Pessoalmente, nunca presenciei ou percebi a intervenção da censura no nosso ambiente, mas indiretamente, ouviam-se sempre boatos sobre a possível presença de pessoas disfarçadas de estudantes e infiltrados em nosso meio, passando-se até por amigo ou colega de faculdade. Como se tratava de boatos, nunca vi nisto algum empecilho que pudesse alterar meus relacionamentos de amizade ou meu cotidiano universitário.

Na realidade os partidos políticos foram extintos, podendo atuar somente dois partidos: ARENA e MDB. O que se percebia era uma espécie de democracia disfarçada, pois quem mandava mesmo eram os militares, através da ARENA, na minha opinião. Outro fato de que me lembro era que todas as pessoas que conhecia eram emedebistas, não conheci ninguém que fosse da ARENA. Alias, fiquei sabendo agora que Londrina foi a cidade que mais fez oposição ao governo em todo o Brasil (tenho duvidas...).

Um dos fatos mais marcantes na minha vida acadêmica foi a obrigatoriedade de apresentar todos os anos, no ato da matrícula, o atestado do DOPS.

Com relação à influência do regime militar na minha formação, como professora, devo dizer sinceramente, que só percebi quando iniciei carreira na prática. As ausências teóricas que acredito, realmente existiram, só foram sentidas depois.

Na prática docente também não houve preocupação em buscar outros referenciais teóricos, pois meu início de carreira foi em Ivaiporã, uma cidade tão pequena e interiorana quanto as pessoas que lá moravam. Muito pelo contrário, quanto menos se conhecesse sobre a realidade política do nosso país melhor. Também não havia cobrança nenhuma por parte de qualquer pessoa, fosse ele diretor, coordenador, professor ou mesmo o próprio aluno.

PRÁTICA PROFISSIONAL

Iniciei minha carreira em 1975 em duas escolas estaduais de Ivaiporã: Colégio Estadual Raul Rodrigues Gomes e Escola Polivalente. Como não houve concurso nesta época para ingresso no magistério, peguei aulas suuplementares por quatro anos seguidos de 1975 ao final de 1978.

Não havia sentido a influência do regime militar na pratica docente até o ano seguinte, 1976, quando estourou uma greve de professores em todo o estado do Paraná, no governo de Jaime Canet Junior. Diria que mais ou menos 60% dos professores de Ivaiporã participaram da greve e eu era uma delas. As assembléias aconteciam no único clube da cidade, e no início eram calmas, mas depois de uma semana iniciaram-se as pressões para a volta às aulas, primeiro pela direção e depois pelo inspetor regional de ensino. Após, percebemos a presença de alguns “milicos”, assistindo as reuniões. Em uma ocasião houve uma assembléia em Apucarana, da qual participei. Foi uma grande assembléia em que todas as pequenas cidades da região fizeram parte. A situação ficou muito tensa pois vários milicos estavam presentes e ao final, as principais lideranças do movimento foram presas. Soube depois que alguns deles foram enviados para Curitiba.

A relação com a administração escolar e a equipe pedagógica era amistosa, embora se percebesse a formação de “panelinhas”, o que não poderia ser diferente tratando-se de local tão pequeno.

Se não estou enganada, o currículo seguia a lei de diretrizes e bases da educação, a 5692, o qual procurávamos ajustar conforme a realidade local. A pratica em sala de aula seguia os padrões normais da época. Eram aulas expositivas, seguidas de exercícios de fixação, correção de exercícios, tarefas, vistos em caderno, trabalhos de pesquisa individual e em grupo, apresentação de slides, tirar eventuais duvidas, conter a “bagunça” dos alunos em sala de aula e lá de vez em quando um debate sobre algum assunto presente. Não havia

nenhuma exigência colocada de forma autoritária, a única orientação era evitar tocar em certos ‘assuntos’ que pudessem chamar a atenção dos alunos e jamais falar mal do governo.

A relação com os professores e alunos era bem amigável. A maioria dos alunos provinha do meio rural, o que facilitava a relação e evitava certos constrangimentos. Os materiais didáticos limitavam-se à compra de livros já previamente determinados pela coordenação e outros materiais como lápis, caneta, borracha, cadernos, régua, etc. Durante o período em que permaneci em Ivaiporã (até o final de 1978) ainda no período do regime militar, tudo transcorreu normalmente, sem qualquer tipo de pressão ou ameaça, que pudesse representar motivo de preocupação.

Mesmo após o regime militar, quando já estava em Londrina, nunca percebi qualquer preocupação com o novo (se é que existia), portanto, não me lembro de ter que abrir mão de convicções políticas para atuar como professor.

O que existia de bom, no princípio, era o salário bastante compensador em relação ao de hoje. Ser professor era ainda uma profissão almejada por muitos. Outro fator que merece ser destacado, era a postura dos alunos, bem mais ‘calmos’ em relação aos de hoje. Os alunos pouco questionavam, mesmo porque os próprios professores evitavam assuntos polêmicos, principalmente os ligados à política.

Existiram muitas coisas boas na prática escolar. Cada escola pela qual passei, cada aluno que passou pelas minhas mãos, constituíram um grande aprendizado na vida. Foi uma troca de informações, de experiências que, se colocado na balança, trouxe muito mais alegrias e satisfações do que incertezas em minha vida como professora.

Quanto às práticas educacionais, quase nada mudou. Os professores continuam ensinando as mesmas coisas, utilizando os mesmos métodos, embora afirmem que eles sejam mais modernos. A bem da verdade, acredito que o mundo mudou muito, mas a escola continua igual. Precisaríamos inovar completamente a escola, torna-la mais interessante e atraente, para que o nosso aluno sentisse prazer em fazer parte dela.

Observação: Omiti o fato de que, após o período de 4 anos em Ivaiporã, voltei para Londrina e, fui contratada em fevereiro de 1979 pelo SESC (serviço Social do Comércio) como professora, onde continuo atuando até hoje. No período de 1992 a 1998, atuei como professora do Estado. Minha maior experiência, portanto, pautou-se mais do perfil de escola particular do que na escola pública.

ANEXO

ANEXO A

Fotos da Formatura – 1974

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)