

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU***

GRAZIELA HOCHSCHEIDT TREVISAN

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE HISTÓRIA E SABERES DE FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL, EM CURITIBA, ENTRE AS
DÉCADAS DE 1970 E 1980**

CURITIBA

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

GRAZIELA HOCHSCHEIDT TREVISAN

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE HISTÓRIA E SABERES DE FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL, EM CURITIBA, ENTRE AS
DÉCADAS DE 1970 E 1980**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosa Lydia Teixeira Corrêa

**CURITIBA
2010**

Dedico este trabalho aos meus pais Marlene e Ornélio,
que sempre acreditaram na educação
como caminho para a superação
das dificuldades da vida.

Ao meu esposo Fred,
companheiro de todas
as alegrias e tristezas da vida...
de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Ao término de uma caminhada é chegada a hora de agradecer a todas as pessoas e instituições que contribuíram de alguma forma para que fosse possível chegar até aqui... A todos vocês o meu carinho e sincera gratidão:

Aos meus pais, modelos de superação, dedicação e retidão... vocês sempre serão a inspiração para minha vida.

Ao meu esposo, pela paciência, amor e importantes contribuições ao longo de toda esta jornada.

A todos os amigos que sempre incentivaram e compreenderam os desafios deste caminhar.

Aos novos amigos conquistados durante as aulas do Mestrado: Elaine, Renata, Lucimara, Gabi, Sílvia, Luciene, Vera... Vocês foram essenciais nas reflexões dos textos e das aulas, mas também me ensinaram novas formas de prestigiar cada momento da vida.

À minha querida Prof.^a Rosa Lydia, pelas orientações acadêmicas, mas especialmente pelas conversas e pelo respeito que demonstra pelos seus alunos. É um modelo de orientadora! A compreensão, o carinho e o estímulo sempre estiveram em suas palavras, mesmo nos momentos das maiores crises. Obrigada!

Aos professores Sérgio, Roseli e Teresa pelas sugestões e contribuições ao trabalho.

Aos professores do Mestrado, Rosa, Peri, Joana, Pura, Lindomar... agradeço as reflexões e conhecimentos sempre presentes nas aulas.

Obrigada Solange e Fran, pela atenção e carinho que atendem a todos na Secretaria.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, agradeço a possibilidade de inserção na pesquisa científica.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, pela licença remunerada das atividades escolares.

À Instituição de Ensino Superior, muito solícita em todas as necessidades da pesquisa.

Às escolas que auxiliaram na localização dos professores e abriram suas portas para a pesquisa.

Aos professores que participaram da pesquisa, obrigada pela acolhida sempre calorosa, tanto nas escolas, quanto em suas casas. Com vocês aprendi muito sobre História, mas também sobre a vida!

A lembrança é a sobrevivência do passado.

Ecléa Bosi

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de investigação a formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980. Assim definiu como problematização: Quais as concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980 e como se manifestam nos currículos do curso de História de uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba e por meio de depoimentos orais dos professores nela formados neste período? Neste sentido objetivou-se analisar as concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980, a incorporação no currículo do curso de História de uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba e como se manifestam nos depoimentos orais dos professores nela formados neste período. A investigação sob esta ótica teve a intenção de contribuir para a compreensão do processo histórico do objeto e possibilitar a reflexão, fundamental para a elaboração de novas perspectivas na formação docente. Trata-se de um estudo de caráter histórico. A pesquisa traz depoimentos orais, tendo por base referenciais da metodologia de história oral e análise documental. Os autores utilizados na análise foram, entre outros, Saviani (1978, 1991, 2003, 2007), Covre (1983), Mizukami (1986), Cardoso (1988), Burke (1992), Le Goff (1998), Dosse (2003), Tardif (2006), Nóvoa (1992), Silva (2009), Sacristán (2000), Frigotto (2001), Cunha (1983), Germano (1994), , Ianni (1996), Singer (1976) Weffort (1992), Romanelli (1998), Cunha (1980, 1991), Fernandes (1982), Reis Filho (1978), Fonseca (2003), Fenelon (1984), Chagas (1976), Nadai (1988), Glezer (1982), Pereira (2000), Thompson (2002). A investigação revelou que a concepção de formação do professor de História na ótica do Estado objetivava a formação de professores generalistas, sem preocupação com a qualidade ou a crítica. Os currículos do curso da instituição investigada corporificam a legislação educacional implantada na esfera federal, embora a instituição tenha mantido o curso de História, apesar da implantação do curso de Estudos Sociais. Sob a ótica do Estado o ideal de formação do professor de História foi caracterizado pelos depoentes como acrítico, apolítico, e reprodutor do conhecimento. Já no início dos anos 1980 os docentes tiveram dificuldade em definir este ideal. No final desta década a presença marcante de uma formação crítica. Segundo os depoentes a concepção de educação presente no curso de História era Tradicional, fundamentada numa formação científica (conhecimentos históricos), com maior ênfase no bacharelado, em detrimento à formação do licenciado. A concepção de História que perpassou a formação destes profissionais foi a da Escola de Annales, embora elementos da História Tradicional também estivessem presentes de acordo com os docentes. Os saberes priorizados eram os saberes disciplinares com pouca ênfase dada aos saberes provenientes da ciência da educação.

Palavras-chave: Concepção. Saberes. Formação do professor de História. Estudos Sociais

ABSTRACT

This research had as object of research history teacher's formation in Brazil, in Curitiba, between the 1970s and 1980s. Then defined as questioning: What are the concepts of education and training history and knowledge of the history teacher in Brazil, in Curitiba, between the 1970s and 1980s and how they are manifested in the curriculum of the course History of an Institution of Higher Education Curitiba and oral testimonies of teachers trained in it this time? In this sense it was aimed to analyze the concepts of education and history and knowledge of the history teacher in Brazil, in Curitiba, between the 1970s and 1980s, the incorporation in the curriculum of the History of an Institution of Higher Education Curitiba, as manifested in their oral testimony of teachers trained in this period. The research from this perspective was intended to contribute to the understanding of the historical process of the object and allow reflection, critical to the development of new perspectives in teacher education. This is a study of historical character. The research gives oral evidence, based on reference of the methodology of oral history and documentary analysis. The authors used in the analysis were, among others, Saviani (1978, 1991, 2003, 2007), Covre (1983), Mizukami (1986), Cardoso (1988), Burke (1992), Le Goff (1998), Doss (2003), Tardif (2006), Nóvoa (1992), Silva (2009), Sacristán (2000), Frigotto (2001), Cunha (1983), Germano (1994), Ianni (1996), Singer (1976) Weffort (1992), Romanelli (1998), Cunha (1980, 1991), Fernandes (1982), Reis Filho (1978), Fonseca (2003), Fenelon (1984), Chagas (1976), Nadai (1988), Glezer (1982), Pereira (2000), Thompson (2002). Investigation revealed that the design of teacher education from the viewpoint of history of the state was aimed at teacher training generalists, without concern for the quality or critical. The curriculum of the institution's ongoing investigation embody the educational legislation implemented at the federal level, although the institution has maintained the course of history, despite the implementation of the course for Social Studies. From the perspective of the ideal state of training of teachers of history was characterized by witnesses as uncritical, apolitical, and reproductive knowledge. In the early 1980s teachers had difficulty in defining this ideal. At the end of this decade the remarkable presence of a critical formation. According to witnesses the development of education in the course of this history was traditional, based on a scientific background (historical knowledge), with major emphasis on baccalaureate education to the detriment of the licensee. The conception of history that pervaded the professional training was the Annales School, although elements of the Traditional History also be present according to the teachers. Knowledges prioritized were the disciplinary knowledge with little emphasis on knowledge from science education.

Keywords: Conception. Knowledge. Training of teachers of history. Social studies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
AID – Agency for International Development
AI – 1 - Ato Institucional nº 1
AI – 2 - Ato Institucional nº 2
AI – 3 - Ato Institucional nº 3
AI – 5 - Ato Institucional nº 5
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEF – Conselho Federal de Educação
CES – Conselho de Ensino Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPC – Centro Popular de Cultura
DALESP – Diretório Acadêmico de Letras, Estudos Sociais e Pedagogia
EMC – Educação Moral e Cívica
EUA – Estados Unidos da América
FAFIL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PSD – Partido Social Democrata

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UDN – União Democrática Nacional

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE HISTÓRIA, OS SABERES E O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	20
1.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	20
1.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO.....	23
1.2.1 A Pedagogia Tradicional.....	24
1.2.2 A Pedagogia Tecnicista.....	27
1.2.3 A Pedagogia Histórico-Crítica.....	32
1.3 CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS.....	36
1.3.1 A concepção Tradicional da História.....	37
1.3.2 Da Escola de Annales à Nova História.....	40
1.4 SABERES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	44
1.5 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	49
CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO HISTÓRICO, A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NOS ANOS 1970 E 1980.....	55
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS DÉCADAS DE 1970 e 1980.....	55
2.2 AS TRANSFORMAÇÕES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO PERÍODO DA DITADURA.....	68
2.3 HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL IMPLEMENTADA PELOS GOVERNOS MILITARES.....	74
2.4 MOBILIZAÇÃO E REAÇÃO ORGANIZADA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO.....	83
CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE HISTÓRIA E SABERES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA.....	90
3.1 METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	90

3.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	97
3.3	A ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA.....	100
3.4	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	110
3.4.1	Influência dos governos militares na concepção de educação e de formação do professor de história.....	111
3.4.2	Concepção de educação e de formação de professor de História desejada pelo Estado Militar.....	116
3.4.3	Concepção de educação e de história: a formação de professor que o curso de história desejava para os alunos	121
3.5	SABERES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	126
3.5.1	Saberes priorizados na formação do professor de História.....	127
3.5.2	A abordagem dada aos saberes no curso de História.....	135
3.6	A QUESTÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS.....	140
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	155
	APÊNDICES.....	166

INTRODUÇÃO

A formação do professor é uma temática amplamente discutida e pesquisada historicamente na educação contemporânea. Os estudos nesse campo vêm sendo realizados de maneira a possibilitar a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, pois o bom desempenho do professor está relacionado a uma boa formação.

Nesta perspectiva, compreender como se estruturou a formação de professores ao longo da história da educação torna-se fundamental para que se entenda como a formação docente está estruturada na atualidade, já que a compreensão do processo histórico, além de possibilitar a análise e a reflexão, torna-se essencial para a elaboração de novas perspectivas na formação docente.

A contribuição de uma análise histórica para repensar a formação de professores na atualidade - tendo como ponto de partida a análise das concepções educativas e históricas e os saberes de formação de professores presentes em outros períodos - constituiu-se como uma das motivações que conduziram ao direcionamento desta pesquisa, a qual se consubstanciou no projeto: Concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980.

Além das contribuições desta pesquisa relacionadas à construção de uma historiografia sobre a formação dos professores de História no contexto paranaense (Curitiba), é importante também que se destaque a quase total ausência de pesquisas históricas sobre a formação desses docentes no meio acadêmico.

Uma pesquisa, “estado da arte”, realizada nos periódicos da Associação Nacional de História, em Anais de Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação e em teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação entre 1990 e 2006, demonstra a carência desses estudos. Foram selecionados os trabalhos que de alguma forma estivessem ligados à formação do professor de História e à disciplina de História.

A Associação Nacional de História (ANPUH) tem como publicação dois periódicos: A Revista Brasileira de História, na qual foram pesquisados os artigos desde o início da suas publicações no ano de 1981 até dezembro de 2006, e a

Revista História Hoje – Revista Eletrônica de História, na qual foram analisadas as publicações entre o ano de 2003 (ano de sua criação) e 2006.

Na Revista Brasileira de História foram encontrados quatro artigos que abordam questões referentes ao ensino de História, um artigo que trata da temática dos Estudos Sociais e apenas um artigo que discute a formação do professor de história. Esse último escrito por Villalta (1994) “Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva”. Na Revista História Hoje foi encontrado apenas um texto sobre a formação do professor de História “Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador: desafios e perspectivas em torno de um profissional” (Oliveira, 2004). Percebe-se que em ambas as revistas as discussões sobre a formação do professor de história são quase inexistentes, assim como há a total ausência de estudos históricos sobre a formação desse profissional.

Além disso, foram pesquisados os Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (2006) e os Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação (2006), já que esses foram os últimos congressos realizados no recorte histórico da pesquisa ao qual este projeto está relacionado, no caso o ano de 2006.

No VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação foram apresentados três trabalhos relacionados ao ensino de História, um sobre o livro de História e um sobre a Didática da História. Neste levantamento percebeu-se que não foi apresentado nenhum trabalho relacionado à formação do professor de História.

Entretanto, no IV Congresso Brasileiro de História da Educação foram encontrados dois trabalhos relacionados às temáticas pesquisadas, um relacionado ao ensino de História e um referente ao livro didático de História.

As teses e dissertações foram pesquisadas a partir do mapeamento realizado por André (2002) entre os anos de 1990 e 1998, por Brzezinski (2006), entre 1997 e 2002 e no site da CAPES entre 2003 e 2006, ano em que se encerra o projeto ao qual está ligada esta pesquisa.

No período de 1990 a 1998 foram produzidas cinco dissertações sobre a formação dos professores de História. Uma delas relacionada à Didática e a formação do professor de História, duas sobre as condições de formação do professor de História e outras duas analisaram historicamente a formação do professor de História, respectivamente escritas por Sily (1994) e Silva (1996).

A primeira destas pesquisas históricas desenvolvida por Sily (1994) analisou como a legislação do Ensino Superior pós 64 influenciou a formação do professor de História, no caso da Universidade Federal Fluminense. Esse estudo foi desenvolvido com base em documentos deixados, elaborados e utilizados pelos acadêmicos e professores do curso. Procurou abordar a evolução histórica e legal da universidade brasileira e do Curso de História, a estrutura da UFF e do curso, assim como suas implicações na formação dos professores de História e a concepção dos professores.

Na segunda dissertação, realizada por Silva (1996), desenvolveu-se uma pesquisa sobre a formação do professor de História em tempos neoliberais e pós-modernos. Tal pesquisa encontra-se compreendida no período de 1979 e 1995, onde o autor procura levantar elementos que demonstrem as diferenças entre o que se pensa e o que se faz nos espaços acadêmicos e o que é vivido pelo professor de História na sala de aula.

No trabalho desenvolvido por Sily (1994) constatou-se uma aproximação com o presente estudo, já que a dissertação trabalhou com um recorte histórico próximo ao período abordado pelo autor desta pesquisa, além de, também ter realizado uma investigação histórica sobre a formação do professor de História. Porém, distancia-se do estudo aqui apresentado, no que se refere aos depoimentos orais de professores que não estão presentes no trabalho de Sily, pois ele utiliza como fonte de pesquisa os documentos escritos.

Entre os anos de 1997 e 2002 foram localizadas três dissertações sobre a formação inicial do professor de História e uma dissertação sobre a história da formação do professor de História de autoria de Mesquita (2000). A autora realizou um estudo sobre a formação do professor de História e as relações entre sua formação inicial e a prática pedagógica no ensino fundamental e médio, em Minas Gerais, nas décadas de 1980 e 1990. Nesta pesquisa, a autora buscou estabelecer a relação entre a formação do professor e sua prática, o que não se aproxima do objeto de investigação desta pesquisa.

Entre os anos de 2003 e 2006 foram desenvolvidas seis dissertações sobre a formação do professor de História na atualidade, seis dissertações que estabeleceram relação entre o ensino de História e a formação do professor desta área, três dissertações sobre a formação continuada do professor de História e uma tese e duas dissertações que analisam a formação do professor de História numa

perspectiva histórica, respectivamente de Ricci (2003), Silva (2003) e Oliveira (2005).

Ricci (2003) desenvolveu sua tese a partir do período delimitado entre 1980 e 2003 na cidade de Belo Horizonte. Nela, a autora procurou acompanhar a trajetória de formação do profissional da área de História, tanto em sua formação inicial quanto em espaços de formação continuada, como especializações, mestrados, doutorados e atividades fornecidas pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual.

Por sua vez, Silva (2003) estudou os processos formativos do professor de História de dois municípios de Minas Gerais formados a partir da década de 1980, com base em sua trajetória de vida. Nesse sentido, a autora analisou relatos de fragmentos de história de vida, onde inferiu como a subjetividade dos professores influencia nos seus posicionamentos, nas suas atitudes como educadores e na percepção do que significa ser professor.

Já Oliveira (2005), pesquisou a relação entre as políticas educacionais, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares (CNE/CES) e na Avaliação (INEP) e a formação do professor de História na concepção dos professores do Ensino Superior, no período compreendido entre 1996 e 2002.

Nas duas dissertações que abordam esta análise histórica, Silva (2003) e Oliveira (2005), existem pontos de contato com esta pesquisa. Um deles é a presença da História Oral, embora esta se apresente na perspectiva da história de vida. Outro ponto se relaciona a pesquisa de concepções. Apesar desses pontos de convergência, um comparativo entre a delimitação temporal e os espaços geográficos onde foram desenvolvidos esses estudos é suficiente para demonstrar as diferenças em relação a esta investigação. Além disso, Silva (2003) restringiu sua análise a uma visão mais subjetiva dos professores, enquanto Oliveira (2005) realizou uma pesquisa com professores do Curso Superior.

A análise do “estado da arte” realizada em periódicos, anais de congressos e em teses e dissertações demonstra a existência de poucas pesquisas que tomam como pressuposto a compreensão histórica do processo de formação do professor de história. Desta forma, reafirma-se a necessidade de mais estudos nesta área, especialmente relacionados à formação do professor de História no contexto paranaense (Curitiba), temática pouco explorada na história da educação. Por esta

razão, acredita-se que esta investigação pode trazer contribuições para a construção desta historiografia.

Nesse sentido, a compreensão do processo histórico torna-se um elemento essencial e é o fio condutor desta pesquisa, já que enfoca a formação do professor de História no Brasil, mais especificamente em Curitiba, a partir de uma delimitação temporal histórica, dos anos 1970 e 1980.

A análise sobre concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980, passa também pela compreensão do papel que a educação desempenhava nesse mesmo período. Inicialmente a educação dos anos 1970, com todas as imposições dos governos militares, realizadas por meio da alteração da legislação educacional que já havia se iniciado nos anos 1960. Posteriormente, a educação do final da década de 1970 e início dos anos 1980 sob forte influência dos movimentos de luta pela abertura política e retorno à democracia.

Nesta medida, torna-se necessário perceber que a concepção de formação dos professores, ligada ao papel e a função que a escola e a educação desempenham em uma sociedade, se desenvolve a partir da visão sobre estes elementos e, desse ponto, se institui o perfil, ou seja, o ideal de profissionais a serem formados. O Estado¹ surge como a instituição que define a concepção de formação do educador, levando em conta as teorias pedagógicas dominantes no período, pois é ele quem determina, por meio da legislação, como ela deve estar estruturada e, por assim dizer, embasada.

Além do Estado, a sociedade também pode participar das discussões sobre a concepção de formação dos professores, uma vez que ela interfere no ideal de escola e aluno a ser formado. Essa participação ganha força quando acontece em associações de classe, universidades e publicações, podendo ser inserida na elaboração de novas legislações. No Brasil pode ser citado como um momento de participação e luta pela definição de um novo modelo de formação de professores, o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando diversas instâncias acadêmico-políticas como a SBPC, o Centro de Estudos Educação e Sociedade, a ANDE, o INEP, a ANPUH e instituições como USP, UFRGS, UFMG, ligadas à educação

¹ O entendimento de Estado presente nesta pesquisa relaciona-se a visão de Poulantzas (2000, p.132)) que afirma: "O Estado, sua política, suas formas, suas estruturas, traduzem portanto os interesses da classe dominante não de modo mecânico, mas através de uma relação de forças que faz dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento."

propõem um novo direcionamento para a formação de professores nas discussões realizadas em congressos, seminários e artigos.

Dessa forma, quando ocorre a definição de uma concepção de formação profissional, por meio da legislação definida pelo Estado - com ou sem a participação da sociedade - esta deve ser incorporada aos currículos das instituições responsáveis pela formação, no caso do professor de História, as Universidades e Faculdades. Os acadêmicos desses cursos também têm sua formação marcada por esta concepção, já que os saberes desenvolvidos e a estrutura do curso passam a ser influenciados por ela.

Assim, a pesquisa definiu como problema a ser investigado o seguinte questionamento: Quais as concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980 e como se manifestam no currículo do curso de História de uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba e por meio de depoimentos orais dos professores nela formados nesse período?

Ao definir o problema central desta pesquisa também se torna imperativo determinar seu objetivo geral que é analisar as concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980, além da incorporação no currículo do curso de História de uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba e como estas concepções e saberes se manifestam nos depoimentos orais dos professores formados nesse período, nesta instituição.

A partir da definição do objetivo geral também há a necessidade de esclarecer o que se pretende com esta pesquisa e, neste sentido, os objetivos específicos traduzem e possibilitam um entendimento da organização da investigação. Assim, os objetivos específicos desta pesquisa são: Identificar e analisar as concepções de educação e de história e saberes de formação dos professores de História no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980; Analisar como as concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História, presente entre as décadas de 1970 e 1980 se manifestam no currículo do curso de História da Instituição de Ensino Superior de Curitiba a ser investigada; Analisar como as concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História, presente entre as décadas de 1970 e 1980, se manifesta por meio de depoimentos orais de professores formados pela instituição nesse período.

A análise histórica da formação dos professores de História nas décadas de 1970 e 1980 foi desenvolvida a partir de uma metodologia qualitativa de pesquisa, na qual foram utilizados como instrumentos de coleta de dados depoimentos orais de professores que se formaram no curso de História nas décadas de 1970 e 1980. Dessa forma, teve-se por base os referenciais da metodologia de história oral, a análise documental dos currículos do curso de História da Instituição de Ensino Superior, na qual os professores participantes da pesquisa se formaram, além do estudo da Legislação Educacional instituída no período.

A definição da metodologia e dos objetivos específicos possibilita uma breve visão dos caminhos percorridos por esta investigação. Porém, uma sucinta apresentação de cada um dos capítulos possibilita um aprofundamento introdutório dos elementos a serem desenvolvidos ao longo deste estudo.

Neste sentido, o primeiro capítulo apresenta um aprofundamento teórico sobre as concepções e saberes de formação de professores numa perspectiva das teorias educacionais e históricas, bem como, sobre o papel que o currículo desempenha nesta formação. Assim, a elaboração dos textos foi realizada a partir de reflexões sobre a leitura de autores como Foucault (1999), Saviani (1978), (1991), (2003) e (2007), Covre (1983) e Mizukami (1986), no que diz respeito às concepções de formação de professores na perspectiva educacional. Já as concepções historiográficas foram abordadas com base em autores como Borges (1992), Cardoso (1988), Burke (1992), Cardoso; Brignolli (1981), Bittencourt (2004), Le Goff (1998), Dosse (2003), Cardoso; Vainfas (1997) e Hunt (2001). No que se refere aos saberes de formação de professores, esses foram aprofundados por meio de autores como Tardif (2006) e Nóvoa (1992); enquanto que a temática do currículo foi desenvolvida com base em Silva (2009) e Sacristán (2000).

O segundo capítulo desenvolve uma reflexão sobre o contexto histórico das décadas de 1970 e 1980, além de realizar uma análise das transformações que ocorreram na legislação educacional durante os governos militares, especialmente relacionadas à formação do professor de história e estudos sociais e da reação de diversas entidades acadêmico-políticas no contexto da redemocratização. Neste sentido, a compreensão do contexto histórico ocorreu pela leitura de autores como Frigotto (2001), Cunha (1983), Germano (1994), Covre (1983), Comprato (1981), Ianni (1996), Singer (1976) Weffort (1992) e Skidmore (1998), que muito contribuíram para o entendimento desta realidade. Entretanto, autores como

Romanelli (1998), Cunha (1980) e (1991), Fernandes (1982), Reis Filho (1978), Fonseca (2003), Fenelon (1984), Chagas (1976), Nadai (1988) e Glezer (1982) permitiram a compreensão do contexto educacional partindo da legislação educacional instituída, assim como dos movimentos contrários a implantação dos cursos de Estudos Sociais e das Licenciaturas Curtas.

O terceiro capítulo apresenta inicialmente a metodologia de pesquisa desta investigação, fundamentada em autores como Chizzotti (2002), Ludke (1986), Bogdan e Biklen (1994), Severino (2007), Cruikshank (2006), Thompson (2002), Amado e Ferreira (2006), Bourdieu (2006), entre outros. Também procura demonstrar a visão dos professores entrevistados, à luz do referencial teórico, sobre as concepções de educação e de história e saberes que fizeram parte de sua formação. Na mesma medida, sob a ótica desses profissionais, busca apresentar como a legislação educacional definida em esfera federal no período, esteve presente nos currículos do curso de História da instituição onde eles realizaram sua formação.

A apresentação e análise de dados é o foco central deste capítulo, para tanto, inicialmente se realizou uma descrição dos procedimentos metodológicos de coleta e análise desses dados e a identificação dos sujeitos da pesquisa. Posteriormente foi abordada a análise da organização do curso, da concepção dos professores, bem como dos currículos da instituição superior pesquisada, sobre a formação que tiveram no curso de História nas décadas de 1970 e 1980. Em seguida foram identificados os saberes que foram priorizados, na visão desses profissionais, em sua formação, além da análise acerca da questão dos Estudos Sociais no período que realizaram seu curso superior.

CAPÍTULO 1- AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE HISTÓRIA, OS SABERES E O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise das “Concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980” exige inicialmente um aprofundamento teórico que defina o que constituem as concepções e os saberes de formação de professores. Este primeiro capítulo busca explicitar estas definições a partir da leitura de teóricos que tem como objeto de pesquisa estas temáticas. Inicialmente será realizada uma análise do que se entende por concepção, além das concepções de educação que estiveram em voga no período das décadas de 1970 e 1980 e também das concepções históricas que se afirmavam no meio historiográfico nesse mesmo período. Posteriormente, a definição do que são os saberes e a sua importância na formação de professores, além da sua influência na definição dos currículos dos cursos de licenciatura.

1.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A conceituação de concepções de formação de professores passa por uma dificuldade inicial, a quase total ausência de teóricos que fundamentem o conceito de concepção². Desta forma, será realizada a apreciação deste conceito a partir do entendimento que concepção está relacionada a um ideário que orienta a formação de professores. Como afirmam Corrêa e Trevisan (2008), o ideário de formação de professores presente em um determinado tempo e espaço, de uma determinada

² O conceito de concepção foi pesquisado em diversos dicionários de filosofia, como o de Mora (2001), Giles (1993), Julia (1964), Japiassú (1996), Abbagnano (2003). Somente os dois últimos autores definem a palavra concepção. O que mais se aproxima da aceção desta pesquisa é o conceito apresentado por Japiassú (1996, p. 49), que assim o significa: “Concepção – 1. Operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social a representação de um objetivo de pensamento ou conceito. O resultado dessa operação também é chamado de concepção, praticamente sinônimo de teoria (ex: concepção platônica de Estado, concepção liberal de economia, etc.) (...)”. Embora estes autores, e em especial a última definição, contribuam para esta investigação, faz-se a opção pelo entendimento de concepção presente no texto de Corrêa e Trevisan (2008).

sociedade, instituição ou grupo social, que considera os sujeitos, é estabelecido a partir de um projeto de formação.

Assim, as concepções traduzem diferentes ideários, do ponto de vista do Estado, e contém discursos que traduzem intencionalidades formadoras, o que será abordado nesta pesquisa com base na análise em Foucault (1999), para além do conceito de concepção. Os discursos estão presentes na linguagem e, neste sentido, “uma vez elidida a existência da linguagem, subsiste na representação apenas seu funcionamento: sua natureza e suas virtudes de *discurso*. Este não é mais do que a própria representação, ela mesma representada por signos verbais.” (FOUCAULT, 1999, p. 112). O autor esclarece que as palavras são signos que traduzem um discurso e que precisam ser decifrados, ou seja, “todos os elementos de uma representação são dados num instante e que somente a reflexão pode desenrolá-los um a um.” (FOUCAULT, 1999, p. 113).

Assim, no projeto estabelecido pelo Estado, as políticas de formação de professores são orientadas por um determinado ideário³ que traduzem um discurso, ou seja, uma intencionalidade formadora, dependendo do tempo, espaço e da sociedade na qual estão inseridas. Esse ideário se apresenta na legislação educacional estabelecida e, desta forma, as leis que regem esta área podem ser um instrumento de coerção definidas pelo Estado. De acordo com o pensamento de Saviani (1978, p. 193) “a legislação institui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha”. Desta maneira, as transformações realizadas na legislação educacional brasileira no período que é o centro do estudo desta pesquisa, anos 1970 e 1980, “se revelaram eficazes para ajustar a estrutura escolar à ruptura levada a cabo pela Revolução de 1964” (SAVIANI, 1978, p. 193). Por essa razão, Covre (1983, p. 211) afirma que “a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis 5.540 e 5.692”, tornando-se importante o entendimento das diferenças presentes nesses ideários:

³ Podem ser citados como exemplos de diferentes ideários de educação e formação de professores, de acordo com o contexto histórico em que estavam inseridos: a Escola Nova, que começou a ser implantada no Brasil a partir dos anos 1930 e o Tecnicismo, presente na definição das políticas educacionais principalmente nos anos de 1960 e 1970. A especificidade destas concepções de educação, ou ideários de formação será aprofundada no decorrer deste primeiro capítulo. Sobre este tema ver SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

Enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade, ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia *versus* adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (COVRE, 1983, p. 211).

Enquanto o liberalismo, por meio da Lei 4.024/1961, acentua os primeiros conceitos dos pares acima citados: qualidade, fins (ideais), autonomia, aspirações individuais e cultura geral; o tecnicismo, consubstanciado nas Leis 5.540/1968 e 5.692/1971, prioriza os segundos conceitos: quantidade, métodos (técnicas), adaptação, necessidades sociais, formação profissional. Apesar da presença da inspiração liberalista na lei 4.024 e de uma tendência tecnicista nas leis 5.540 e 5.692, isso não significa dizer que estas se apresentem imaculadas, ou seja, que elas ou mesmo as práticas pedagógicas que se originam delas não sejam permeados por outras concepções pedagógicas. Neste sentido, Corrêa (2005, p. 144) contribui com uma análise referente às práticas pedagógicas tradicionais:

Certamente, o que constatamos hoje em termos de práticas pedagógicas e caracterizamos como tradicionais, jamais o serão se recuarmos na história e buscarmos em seu devido tempos os princípios das pedagogias assim distinguidas. Podemos depreender do breve exercício reflexivo realizado que o que pode ser chamado de tradicional em termos pedagógicos, ainda que numa aproximação bastante elementar como a que aqui fizemos, possui elementos diferentes em seus pressupostos, levando em conta que nenhuma prática é desprovida de concepção, mesmo que ela seja inconsistente. (CORRÊA, 2005, p. 144).

A compreensão do ideário educacional estabelecido pela legislação em questão e as práticas pedagógicas decorrentes delas passam pelo entendimento de que “as posições pedagógicas defendidas nunca foram homogêneas, no entanto, quer pela genealogia, quer pela suas repercussões, revelaram sempre numerosos pontos de contato.” (SUCHODOLSKI, 2000, P.13).

A partir destas considerações e de uma rápida apreciação das leis 4024/1961 e 5.540/1968 / 5.692/1971 já podem ser constatadas algumas transformações que ocorrem no ideário educacional, por meio da legislação presente antes e depois da instalação da Ditadura Militar. Da mesma forma que a visão de educação se modificou, a concepção de formação de professores também ganhou uma nova roupagem.

Assim, o Estado, a partir de um ideal “cidadão” que deseja desenvolver, por meio da educação, define políticas de formação de professores que possibilitem a

constituição de profissionais que venham ao encontro desta mesma concepção. Isso não significa dizer que todos os professores, durante sua formação, ou mesmo durante sua prática profissional, seguem o modelo instituído pelo Estado, pois são sujeitos, que coletiva ou individualmente podem se opor a visão de homem e de sociedade proposta pelas políticas estatais. Entretanto, vale ressaltar que de alguma maneira, seja em sua formação acadêmica, ou mesmo, no meio escolar onde estão inseridos, podem ser afetados por estas políticas.

1.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

O questionamento sobre as concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980 exige da pesquisa e do pesquisador o conhecimento sobre as concepções de educação que dominaram o cenário educacional brasileiro durante esse período histórico, sempre retomando as contribuições de Correa (2005) e Suchodolski (2000). Embora possam ser desenvolvidas diferentes concepções que se fizeram presente no pensamento educacional brasileiro⁴ ao longo da História, não seria este o objetivo desta pesquisa. Por esse motivo, esta investigação opta por abordar com maior ênfase a Pedagogia Tradicional, presente desde os primórdios da educação institucionalizada no Brasil, a Pedagogia Tecnicista, que passou a vigorar no Brasil a partir dos anos 1960 e a Pedagogia Histórico-Crítica, que surge de um movimento contra hegemônico que se difundiu pelo Brasil com maior intensidade no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. A opção por um aprofundamento destas três concepções de educação está relacionada ao período histórico em que estiveram em voga, décadas de 1960, 1970 e 1980, o que vem ao

⁴ Autores como Mizukami (1986) e Saviani (2007) aprofundaram em suas obras estas concepções. A primeira autora denominando-as de abordagens, que para ela estão divididas em: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sócio- cultural. Já Saviani fala em Ideias Pedagógicas, que para este autor estariam assim distribuídas: Pedagogia Brasílica, Pedagogia Jesuítica ou o *Ratio Studiorum*, Ideias Pedagógicas do Despotismo Esclarecido, Ideias Pedagógicas Leigas – Ecletismo, Liberalismo, e Positivismo -, Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista, Concepção Analítica, Visão Crítico-reprodutivista, Pedagogias críticas - Pedagogia da Educação Popular, Pedagogia da Prática, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, Pedagogia Histórico-Crítica -, Neoprodutivismo, Neo-escolanovismo, Neoconstrutivismo e Neotecnicismo.

encontro da delimitação temporal realizada por esta investigação e, também, a sua maior profusão no campo educacional brasileiro.

1.2.1 A Pedagogia Tradicional

A Pedagogia Tradicional, presente na educação há muitas gerações, deve ser compreendida como uma abordagem que apresenta tendências e manifestações diversas (MIZUKAMI, 1986) já que não “se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos” (MIZUKAMI, 1986, p. 7). Embora algumas manifestações desta Pedagogia já estivessem presentes na Idade Média, como o ensino verbalista, é no período da constituição dos sistemas nacionais de ensino, no início do século XIX, que esta Pedagogia se estabelece amplamente na prática educativa.

O início do século XIX traz em seu bojo os ideais da Revolução Francesa e a consequente necessidade de extensão dos direitos, como a educação a todos os indivíduos, o que seria uma obrigação do Estado. Desta forma, começam a se institucionalizar os sistemas nacionais de ensino. De acordo com Saviani (1991, p. 17-18):

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados.

A escola surge como um lugar bem definido na sociedade burguesa. Ela é o centro do processo de transmissão de conhecimento, ou seja, “(...) o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa” (MIZUKAMI, 1986, p. 12). Sua função é difundir o conhecimento acumulado pela humanidade, racionalizando o

processo de ensino-aprendizagem e dirimindo a ignorância da população. Nesta sociedade que vem emergindo, ser cidadão passa necessariamente pelo esclarecimento.

Assim, o ensino passa a estar centrado na escola e na figura do professor. Para Mizukami (1986, p. 8) “esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas o professor.” O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores. Nesta relação, a visão de homem implícita é de um receptor passivo, de uma tábula rasa, que recebe as informações com o objetivo de repeti-las, ou melhor, de reproduzi-las.

O modelo de escola a ser instalado na concepção tradicional era baseado em ambientes disciplinados e austeros, evitando assim a distração dos alunos. Desde o princípio da tentativa de universalização da educação, Saviani (1991, p. 18) afirma que “as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor, que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.” Assim, a educação e, conseqüentemente, a escola desempenham o papel de formadoras de homens e mulheres adaptados ao meio onde estão inseridos. Seus objetivos não se relacionam ao desenvolvimento da crítica, mas sim à assimilação de conhecimentos transmitidos. A escola é lugar de proteção e não é considerada como vida, mas apenas como parte dela (MIZUKAMI, 1986), isto é, a escola torna-se um lugar à margem do mundo, da sociedade.

A relação social que se estabelece nesta concepção de escola, de acordo com Mizukami (1986), é vertical, isso significa dizer que ela parte do professor, que é a autoridade moral e intelectual, para o aluno. Por esse motivo, não existe cooperação nas atividades, uma vez que as tarefas apresentadas são essencialmente individuais.

A Pedagogia Tradicional também se caracteriza de acordo com Mizukami (1986) por uma concepção de educação como um produto, e dá pouca ênfase no processo, já que os modelos a serem seguidos são universais e estão pré-estabelecidos. O conhecimento tem caráter cumulativo e deve ser adquirido pelo indivíduo.

Parte-se do pressuposto de que a inteligência ou qualquer outro nome dado à atividade mental seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico, social, etc.), as quais devem ir das mais simples às mais complexas. Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados (MIZUKAMI, 1986, p. 10).

Assim, o ensino-aprendizagem se caracteriza pela instrução e pelos ensinamentos do professor para o aluno, “os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados” (MIZUKAMI, 1986, p. 13), ou seja, modelos exteriores devem ser gravados nas mentes dos educandos. É um ensino caracterizado de acordo com Mizukami (1986, p. 14):

(...) por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade.

Nesta visão o ensino se caracteriza “(...) pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno” (MIZUKAMI, 1986, p. 14), as tarefas escolares são apresentadas de maneira padronizada, onde se torna possível que o professor recorra à rotina para que os alunos realizem a fixação dos conhecimentos ou conteúdos desenvolvidos.

A metodologia desta Pedagogia tem como base o dar a lição e tomar a lição. Nesta perspectiva, Mizukami (1986, p. 15) aponta que esta “metodologia se baseia mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório”. O professor explana um conteúdo pronto e o papel do aluno resume-se a escutá-lo e posteriormente reproduzi-lo, sem qualquer variação.

Outras características apontadas por Mizukami (1986) como presentes na concepção tradicional são os programas minuciosos, rígidos e coercitivos, os exames seletivos e a prioridade à disciplina intelectual e aos conhecimentos abstratos. Além disso, suas bases epistemológicas definem que o conhecimento provém essencialmente do meio, assim necessita ser transmitido aos indivíduos na escola, já que é o lugar por excelência a desempenhar esta função.

A Pedagogia Tradicional recebeu críticas de Freire (2005) por se efetivar como uma educação bancária. Na visão do autor, o professor ou “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2005, p. 65), ou seja, “em lugar de comunicar-se o educador faz ‘comunicados’ e depósitos, que o educando, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2005, p. 66). Neste modelo, Freire (2005) aponta a educação como um mero ato de depositar, em que os educandos tornam-se depositários e o educador um depositante.

A prática educativa da Pedagogia Tradicional, ou da educação bancária, nos termos de Freire (2005), transforma os sujeitos em seres passivos, ingênuos e sem capacidade de análise crítica da realidade onde se encontram inseridos, e impossibilita o homem de se libertar e se emancipar enquanto sujeito histórico.

1.2.2 A Pedagogia Tecnicista

A Pedagogia Tecnicista fundamenta-se no pressuposto da racionalização da educação, idealizando garantir assim a eficiência e produtividade do sistema de ensino. Sob esta questão, Saviani (1991, p. 23) afirma que “essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” Esta nova visão de educação que começava a se instalar no Brasil relacionava-se à ideia de desenvolvimento econômico com segurança, presente no período da Ditadura Militar. Desta forma, “(...) a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido” (SAVIANI, 2007, p. 365). Assim, o sistema educacional brasileiro passou a ser remodelado a partir de uma organização racional funcionalista do trabalho pedagógico, o qual garantisse um sistema mais produtivo e capaz de fornecer mão-de-obra eficiente e produtiva para as empresas multinacionais que se instalavam nesse período no país.

A necessidade de racionalização, eficiência, produtividade, objetividade e operacionalização, como os próprios termos demonstram, está atrelada a inserção

da Teoria Geral da Administração na área educação, com vistas a superação da ineficiência do sistema de ensino. Na Teoria Geral de Sistemas, aplicada inicialmente nas empresas, e nesse período, também introduzida na educação, a eficiência:

(...) é assegurada pela maximização dos recursos de todos os tipos; a meta é a máxima produtividade, propiciada pela racionalização a partir da divisão do trabalho e do controle sobre ele; ou seja, mudam os meios, mas a matriz continua sendo a filosofia taylorista, levada às últimas consequências (KUENZER E MACHADO, 1982, p.39).

Na educação, a racionalização da divisão do trabalho é expressa pelos componentes do Sistema Educacional descritos por Coombs (1970) como objetivos e prioridades, administração, estrutura, programação no tempo, conteúdo, meios auxiliares de ensino, professores, instalações, tecnologia, controle de qualidade, análise de custos e pesquisa. Nesta visão, o componente que alcança maior importância é o dos objetivos, já que esse possibilita a avaliação e retroalimentação do sistema, garantido assim a eficiência do processo.

Nesta perspectiva teórica, de acordo com Saviani (1991), ocorre uma divisão do trabalho pedagógico, na qual a especialização das funções torna-se algo essencial⁵. Assim, surgem os especialistas nas diferentes funções, como o supervisor e o orientador educacional. O primeiro restrito à atuação junto aos alunos, enquanto o segundo realiza o seu trabalho numa relação direta com os professores. Além disso, desenvolve-se uma uniformização do sistema de ensino, no qual as diferentes disciplinas e práticas pedagógicas seguem os mesmos esquemas de planejamento anteriormente formulados.

A pedagogia tecnicista define como o centro do processo educativo, a racionalização dos meios, ou seja, a ênfase está no processo. Professor e aluno ocupam posição secundária de meros executores, estando o planejamento e a organização do processo sob a responsabilidade de especialistas, fundamentados nos critérios de imparcialidade, neutralidade e objetividade. Nos dizeres de Saviani (1991, P.25), “Na Pedagogia Tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que

⁵ Esta visão da divisão do trabalho foi introduzida na educação pelo Taylorismo, que inicialmente ocupou-se da racionalização do trabalho nas fábricas e posteriormente foi utilizado para racionalizar o trabalho escolar. Segundo Taylor (1990, p. 101) a administração científica pode se assim resumida: 1º) Ciência, em lugar de empirismo. 2º) Harmonia, em vez de discórdia. 3º) Cooperação, não individualismo. 4º) Rendimento máximo, em lugar de produção reduzida. 5º) Desenvolvimento de cada homem, no sentido de alcançar maior eficiência e prosperidade.

professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como farão”. O professor tem como responsabilidade o planejamento e o desenvolvimento do sistema de ensino e aprendizagem, o aluno, por sua vez, é considerado um receptor de informações e reflexões (MIZUKAMI, 1986).

Na área da didática, a pedagogia tecnicista procura trabalhar com uma concepção de totalidade advinda da Teoria de Sistemas de Bertalanffy, porém, totalmente desvinculada de qualquer realidade histórica. Seu ponto de partida são as tecnologias educacionais e uma perspectiva interdisciplinar. De acordo com Kuenzer e Machado (1982, p. 42) a didática:

(...) tem como preocupação básica a descrição e a especificação dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes de instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle. Requer também avaliações periódicas, em que se tenha em vista o resultado da aprendizagem e o funcionamento do sistema de instrução.

O papel da didática nesta abordagem está relacionado ao desenvolvimento de sistemas de instrução, a implantação do planejamento, a implementação de tecnologias educacionais e a identificação dos fatores relacionados à baixa eficiência do sistema de ensino.

A pedagogia tecnicista, igualmente conhecida como abordagem comportamentalista, também fundamentava-se nas teorias psicológicas conhecidas como behavioristas ou comportamentalistas, nas quais a aprendizagem passaria necessariamente por uma mudança de comportamento. De acordo com Mizukami (1986), nesta visão o indivíduo deve manter-se passivo e responder ao que lhe é esperado, tendo em vista que o conhecimento é o resultado da experiência. Desta forma, a educação tem a função de transmitir conhecimentos como comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades básicas para a manutenção e controle do ambiente social e cultural. Skinner é um dos principais representantes desta corrente de pensamento. Ele desenvolveu o conceito de comportamento operante, “que se caracteriza basicamente pelas relações que estabelece com o meio ambiente, ao receber desse, influências determinantes.” (KUENZER E MACHADO, 1982, p.43). A escola, nesta perspectiva, tem função de instalar e manter comportamentos necessários à vida social e a aprendizagem ocorre por meio do reforço de comportamentos considerados ideais, ou seja:

A escola está ligada a outras agências controladoras da sociedade, do sistema social (governo, política, economia, etc.) e depende igualmente deles para sobreviver. Essas agências, por sua vez, necessitam da escola, porque é a instituição onde as novas gerações são formadas. A escola é a agência que educa formalmente. Não é necessário a ela oferecer condições ao sujeito para que ele explore o conhecimento, explore o ambiente, invente e descubra. Ela procura direcionar o comportamento humano às finalidades de caráter social, o que é condição para sua sobrevivência como agência (MIZUKAMI, 1986, p. 29).

Nesta visão, a escola e a educação não têm como objetivo um desenvolvimento individual do sujeito, o qual possibilite a ele fazer escolhas, sem que estas sejam totalmente limitadas pelo caráter social. Muito pelo contrário, o sujeito deve estar adaptado aos comportamentos desejados para a vida em sociedade, e este é o papel da educação e da instituição escolar: moldar os comportamentos para a vida social. As palavras de Mizukami (1986, p. 25) são bastante esclarecedoras quanto ao papel desempenhado pelo indivíduo na sociedade:

O indivíduo tem, contudo, seu papel nesse planejamento sócio-cultural que é ser passivo e respondente ao que dele é esperado. É ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera que seja realizada de maneira eficiente.

É importante ressaltar que as bases filosóficas desta pedagogia estão assentadas de acordo com Saviani (2007) no neopositivismo e no funcionalismo. A partir de uma análise das teorias educacionais percebe-se que se na Pedagogia Nova o objetivo maior era aprender a aprender, na Pedagogia Tecnicista este objetivo deslocou-se para o aprender a fazer, necessidade esta ligada, como já mencionada, ao meio produtivo. Assim, de acordo com Kuenzer (1989, p. 189):

Controlando o acesso ao saber e dificultando sua aquisição em outras instituições, a fábrica pretende formar e manter um corpo coletivo tecnicamente qualificado na medida exata das suas necessidades, e politicamente submisso e disciplinado.

A Pedagogia Tecnicista propicia assim, a aquisição do saber por parte dos trabalhadores de forma fragmentada e parcial, não permitindo que esses apreendam o processo produtivo como um todo. Tornam-se assim operários que não dominam a totalidade do conhecimento de seu próprio trabalho, da realidade em que estão

inseridos, dificultando a organização dos trabalhadores e a transformação das relações sociais instituídas.

A pedagogia tecnicista adentrou fortemente nas escolas nos anos 1960 e 1970, racionalizando o processo pedagógico a partir da adaptação do sistema das fábricas para a educação. Isto levou a uma burocratização do sistema de ensino. Sobre a transposição para a escola do sistema de funcionamento fabril, Saviani (2007, p. 381) afirma que:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e sistema produtivo se dá de modo indireto por meio de complexas mediações.

A proliferação de técnicas, como a instrução programada, micro ensino e módulos de aprendizagem, de forma alguma garantiram a qualidade da educação nesse período. Muito pelo contrário, estas geraram fragmentação e descontinuidade no trabalho pedagógico, além de uma total ausência de formação crítica e política dos sujeitos inseridos nesse processo. O ideal de homem a ser formado era o de um cidadão acrítico, que não opinasse e não interferisse nos rumos da nação brasileira, apenas uma máquina humana, em cujos membros estaria a força motriz para o desenvolvimento de uma indústria em expansão.

Em confluência com a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, a Pedagogia Tecnicista é considerada não-crítica, pois as três concepções “(...) acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social” (SAVIANI, 2003, p. 90). Neste sentido, não se estabeleceria uma relação entre a educação e a estrutura social vigente, especialmente ao que se refere à estrutura de classes, algo questionado posteriormente pela visão crítico-reprodutivista⁶.

No mesmo período em que se desenvolveu a Pedagogia Tecnicista no Brasil, especialmente na década de 1970 e início dos anos 1980, outras concepções

⁶ A tendência chamada por Saviani (2007) de crítico-reprodutivista é um conjunto de estudos de autores como: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, Althusser na teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e Christian Baudelot e Roger Establet na teoria da escola dualista; que em síntese compreendem a educação a partir dos condicionantes sociais, ou seja a estrutura sócio-econômica, e nesta perspectiva a função da educação seria a de reproduzir as condições sociais então vigentes, ou seja a manutenção do *status quo*.

pedagógicas também começaram a ganhar corpo⁷. Não é o esforço deste texto se ater a cada uma destas teorias. Assim, serão aprofundados aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica no item que segue, pois esta mantém relação direta com a pesquisa em questão.

1.2.3 A Pedagogia Histórico-Crítica

O contexto de luta pela redemocratização do Brasil no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foi marcado por uma efervescência de novas ideias no campo educacional. Isso permitiu que autores e teorias anteriormente proibidos pela Ditadura Militar, como por exemplo, Karl Marx e o Materialismo Histórico, passassem a ser lidos e se configurassem como base para o desenvolvimento da crítica ao modelo de educação até então presente. Além disso, esses autores e suas teorias passaram a fundamentar algumas das novas pedagogias que afloravam nas reflexões presentes em diversas universidades e encontros da área da educação por todo o Brasil.

A educação concebida numa perspectiva tecnicista, apregoada nos anos 70 nos governos militares, e suas implicações para a sociedade brasileira foram temáticas analisadas que geraram inúmeros momentos de reflexão e crítica em congressos, artigos publicados e também nas discussões de mestrados e doutorados em educação.

Nos mestrados e doutorados tem-se, como exemplo, o depoimento de Saviani (2007, p. 418) que afirma que “as ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada ‘Pedagogia Histórico-Crítica’ remontam às discussões travadas na primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP em 1979”. A

⁷ Como por exemplo, a teoria chamada de crítico-reprodutivista por Saviani (2007), que tem suas bases em autores como Bourdieu e Passeron, na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975) e em Althusser (1970), no texto publicado pela revista *La pensée*, *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Além destas, percebe-se o desenvolvimento neste período, das chamadas, por Saviani (2007), de teorias críticas da educação, fortemente influenciadas por um viés teórico marxista, como a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, a Crítico-Social dos Conteúdos formulada por Libâneo e a Pedagogia dos Conflitos Sociais de Oder José dos Santos.

pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani, assim como a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a pedagogia da prática de Oder José dos Santos, a pedagogia do trabalho e da prática de Miguel Arroyo e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, formam o grupo de ideias pedagógicas denominadas por Saviani (2007) de contra-hegemônicas. São pedagogias que não estão a serviço das classes dominantes, mas sim, aliadas aos interesses dos dominados e em consonância com uma proposta de transformação da realidade social. Neste grupo de ideias o papel que a escola desempenha na sociedade não se restringe ao caráter puramente técnico, mas adquire um caráter político:

(...) a proposta escolar ultrapassa sua dimensão meramente técnica para atingir uma dimensão política, enquanto permite ao trabalhador compreender a história e os limites de sua prática, como esta se articula com as relações de produção vigentes e como ela pode ser um elemento transformador dessas mesmas relações. (KUENZER, 1989, p. 192)

A partir desta breve incursão pelas teorias contra-hegemônicas torna-se possível o início de um aprofundamento sobre a pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani. Esta teve como primeira tentativa de sistematização o artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”⁸, publicado na Revista Ande em 1982. A pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento, nas palavras de Saviani (2003, p. 88):

(...) o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

O objetivo desta teoria da educação é produzir em cada sujeito a humanidade que é produzida coletiva e historicamente pelos homens, ou seja, a educação passa a ser entendida, diferentemente da pedagogia tecnicista, como mediadora da prática social. Nesta nova visão, não se pode distinguir educação e sociedade, pois a educação é também uma prática social. Assim, deve-se entender a educação como uma prática social determinada pelas contradições internas da sociedade capitalista, que pode servir para manter a exploração e a dominação, ou então estimular a

⁸ Posteriormente este artigo passou a integrar o livro Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política de Dermeval Saviani, publicado em sua primeira edição no ano de 1983.

transformação da sociedade. O sentido da expressão pedagogia Histórico-Crítica deve ser compreendido numa perspectiva de transformação, pois como afirma Saviani (2003, p. 93), o seu significado:

(...) envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.

A pedagogia Histórico-Crítica surge então, de acordo com Saviani (2003), das necessidades impostas pela prática dos educadores no contexto histórico em que esteve inserida a sua gênese, final dos anos 1970 e início dos anos 1980, já que tem suas raízes na realidade escolar. Embora a realidade escolar seja a base desta concepção de educação, esta deve ser compreendida em sua dimensão histórica, na qual o homem deve ser reconhecido como ser que produz sua existência, adaptando a natureza a si, por meio do trabalho. Neste contexto, a concepção pedagógica Histórico-Crítica se articula à concepção política socialista, pois conforme Saviani (2003, p. 103):

(...) ambas fundadas no mesmo conceito geral da realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

O método pedagógico desenvolvido por esta concepção, segundo Saviani (1991) deve partir da prática social tanto do aluno como do professor, pois ambos encontram-se inseridos na sociedade. Contudo, isto não significa que esses tenham as mesmas experiências e visões de mundo, condição esta que pode contribuir na construção de uma rica compreensão da realidade que os cerca. Num segundo momento seriam detectados os pontos a serem resolvidos na prática social, o que Saviani chamou de problematização, para tanto seria necessário o domínio de conhecimentos para estas análises. Como terceiro momento, a instrumentalização, ou seja, o professor instrumentalizaria os alunos com as ferramentas culturais necessárias para a compreensão da realidade de exploração em que estão inseridos. O quarto momento, chamado de catarse, seria a incorporação efetiva destes novos instrumentos culturais, possibilitando assim a transformação social. O

último momento seria a própria prática social, compreendida agora numa perspectiva não mais sincrética, mas sintética.

O autor resumiu este método pedagógico em uma de suas últimas obras da seguinte forma:

(...) parte da prática social em que professor e aluno encontram-se igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007, p. 420)

Este método possibilitaria ao educando uma efetiva compreensão da prática social, assim como a alteração desta prática, pois, o sujeito inserido nesta educação já não é o mesmo do início do processo educativo. No entanto, Saviani (1991, p.82) ressalva que “a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais”, isto é, a educação não age diretamente na transformação da realidade, mas sim de modo indireto, por meio das práticas sociais dos sujeitos que nela estão inseridos.

As bases teóricas da pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2007), estão assentadas no que se referem aos aspectos históricos, filosóficos, econômicos, políticos e sociais nos estudos desenvolvidos por Marx sobre as condições históricas de produção humana. Esses estudos analisaram o modelo de sociedade capitalista em que esse autor viveu e que ainda vigora, apesar das transformações realizadas pelos rearranjos do capital. As suas bases psicológicas se aproximam da psicologia histórico-cultural definida pela Escola de Vygotsky.

A pedagogia Histórico-Crítica procura estabelecer a sua cientificidade com base numa concepção dialética da ciência, na qual a educação seria orientada por um método de ensino que teria a dialética como pressuposto fundamental:

(...) o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (método de ensino). (SAVIANI, 1991, p. 83)

Apesar da dialética e do materialismo histórico se apresentarem como essência desta concepção de educação, Saviani (2007) frisa que, embora utilize os clássicos do Marxismo como inspiração, não é seu objetivo extrair desses clássicos uma teoria pedagógica. Isto porque autores como Marx, Engels, Lênin e Gramsci não desenvolveram uma teoria pedagógica. Assim, o seu objetivo estaria em elaborar uma concepção pedagógica que viesse ao encontro do ideal de homem e mundo professada pelo materialismo histórico.

1.3 CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS

Após realizar uma incursão pelas concepções de educação que se sobrepujam no cenário educacional nacional nas décadas de 1970 e 1980, torna-se premente um estudo das concepções historiográficas que ocupavam lugar de destaque entre os historiadores nesse mesmo período, já que um dos objetivos desta pesquisa relaciona-se a analisar as concepções de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, nos anos 1970 e 1980.

Delinear os limites destas concepções não é uma tarefa simples, já que existe uma enorme variedade de compartimentações da História, numa tentativa de organização interna da História em linhas especializadas que seguem diferentes critérios. Barros (2008) aponta para a necessidade de se compreender que as concepções, ou como o autor coloca:

(...) as dimensões definidas como 'instâncias da realidade social' são em todos os casos construções do historiador, contendo a sua parcela de arbitrariedade e a sua possibilidade de flutuações ao longo da história do pensamento historiográfico. (BARROS, 2008, p. 21)

Cada época faz emergir de seu interior uma concepção de história. Estas diferentes visões nascem das relações que se estabelecem social, política, econômica e culturalmente em diferentes sociedades, em diferentes períodos. Outra dificuldade apontada por Barros (2008, p. 15) para realizar um enquadramento das diversas concepções ou dimensões da História está no fato de que "todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como

dimensões separadas.” Então, como falar de uma História Política, História Econômica e História Cultural? Na realidade, estas especializações não devem significar um aprisionamento do historiador, mas uma tentativa de recorte para melhor compreensão do objeto de investigação.

Nesta perspectiva, esta pesquisa opta por realizar um aprofundamento teórico das concepções que se destacavam no pensamento historiográfico brasileiro nos anos 1970 e 1980, especialmente no que se refere à Concepção Tradicional da História e da Escola de Annales à Nova História.

1.3.1 A concepção Tradicional da História

A concepção tradicional da História é conhecida entre os historiadores como a história rankeana, ou seja, uma forma de escrever História que tem suas origens no historiador *Leopold von Ranke*, que viveu na Prússia durante o século XIX. Ranke pertencia a corrente historiográfica alemã que se opunha ao Idealismo⁹ e tinha como preocupação transformar a História em ciência. Para tanto, de acordo com Borges (1992, p. 32). “era necessária a elaboração de métodos de trabalho análogos e efetivos, que estabelecessem leis e verdades de alcance universal” para a História, assim como as ciências naturais. Era necessário, segundo Ranke, levantar os fatos como eles realmente se passaram (BORGES, 1992, p. 32), isto significa dizer que o método científico utilizado pelas ciências naturais deveria ser aplicado à História.

Esta visão se manteve e ganhou espaço entre os historiadores com o desenvolvimento do sistema filosófico positivista¹⁰ de Auguste Comte, também no

⁹ O Idealismo alemão é uma corrente filosófica que se desenvolveu no século XIX e tem como seu maior representante Hegel. Este filósofo “(...) supera o racionalismo que endeusa a razão, como a verdade absoluta, e mostra que o conhecimento não é absoluto, mas se constitui como movimento, os movimentos dos contrários (lei da dialética: tese, antítese e síntese)”. (BORGES, 1992, p. 32). Esta visão veio a transformar a ideia de história enquanto algo linear e retilíneo. Passa-se a compreender a história num movimento dialético, especialmente após os escritos de Marx e Engels que retomam a dialética Hegeliana em sua teoria do Materialismo Dialético, dando origem na história ao Materialismo Histórico

¹⁰ O Positivismo de Auguste Comte tem suas bases nas leis dos três estados: “(...) cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo.” (COMTE, 1973, p.10). Além da lei dos três estados, Comte (1973, p. 39) também divide e classifica as ciências: “a filosofia positiva se encontra, pois, naturalmente dividida em

século XIX. Embora a História não figurasse na lista de campos do conhecimento de Comte, como afirma Cardoso (1988, p. 36):

(...) os fatos históricos, a cuja coleta se dedica o historiador, eram vistos como matéria prima da Sociologia, esta sim capaz de descobrir nexos legais entre os fatos históricos. Esta relação História/ Sociologia foi aceita pela maioria dos historiadores positivistas, essencialmente preocupados com a acumulação de fatos estabelecidos segundo critérios rigorosos de erudição crítica.

A concepção Tradicional da História tem seus fundamentos no positivismo e, “(...) a missão do historiador consistiria em estabelecer – a partir dos documentos – os ‘fatos históricos’, coordená-los, e finalmente, expô-los coerentemente”. (CARDOSO; BRIGNOLLI, 1981, p. 21). A base da História Tradicional ou positivista estaria na descrição dos fatos históricos a partir das fontes documentais oficiais.

As principais características da História Tradicional são resumidas por Burke (1992), quando esse autor busca demonstrar o contraste entre a antiga (concepção tradicional) e a nova história (herdeira de Annales). A primeira característica se relaciona ao caráter essencialmente político da História, ou seja, uma história relacionada ao Estado, a Igreja e a Guerra; uma história muito mais nacional e internacional do que regional. A segunda está ligada à visão dos historiadores tradicionais de uma história enquanto narrativa dos acontecimentos, ou como chamam os franceses, *histoire événementielle*. A terceira característica estaria atrelada a visão da história como uma história vista de cima, isto é, a história dos grandes homens, estadistas, generais e, às vezes, de eclesiásticos - ao resto da humanidade é relegado um lugar na história. A quarta se relaciona às fontes, uma história essencialmente baseada em documentos oficiais, com origem no governo e preservados em arquivos. A quinta característica é vinculada ao questionamento do historiador frente ao passado, baseada essencialmente em uma história dos acontecimentos; e a última, a visão de que a História é objetiva, isto é, o historiador deve apresentar ao leitor os fatos como eles realmente aconteceram.

A relação entre historiador e os fatos históricos e o seu modo de produzir a história na concepção tradicional é descrita por Cardoso; Brignolli (1981, p. 21-22) do seguinte modo:

cinco ciências fundamentais, cuja sucessão é determinada pela subordinação necessária e invariável, fundada independente de toda opinião hipotética, na simples comparação aprofundada dos fenômenos correspondentes: a astronomia, a física, a química, a fisiologia e, enfim, a física social”.

Os fatos históricos seriam aqueles fatos singulares, individuais, 'que não se repetem'; o historiador deveria recolhê-los todos objetivamente, sem optar entre eles. Seriam encarados como a matéria da história, que já existiria latente nos documentos, antes do historiador ocupar-se destes. Sua coordenação em uma cadeia linear de causas e consequências constituiria a síntese, a apresentação dos fatos estudados: fatos quase sempre políticos, diplomáticos, militares ou religiosos, muito raramente econômicos e sociais.

Assim, como havia descrito Burke (1992), Cardoso; Brignolli (1981) voltam a realçar o caráter factual da história tradicional, fundamentada em fatos políticos, mas para além desta análise, esses autores destacam o caráter da linearidade da História e sua ênfase na relação determinista de causas e consequências. No positivismo de Comte, os fatos históricos eram considerados "fatos passados únicos e irrepitíveis – ou seja, singulares – efetivamente não poderia ser tarefa fácil achar entre eles relações constantes de sucessão e similitude" (CARDOSO, 1988, p. 36). Para muitos historiadores positivistas, diferentemente de Comte, havia uma preocupação com a problemática da causalidade, o que de acordo com Cardoso (1988, p. 37) geralmente ocorria "(...) ligando 'causas' e 'consequências' ao fio de uma ordem cronológica linear ao que se atribuía *per se* peso casual", isto é, o que vem antes causa o que vem depois.

A história escrita pelos historiadores tradicionais vai demonstrar uma sucessão de fatos algumas vezes isolados, outras ligando causas e consequências, com um caráter essencialmente político, relacionado aos grandes heróis. Essa visão da História se baseia, de acordo com Bittencourt (2004, p. 141) "nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador", ou seja, é uma tentativa de aplicação do método das ciências naturais à ciência histórica.

Embora a História, numa perspectiva positivista, tenha recebido muitas críticas já no século XIX e no decorrer do século XX (especialmente relacionadas à objetividade e a neutralidade total do historiador), esta concepção da História se difundiu amplamente na história escolar. Nas palavras de Bittencourt (2004, p. 141):

A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para a História escolar, privilegiando estudos das ações políticas, militares e das guerras, e a forma natural de apresentar a história da nação era por intermédio de uma narrativa.

Esta visão da história dominou o pensamento historiográfico até meados do século XX, porém, não é possível determinar a sua permanência na História escolar, pois, neste meio, suas bases se mantiveram por um período mais amplo.

1.3.2 Da Escola de Annales à Nova História

A Escola dos *Annales* surgiu na França em 1929 com a publicação dos trabalhos de Marc Bloch e Lucien Febvre na revista *Annales: d'histoire économique, et sociale*¹¹. Nas palavras de Le Goff (2001, p. 30), “não é por acaso que os *Annales* nasceram em 1929, o ano da grande crise”. O colapso capitalista mundial representou uma ruptura com as ideias de progresso contínuo e mergulhou as economias capitalistas na recessão e desemprego, trazendo para as discussões as temáticas econômicas e sociais. Neste sentido, Dosse (2003, p. 34) afirma que a Revista os *Annales* “responde inteiramente às questões de uma época que desloca o olhar dos aspectos políticos para os econômicos” e vai alcançar enorme sucesso ao trazer um discurso adaptado às necessidades de uma nova realidade histórica.

Esta nova forma de produzir a história também é conhecida como escola francesa e se caracterizou por se opor à história tradicional. Desta forma, Le Goff (2001, p. 31) enfatiza que os seus precursores lutavam contra:

Essa história política que é, por um lado, uma história-narrativa e, por outro, uma história de acontecimentos, uma história factual, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas em que é preciso ir detectá-lo, analisá-lo e explicá-lo.

Assim, a Escola dos *Annales* fazia uma crítica à história tradicional, ou a história chamada na França de *événementielle* (história dos acontecimentos), dominada pelo aspecto político, preocupada essencialmente com a narrativa dos fatos ligados a grandes homens (generais, estadistas), fundamentada apenas em

¹¹ A Revista *Annales: d'histoire économique et sociale* recebeu diferentes denominações ao longo de sua trajetória. Durante a Segunda Guerra foi obrigada a trocar de nome para continuar sendo editada e foi chamada de *Mélanges d'histoire sociale* até o ano de 1944. Sob a perspectiva do pós-guerra ela adota o título *Annales: économies, sociétés, civilisations*. Retira-se o termo história com o anseio de uma reaproximação com as demais ciências sociais.

fontes (documentos) confiáveis e que não dialogava com as demais ciências. Como bem descreve Cardoso; Vainfas (1997, p. 130), Bloch e Febvre

(...) combatiam, pois, uma história somente preocupada com os fatos singulares, sobretudo com os de natureza política, diplomática e militar. Combatiam uma história que pretendendo-se científica, tomava como critério de cientificidade a verdade dos fatos, a qual se poderia chegar mediante a análise de documentos verdadeiros e autênticos (ficando os 'mentirosos' e falsos a margem da pesquisa histórica). (...) Combatiam enfim uma história que se furtava ao diálogo com as demais ciências humanas, a antropologia, a psicologia, a lingüística, a geografia, a economia, e, sobretudo, a sociologia (...) (VAINFAS, 1997, p.130).

Desta maneira, Lucien Febvre e Marc Bloch propunham uma história problematizadora do social, isto é, “traçam um percurso centrado nos aspectos econômico e sociais, abandonando completamente o campo político, que para eles se torna supérfluo, anexo, ponto morto no horizonte (...)” (DOSSE, 2003, p. 39). Buscavam desenvolver uma história total, na qual, de acordo com Le Goff (2001, p. 27) “a totalidade de uma sociedade é estudada e apresentada”. Para tanto, a Escola dos *Annales* desenvolvia seus estudos numa perspectiva interdisciplinar, em que áreas do conhecimento colaboram para a compreensão da realidade histórica, como por exemplo, a história e a sociologia, a história e a geografia, ou a história e a antropologia.

A escola de *Annales* pode ser organizada em três gerações, de acordo com Burke (1997). A primeira, representada por seus fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre e pelo nascimento da revista *Annales: d'histoire économique, et sociale*. A segunda, representada por Fernad Braudel, que aprofunda a inter-relação entre História, Geografia, História e Economia em sua famosa obra *Mediterranean*, além de retomar o papel da história como a única capaz de “recuperar a globalidade dos fenômenos humanos, é a única a poder localizá-los e avaliar sua eficiência em relação aos saberes parcelados” (DOSSE, 2003, p. 166), ou seja, é a história que tem a capacidade de realizar a síntese entre as ciências, graças a superioridade do pensamento espaço-temporal. A terceira, representada por François Dosse¹², e sua célebre obra, *A História em Migalhas*, que deixou de ser apenas o título de um livro para designar toda a terceira geração dos *Annales*. Já Hunt (2001) insere na terceira geração os historiadores Emmanuel Le Roy Ladurie e Pierre Goubert, que

¹² Opta-se por manter François Dosse na terceira geração, como apresentado por Burke (1997).

“estabeleceram um modelo alternativo de história regional total, com um enfoque voltado não para as regiões econômicas mundiais, mas para regiões dentro da França”. (HUNT, 2001, p. 4). Na sequência, Roger Chartier e Jacques Revel seriam os representantes da quarta geração de Annales, e de acordo com Hunt (2001, p. 8):

À medida que a quarta geração dos historiadores dos *Annales* passou a preocupar-se cada vez mais com aquilo que, muito enigmaticamente os franceses chamam de *mentalités*, a história econômica e social sofreu um recuo em termos de sua importância.

As principais áreas de interesse desta escola relacionam-se aos estudos das estruturas, da conjuntura e os estudos regionais. Nasceram assim, estudos sobre a economia incorporando a análise demográfica, o que segundo Dmitruk (1998, p. 50) dá “novo sentido a relação História e Geografia, integrando nas análises o estudo da interação entre o grupo social e o meio ambiente”. Como exemplo, há os estudos de Fernand Braudel sobre as formas de ocupação social na região do Mar Mediterrâneo e de Pierre Chaunu e Frédéric Mauro sobre o mesmo tema na região do Oceano Atlântico.

Com o surgimento desta nova visão da História, os historiadores franceses passam a pesquisar as estatísticas de produção econômica de determinadas regiões ou períodos históricos, realizando análises comparativas a partir de diferenças e semelhanças nas condições de infra-estrutura e da própria população. Esta nova forma de se compreender e fazer a História no decorrer do século XX vai apresentar momentos de continuidades e descontinuidades, dando origem a uma corrente do pensamento Histórico que é conhecida como Nova História.

A expressão “nova história”¹³ é originária da França onde, na década de 1970, Jacques Le Goff publicou uma coleção de ensaios com o título “*La nouvelle histoire*”. Contudo, não existe consenso entre os historiadores quanto à invenção da Nova História, pois muitos acreditam que ela esteja relacionada a Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da revista de Annales em 1929, e outros conferem sua autoria a Le Goff, tendo em vista que foi com suas publicações nos anos 1970 que a Nova História se impôs contra o paradigma tradicional em amplitude mundial. Nesta pesquisa, optou-se pela continuidade e não pela ruptura entre Escola de Annales e

¹³ Embora Burke (1992) afirme que a primeira vez que se tem conhecimento que esta expressão tenha sido utilizada foi em 1912, pelo estudioso americano James Harvey Robinson, que publicou um livro com o título *The New History*. Em sua obra já se proclamava os primórdios de uma história total.

Nova História, já que esse movimento representa sim uma ruptura com o antigo modelo de se fazer a História, a História essencialmente política e factual. Embora a Escola de Annales e a Nova História apresentem distanciamentos, esses devem ser encarados como respostas às necessidades de um contexto histórico em constante e rápida transformação.

Assim, a Nova História deve ser entendida como um movimento que nasce na França e se amplia, ganhando proporções mundiais e, segundo Burke (1992, p. 10), é uma história herdeira da escola de Annales, agrupado “apenas naquilo a que se opõe”, pois há uma enorme variedade de diferentes abordagens e, por isso, uma dificuldade em sua definição.

A nova história se caracteriza por ser uma história total ou uma história estrutural, que se opõe ao paradigma da história tradicional, pois “começou a se interessar por toda a atividade humana” (BURKE, 1992, p. 11), com publicações na área da infância, da morte, da loucura, do clima, da feminilidade, da leitura, do silêncio, etc. Burke (1992, p. 11), afirma que “a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” e, portanto, toda a produção humana deve ser estudada.

Outro aspecto importante da nova história é a análise da história das estruturas em oposição à história narrativa dos acontecimentos, desenvolvida pela história tradicional, “(...) é preciso estudar o que muda lentamente, e o que se chama, desde há decênios, de estruturas” (LE GOFF, 2001, p. 45). A história de curto prazo não consegue apreender e explicar permanências e mudanças que ocorrem nas sociedades.

Também podemos destacar como característica da nova história a utilização de novas fontes documentais, pois “se os historiadores estão mais preocupados que seus antecessores com uma maior variedade de atividades humanas devem examinar uma maior variedade de evidências” (BURKE, 1992, p. 14). Os historiadores que participam desta corrente do pensamento histórico passam a utilizar diferentes fontes, como as orais (entrevistas, depoimentos e narrativas), audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão, etc), estatísticas (dados comerciais, populacionais, eleitorais, etc), além de obras de arte como esculturas e pinturas e a cultura material dos períodos da história humana em que não existiam registros escritos (Pré-História). Todos os registros da ação humana passam a ser visto como fontes históricas.

Outra particularidade que deve ser destacada na Nova História é a importância da consciência da limitação do olhar do historiador frente ao passado, já que, de acordo com a afirmação de Burke (1992, p. 15) “só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas, estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para a outra”, isto é, apesar da tentativa do historiador em estabelecer um olhar para o passado sem preconceitos, ele está inserido em uma cultura de outro tempo, o que direciona seu olhar com base nos valores que construiu em sua vivência em sociedade. Um olhar para o passado fundamentado no relativismo cultural se opõe à busca incessante da História Tradicional pela neutralidade e objetividade, características superadas pela Nova História.

Apesar da inovação que a Nova História trouxe para a escrita da História, esta sofreu inúmeras críticas, especialmente relacionadas ao “caráter fragmentário de seus objetos de estudo” (BITTENCOURT, 2004, p.148), ficando conhecida como “história em migalhas”, justamente por estar mais preocupada com o estudo da micro-história. Sem um real interesse por uma história mais global, os estudos dos mais diferentes temas não apresentam ligação com a macro-história e tornam-se fragmentos sem nenhuma preocupação política ou de uma análise mais ampla e complexa da sociedade.

1.4 SABERES¹⁴ DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente existem muitas reflexões acerca da formação de professores, considerando as transformações que vem ocorrendo na sociedade e também na educação. Dentre as reflexões que ganham espaço entre os teóricos da educação, uma delas é de fundamental importância para esta pesquisa e esta relacionada aos saberes necessários à formação de professores.

O que alguns teóricos, como Tardif (2006) e Nóvoa (1992), apontam é a existência não de um saber único, mas de saberes diversos. Nesta perspectiva, Tardif (2006, p. 36) afirma que “pode-se definir o saber docente como um saber plural. Formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da

¹⁴ Na ótica abordada, saberes também podem ser compreendidos como conhecimentos.

formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nesta mesma linha, Nóvoa (1992, p. 28) aponta que “o esforço da formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.” Nestas duas visões percebe-se a presença do conceito saberes, ou seja, a formação de professores, passa necessariamente pela elaboração de um conjunto de conhecimentos advindos de diferentes origens.

Embora os autores comunguem da mesma visão no que se refere à pluralidade dos saberes, na apresentação dos saberes necessário a formação de professores existem diferenças conceituais. Enquanto Tardif (2006) apresenta como saberes necessários à formação docente: os saberes oriundos da formação profissional e os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, Nóvoa (1992) apresenta como saberes: os saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada e os saberes de uma militância pedagógica.

Para aprofundar a dimensão de cada um dos saberes, esta pesquisa utilizará as definições apresentadas por Tardif, pois em seu texto, Nóvoa não se atem a estas conceituações.

Os saberes da formação profissional são definidos por Tardif (2006, p.36) como “(...) o conjunto de saberes transmitidos pela instituição de formação do professor”. Esses saberes são oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica. No primeiro caso, Tardif (2006) coloca que as ciências não se limitam a produzir conhecimentos, mas também tem o objetivo de incorporar esses conhecimentos à prática do professor, transformando esses conhecimentos em saberes destinados à formação científica desse profissional. É especialmente ao longo de sua formação que os professores tem contato com as ciências da educação. No segundo caso, da ideologia pedagógica, Tardif (2006, p.37) afirma que:

(...) os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação de orientação da atividade educativa.

Estas doutrinas ou concepções se incorporam a formação dos professores, servindo de certa forma, de um arcabouço ideológico da profissão, e também

algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF, 2006). Os saberes da ideologia da educação estão articulados aos saberes da ciência da educação, integrando as pesquisas educacionais e as concepções, e desta forma buscando conquistar uma legitimação científica (TARDIF, 2006).

Além dos saberes da formação profissional, Tardif (2006) também define os saberes disciplinares, que são provenientes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2006, p. 38)

Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários, tanto pelas faculdades de educação, quanto pelos cursos de formação de professores. Outro saber presente na formação de professores é os saberes curriculares:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2006, p. 38).

Os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas escolares, ou seja, estão presentes como objetivos, conteúdos, métodos, os quais os professores devem aprender a utilizar e aplicar na sua prática.

Tardif (2006) elenca os saberes experienciais ou práticos, isto é, os saberes que são provenientes da prática ou experiência profissional e por ela são validados. Estes saberes são elaborados pelos professores, “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvendo saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2006, p. 38-39). Os conhecimentos experienciais “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2006, p. 39).

No que se refere à constituição dos saberes como elementos da prática docente, Tardif (2006) avança nas reflexões, inclusive apresentando o perfil do professor ideal com base nos saberes essenciais a formação desse profissional:

(...) saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2006, p.39).

Nessa visão, Tardif (2006) apresenta resumidamente os saberes. Além destes saberes, nesta pesquisa, também são tratados como conhecimentos fundamentais à formação docente: os saberes relacionados à matéria/ disciplina desenvolvida pelo professor, assim como o currículo presente nos programas desta disciplina; os conhecimentos oriundos das ciências da educação e da pedagogia, além do saber proveniente de sua prática profissional.

Embora Nóvoa (1992) não apresente um aprofundamento das definições dos saberes essenciais à formação docente, esse autor apresenta algumas reflexões importantes acerca da formação de professores e de seus saberes.

Inicialmente é oportuno destacar que, de acordo com Nóvoa (1992), a profissionalização do saber nas Ciências da Educação tem contribuído para uma desvalorização dos saberes provenientes da experiência e da prática profissional. Isso ocorre porque:

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1992, p. 27)

Assim, os saberes provenientes da prática profissional, ou melhor colocado por Nóvoa (1992), como os saberes provenientes de uma prática reflexiva, são preteridos em relação aos conhecimentos oriundos da ciência, em um modelo de formação de professores que tem a racionalidade técnica como guia da profissionalização docente.

Nóvoa (1992) apresenta a necessidade de valorização dos saberes experienciais, ou seja, de dar importância aos saberes elaborados a partir das experiências pessoais. Neste ponto, o autor acrescenta um elemento fundamental na formação docente, a interação entre as dimensões pessoais e profissionais. Essa interação permite ao professor ser um sujeito participante de seu processo de

formação e dar significado a essa formação em sua história de vida. Assim, Nóvoa (1992, p. 25) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

A formação de professores nessa perspectiva requer como ponto de partida o diálogo entre os professores, diálogo que promova a troca de experiência e um compartilhar dos saberes. Estas trocas devem, de acordo com Nóvoa (1992), dar origem a redes coletivas de trabalho e a uma nova cultura profissional. Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.”

A contradição entre o processo de formação na perspectiva da racionalidade técnica e de uma formação que considere a reflexão sobre a prática de cada sujeito no seu processo de autoformação está bem demonstrada nestas definições de professores: “como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como *conceptores* curriculares” (NÓVOA, 1992, p. 27). Nos primeiros conceitos dos pares acima citados está presente a visão da racionalidade técnica, na qual o professor é apenas um receptor dos saberes e conhecimentos necessários a sua formação. Entretanto, nos segundos conceitos citados, ele se torna um sujeito ativo e participante do seu processo de formação profissional. Por essa razão, Nóvoa (1992, p. 27) coloca que:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando de um ponto de vista teórico e *conceptual*. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

A profissionalização do professor, assim, deve passar necessariamente pela elaboração de um saber advindo da reflexão sobre a prática docente. Cabe aqui reafirmar que no processo de formação do professor devem ser mobilizados vários

tipos de saber: os saberes de uma prática profissional reflexiva; os saberes da teoria especializada, em outras palavras, da ciência; e os saberes da militância pedagógica (NÓVOA, 2002).

1.5 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A pesquisa sobre as concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980, também coloca como ponto fundamental um aprofundamento teórico sobre o currículo, já que é nele que estão definidos os conhecimentos e saberes necessários à formação dos indivíduos de uma dada sociedade, partícipes de um processo de educação sistematizada. Nesta mesma linha de raciocínio, os currículos dos cursos de formação de professores traduzem as concepções e os saberes essenciais aos docentes, ou seja, qual é o ideal de professor formador das futuras gerações de uma nação. Assim, torna-se imprescindível a análise dos currículos do curso de História no período acima mencionado, já que esses podem auxiliar no desvelar das concepções e saberes de formação do professor de História. Embora o foco de análise seja o currículo dos cursos superiores, os autores aqui utilizados abordam a temática do currículo de forma ampla, já que independente do nível de educação, o papel que o currículo desempenha é singular.

A definição de currículo não é algo pronto, acabado e de fácil elucidação, já que é por meio dele que se efetiva uma concepção de educação e um ideal de homem para um determinado contexto social. Então, dependendo da concepção de homem e educação que se tem, a definição de currículo também pode variar. É importante ressaltar que esta pesquisa não terá como objetivo elencar as diferentes definições de currículo existentes, mas sim, realizar um aprofundamento teórico sobre a sua função, de que maneira ele pode se tornar um mecanismo de poder e de sua importância na elaboração de um ideal de professor a ser formado.

A palavra currículo, de acordo com Silva (2009) tem a sua etimologia na palavra latina *curriculum*, que quer dizer pista de corrida. Fazendo uma analogia, é ao longo da “corrida”, determinada pela pista do currículo, que se define o tipo de homem que se deseja formar. O tipo de pessoa que se deseja formar é uma das

bases fundamentais na elaboração de um determinado currículo. Nesta perspectiva, Silva (2009, p. 15) questiona:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Assim, o currículo não pode ser dissociado do contexto social, histórico e cultural em que está inserido, já que é ele quem materializa uma visão de educação, presente em um determinado projeto de sociedade. Nas palavras de Sacristán (2000, p. 15):

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico (...).

Nos currículos estão definidos os conhecimentos/saberes que devem ser apropriados pelas futuras gerações de uma determinada sociedade, desta forma, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2009, p. 15), e que vai definir o que os homens e mulheres de uma sociedade virão a ser.

A ideia de que o currículo não é neutro, já que é fruto de uma seleção, impõe outra reflexão, a ideia de que o currículo se estabelece numa relação de poder, pois “(...) o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Como resultado de uma seleção, o currículo traz em si a marca de um grupo, ou de grupos sociais, que têm o domínio sobre as decisões do sistema educativo. Nas palavras de Silva (2009, p. 16), “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. Então, é necessário que se perceba que o currículo traduz uma visão de

mundo, geralmente de um grupo que detém o poder, embora, seja preciso vê-lo no centro de conflitos de interesses, dentro de uma teia social.

As reformas curriculares são um bom exemplo da necessidade de ajustes da realidade escolar aos desafios impostos pelas transformações sociais e pelo conflito de interesses entre diferentes grupos da sociedade. Nas palavras de Sacristán (2000, p. 18):

Empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.

Nesta visão, as reformas curriculares têm muito mais um objetivo de adaptação do sistema escolar às necessidades impostas pela sociedade, do que um papel de mudança efetiva do sistema educacional, embora, em muitos discursos sobre as reformas educacionais essa seja a justificativa para determinadas modificações.

No que se refere à formação de professores, o estudo dos currículos que servem de base para esta formação são imprescindíveis, pois ele mantém relação direta com os conteúdos da profissionalização docente. Como pode ser constatado na afirmação de Sacristán (2000, p. 32): “O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular”. Assim, ele é um elemento que possibilita compreender em diferentes contextos históricos as seleções de saberes realizadas, e o ideal de professor a ser formado.

Após essas breves reflexões sobre o currículo e o papel que desempenha no meio educacional e social, optou-se por uma definição sistematizada por Sacristán (2000, p. 34), na qual o currículo é considerado “como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Nesta passagem de um modelo ideal, definido numa relação de poder por grupos que dominam as decisões de um sistema educacional, para a realidade das instituições educacionais é que podem surgir conflitos e oposições à visão de educação instituída, pelos sujeitos formadores ou mesmo em formação. Desta realidade surgem as contradições e, em muitos casos, a não aceitação de

uma visão de mundo definida por um reduzido grupo de sujeitos que dominam o poder.

A visão de currículo definido por um grupo que domina o poder de decisão sobre o sistema educacional está atrelada a uma concepção de currículo definida por Sacristán (2000) como tecnológica, burocrática ou eficientista, fundamentada no taylorismo, que dominou por muito tempo a definição dos currículos educacionais. Nessa concepção, os currículos são definidos sob uma perspectiva da gestão científica, pelo prisma do olhar de especialistas, sendo que os professores se tornam os executores que devem cumpri-lo o mais fielmente possível:

O gestor pensa, planeja e decide; o operário executa a competência puramente técnica que lhe é atribuída, de acordo com os moldes de qualidade também estabelecidos externamente ao processo e de forma prévia a essa operação. A profissionalidade do operário e do professor na transferência metafórica consiste numa prática “normalizada” que deve desembocar, antes de mais nada, na consecução dos objetivos propostos, definidos logicamente com precisão. A norma de qualidade é responsabilidade do *manager*, não do técnico que executa, o que, na gestão do currículo, significa emitir regulações para o comportamento pedagógico por parte de quem administra, que disporá de algum aparato vigilante para garantir seu cumprimento. (SACRISTÁN, 2000, p. 45)

No Brasil, como será aprofundado no segundo capítulo, esse modelo de tomada de decisão imperou especialmente no período da Ditadura Militar quando, conforme Covre (1983), os tecnocratas detinham o total controle sobre o processo de tomada de decisão e, especialmente na educação, realizaram reformas na legislação apoiados pelo estado de exceção então constituído. Embora esta visão tenha perdurado por algum tempo na educação brasileira, muitos movimentos surgiram se opondo a esse modelo e, como em outros países, surgiram visões mais democráticas de elaboração de currículos e da legislação educacional.

No caso dos currículos, Sacristán (2000) aponta na direção de um currículo como configurador das práticas educacionais, ou seja, numa visão dialética teoria-prática:

A orientação curricular que centra sua perspectiva na dialética teoria-prática é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua própria prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 47)

Embora não seja o foco desta pesquisa discorrer sobre diferentes concepções de definição ou construção curricular, essa breve aproximação teórica auxilia no entendimento do contexto da elaboração dos currículos mínimos do curso de História, presente no segundo capítulo, e na análise dos currículos das décadas de 1970 e 1980 do curso de História, onde se formaram os professores participantes desta pesquisa, a qual será explicitada no terceiro capítulo.

A compreensão do papel que os currículos desempenham na formação de professores liga-se necessariamente ao entendimento que esta formação ocorre a partir de um ideário formador, ou seja, de concepções de formação sejam elas, no caso do curso de história, concepções de educação ou concepções de história. Estas concepções definem currículos e saberes priorizados na formação desses profissionais. Neste sentido, é importante ressaltar que embora as concepções e os saberes, assim como a questão do currículo, tenham sido apresentados separadamente, estes estão plenamente articulados. Não é possível pensar a formação docente sem analisar o contexto histórico em que ela ocorreu, quais as concepções educacionais e históricas que se sobrepunham no período investigado, da mesma forma que, a influência destas na definição dos saberes e currículos próprios da formação dos educadores.

Assim, a concepção pedagógica que se sobrepunha no meio educacional dos anos 1970, entenda-se a concepção tecnicista, em voga a partir da ditadura militar por meio da legislação educacional definida no período, também se apresentou no meio historiográfico e acabou perpassando as práticas pedagógicas por meio dos currículos dos cursos de formação de professores na época definida pelo Conselho Federal de Educação, ou seja, os currículos mínimos. Da mesma forma, todo o movimento de contestação e luta pela redemocratização do país presente no final dos anos 1970 e início da década de 1980 originou novas concepções de educação e abriu a possibilidade de novas leituras das concepções presentes no meio historiográfico nacional e internacional. Ainda que não tenha ocorrido a efetivação dessas na legislação, por se originarem de novas discussões e reflexões no meio educacional e historiográfico, muitas concepções se fizeram presentes entre os educadores ao longo da década de 1980 e, desta forma, pode-se pensar em uma redefinição de saberes, embora a legislação dos anos 1970 ainda se encontrasse presente na educação deste período.

Com base na análise das relações existentes entre concepções educacionais e históricas, e os saberes e currículos na formação docente, torna-se fundamental uma contextualização histórica do período investigado. Assim como, a compreensão do processo de vigência da legislação educacional, de mobilização e reação organizada dos educadores pela definição de uma nova visão de formação de professores, temas que serão aprofundados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO HISTÓRICO, A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NOS ANOS 1970 E 1980

O segundo capítulo apresenta um aprofundamento teórico sobre o contexto histórico do período delimitado por esta investigação, anos 1970 e 1980. Também traz uma análise da legislação educacional que foi sendo gradualmente imposta pelos governos militares nos anos 1960 e 1970, especialmente a que esteve relacionada à formação do professor de História. Neste sentido, torna-se fundamental compreender o papel que a implantação do curso de Estudos Sociais desempenhou nesse período. Da mesma forma é necessário que se compreenda o processo de mobilização de professores, universidades e entidades acadêmico-políticas, contrárias a implantação desse curso no final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS DÉCADAS DE 1970 e 1980

A compreensão do tema desta pesquisa “Concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980” impõe, necessariamente, uma contextualização histórica do período, mas também, a análise do período precedente das décadas de 1950 e 1960, sobretudo a partir de 1964 com a instalação da Ditadura Militar. Nesse período dá-se início a implantação das políticas características de uma nova visão de Estado que começava a se instalar no Brasil.

A aliança entre classes dominantes, cúpula militar e a interferência dos Estados Unidos culminou em março de 1964 no golpe militar. Após o golpe que se desenrolou nos primeiros meses do ano, uma junta militar passou a comandar o país. Ela era formada pelo Marechal Artur de Costa e Silva, pelo Tenente-Brigadeiro Francisco de Assis Corrêa e pelo Vice-Almirante Augusto Rademaker. Embora inicialmente se acreditasse na transitoriedade da chamada revolução, no dia 9 de abril de 1964 foi promulgado o Ato Institucional nº 1 (AI -1), demonstrando o objetivo de permanência dos militares no poder.

O golpe militar de 1964 marcou o início de um projeto de Estado, cujo discurso estava relacionado à necessidade de modernização da nação, ancorada em questões de caráter ideológico, tais como a necessidade de controle político e disciplinador das massas populares e, ao lado disso, prosseguiu com a perspectiva de desenvolvimento capitalista internacionalizante já em andamento. Esse projeto esteve ligado ao interesse de recomposição e rearticulação da hegemonia imperialista, conduzido pelos EUA, a partir da década de 1950, no período pós-guerra. Como afirma Frigotto (2001, p.123):

As teses desenvolvimentistas, especialmente a ideia de modernização não só coincidem como reforçam o intervencionismo do Estado, no interior de diferentes formações sociais latino-americanas, como legitimam a ação imperialista. Neste sentido as teorias desenvolvimentistas vão ensejar aos EUA não só um intervencionismo econômico e militar, mas igualmente político, social e educacional, fortalecendo-os como detentores da hegemonia do imperialismo capitalista.

No Brasil essas teses ganham força no final dos anos 1950, mas especialmente no início da década de 1960, quando o país passava por uma séria crise econômica e política. O modelo de industrialização adotado até então, fundamentado no processo de substituição de importações, gerido por um Estado populista, já não satisfazia as necessidades do novo padrão de acumulação do capital que se desenvolvia nesse período. Assim, no governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) as teses desenvolvimentistas começam a ocupar espaço na política econômica brasileira por intermédio do Plano de Metas, uma vez que, como aponta Cunha (1983, p. 37), “(...) a chamada ‘coligação desenvolvimentista’, estabelecida entre capitalistas brasileiros e a burocracia do Estado, passou a ter mais um componente, os conglomerados estrangeiros para os quais se abriram setores inteiros da economia (...)”, setores esses especialmente ligados a materiais eletroeletrônicos e à fabricação de veículos.

Além do processo de modernização, a sociedade brasileira também vivenciava um crescente processo de urbanização, o que é apontado por Cunha (1983), por um lado, como decorrência da expulsão de pequenos proprietários, causada pela alta concentração de terras, pelos baixos salários, pelas inovações tecnológicas na agricultura, pelas constantes secas e pela alta taxa de crescimento vegetativo da população rural. Por outro lado, os salários pagos nas cidades, a presença de uma legislação trabalhista, a existência de serviços públicos de saúde e

a educação, seriam fatores extras de atração da população do campo para os centros urbanos. Nesse contexto de intensas transformações, a mobilização de diversos setores da sociedade brasileira, como os trabalhadores rurais, urbanos e estudantes, em busca de reformas estruturais aumentaram as relações de conflito entre capital e trabalho.

No nível internacional os Estados Unidos tiveram seu prestígio e poder abalados pela revolução socialista de Cuba, o que deu um novo direcionamento às políticas norte-americanas em todo continente, uma vez que o objetivo passou a ser impedir o surgimento de novas revoluções nos demais países da América. Desta forma

(...) foi criado um programa de “cooperação” econômica denominado “Aliança para o Progresso”; os exércitos continentais foram conclamados a travarem uma prolongada luta anti-subversiva e, em alguns casos, ocorreu uma intervenção inequívoca dos Estados Unidos em favor das forças antidemocráticas e golpistas como se verificou no Brasil, em São Domingos e no Chile. (GERMANO, 1994, p.50-51)

A visão de um contexto interno, marcado pela organização de diferentes setores da sociedade brasileira em busca de Reformas de Base e de um contexto externo marcado pela revolução socialista em Cuba, de acordo com Germano (1994), assustou não apenas a elite brasileira, mas também setores da classe média e da cúpula militar. Assim, por meio de seus partidos políticos (UDN e PSD) esses setores buscaram impossibilitar a aprovação no Congresso Nacional das reformas estruturais reivindicadas por diversos setores da sociedade brasileira.

Além de minar as Reformas de Base, Germano (1994) também aponta como estratégia das elites para a manutenção do *status quo* a criação de instituições ideológicas e políticas (IPES/IBAD) que eram utilizadas para unir a vontade da burguesia e de seus aliados, além da criação de exércitos particulares para possíveis conflitos armados.

O Estado após 1964, segundo Covre (1983), apresenta-se como uma instituição acima de qualquer classe social, embora em seu interior, especialmente em órgãos ideológicos como a escola Superior de Guerra, sejam realizados cursos de formação para uma elite dirigente, formada por professores universitários, empresários e militares. Neste sentido, o Estado passa a professar valores

específicos de uma determinada classe, transformando-os em normas de toda a sociedade, apesar de se apresentar como instituição neutra.

A visão de um Estado acima de qualquer classe ou interesse de classe fundamenta-se na visão de Covre (1983), na ideologia pós-liberal, em que está presente um caráter apolítico da técnica e de um saber científico que, em teoria, estaria a serviço do bem estar de todos os cidadãos. Essa tecnologia, esse saber científico estariam sob a responsabilidade dos tecnocratas, seriam eles os detentores da racionalidade. A racionalidade, conforme Covre (1983, p. 40),

(...) é introduzida e conduz a intervenção do Estado pela atuação dos técnicos no Executivo, e junto às classes subordinadas no atendimento aos chamados direitos sociais, através da orientação das reivindicações sociais que tem na eficiência administrativa seu ponto legitimador.

Neste sentido, os tecnocratas desenvolvem um discurso aliado ao bloco ocidental (que tem como pilares a Ciência, a Democracia e o Cristianismo), no qual está fortemente presente, de acordo com Covre (1983, p. 32) a:

Oposição ao socialismo, mostrando suas falhas, sua incapacidade de promover o desenvolvimento, denunciando sua falta de liberdade, etc., como parte do 'pacto de interdependência' e com a função de promover a internacionalização da universalidade jurídica abstrata. É uma faceta de defesa do capital, enquanto uma forma de preservar as relações imperialistas e sua reprodução.

A ideologia presente no discurso dos tecnocratas coloca a razão técnica e a tecnologia como bases do desenvolvimento. Nesta visão, a entrada de investimento externo, especialmente de empresas estrangeiras, seria muito bem vinda, já que traria inovações tecnológicas sem qualquer tipo de exploração ou dominação. Assim, para esse grupo de intelectuais, a entrada desse tipo de investimento seria fundamental para que o Brasil alcançasse o desenvolvimento, tanto no aspecto tecnológico, como organizacional, seja nas empresas ou no próprio Estado.

A valorização da racionalidade técnica, do planejamento e de uma cultura organizacional justifica a disseminação da teoria do capital humano, não só nas empresas, mas também na educação, tema que será aprofundado posteriormente.

A usurpação do poder em nome de uma pretensa democracia marcou o período da Ditadura Militar e se fundamentava na tese da Segurança Nacional, tendo a efetiva participação das Forças Armadas, das classes dominantes do país,

das multinacionais, dos Estados Unidos, e se apresentava com um caráter essencialmente burguês:

A denominada “Revolução de 1964” se constituiu, pois, numa restauração da dominação burguesa, confirmando-se aquilo que tem sido uma constante na nossa história política: continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo. (GERMANO, 1994, p. 53).

Nesse período a sociedade brasileira novamente¹⁵ vivenciava uma transformação pelas vias do autoritarismo, com a exclusão da grande massa da população, expurgada de seu direito de participação. Em 15 de abril de 1964 o Marechal Humberto de Alencar Castello Branco foi eleito presidente do Brasil com o apoio de diversos setores da sociedade brasileira, com a promessa de acabar com a corrupção e a subversão no país, além de retomar o crescimento econômico. A eleição ocorreu de forma indireta, na qual ele foi escolhido por um colégio eleitoral formado por deputados e senadores, porém é importante ressaltar que nesta data o Congresso Nacional já sentia as consequências do AI – 1¹⁶: a cassação de mandatos.

A ideologia da Segurança Nacional, forjada no interior da Escola Superior de Guerra “designa um inimigo comum a combater, que são as forças subversivas lideradas pelo partido comunista” (COMPARATO, 1981, p. 53-54). Assim, esta política buscava neutralizar simpatizantes da subversão, especialmente em instituições difusoras de ideias como igrejas, escolas e universidades, ou em sindicatos e associações que poderiam ser meios de organizar a população contra o Estado. Nesta visão, todos os meios de se obter informações poderiam ser utilizados, inclusive a tortura, pois o objetivo final seria salvar o país do inimigo, as ideias subversivas do comunismo.

¹⁵ Além da Ditadura Militar instalada em 1964, também podemos citar como momentos de intervenção política conduzidos pelo Exército sem a participação popular a Proclamação da República (1889) e a Revolução de 1930. Sobre este tema consultar CARVALHO, J. M. Forças Armadas e Política no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

¹⁶ Ver Ato Institucional nº 1. Disponível em: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Cultura. Acervo da luta contra a Ditadura. Ato Institucional nº 1. Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação_2.htm.

Fundamentada nesta ideologia os governos militares apresentaram como característica a violência e o autoritarismo. Estas características foram traduzidas de acordo com Germano (1994, p.55):

(...) pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e de seus aliados da arena política.

As políticas imposta pelos governos militares alcançaram êxito graças à preponderância alcançada pelo poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário. Conforme Ianni (1996, p. 230), “devido à vigência dos Atos Institucionais foi implantada a hegemonia do poder Executivo sobre o Legislativo.” Desta forma, essa esfera se apresentava como detentora absoluta do poder, tendo em vista que não precisava se submeter a nenhuma espécie de controle.

O governo do Marechal Castello Branco (1964 - 1967) marcou o início da montagem do Estado Ditatorial, que passou por um progressivo endurecimento entre os anos de 1964 e 1969 e deu início a preponderância do Executivo. O Ato Institucional nº 1 (AI – 1) evidencia a concentração de poder no Executivo e o esvaziamento do poder Legislativo promulgada pela Revolução:

Os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo, que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País. Destituído pela revolução, só a esta cabe ditar as normas e os processos de constituição do novo governo e atribuir-lhe os poderes ou os instrumentos jurídicos que lhe assegurem o exercício do Poder no exclusivo interesse do País. Para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República, a fim de que este possa cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas. Para reduzir ainda mais os plenos poderes de que se acha investida a revolução vitoriosa, resolvemos, igualmente, manter o Congresso Nacional, com as reservas relativas aos seus poderes, constantes do presente Ato Institucional. (ATO INSTITUCIONAL Nº 1)¹⁷

Com a necessidade de maior fortalecimento do poder Executivo, já definida no AI – 1, em 17 de outubro de 1965, Castello Branco aprovou o Ato Institucional nº

¹⁷ Ver Ato Institucional nº 1. Disponível em: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Cultura. Acervo da luta contra a Ditadura. Ato Institucional nº 1. Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação_2.htm.

2 que ampliou as prerrogativas do Executivo. O AI – 2¹⁸ previa que a eleição para Presidente seria realizada de forma indireta, pelo Congresso Nacional em sessão pública e votação nominal; que caberia somente ao Presidente da República a decretação do Estado de Sítio; que o Presidente poderia decretar a intervenção federal nos estados e, além disso, o Presidente também poderia suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos; cassar mandatos do legislativo federal, estadual ou municipal; baixar leis completares e decretos-leis e fechar o Congresso Nacional, as Assembléias Legislativas e as Câmaras de Vereadores, ficando autorizado a legislar por meio de decretos-leis.

Os partidos políticos também foram extintos e novos partidos foram criados a partir da Lei 4.740 de 1965¹⁹, que, devido ao seu elevado grau de exigência, possibilitou a existência de apenas dois partidos: Arena (Aliança Renovadora Nacional) partido da situação e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) partido de oposição ao Regime Militar.

Apesar do predomínio do Executivo sobre o Legislativo e Judiciário, a vitória da oposição nas eleições estaduais de Minas Gerais e na Guanabara, ainda em 1965, levou ao decreto do Ato Institucional nº 3²⁰ em 6 de Fevereiro de 1966. O AI – 3 previa que o governadores também passariam a ser eleitos de forma indireta pelas respectivas Assembléias Legislativas e os prefeitos das capitais passariam a ser indicados pelos governadores, completando assim o predomínio do poder Executivo nas três esferas: Federal, Estadual e Municipal.

A hegemonia do poder Executivo sobre o Legislativo e a imposição dos Atos Institucionais sobre a Constituição beneficiou em muito a política econômica adotada pelos governos da Ditadura Militar. Neste sentido, Ianni (1996) afirma que a política econômica adotada entre os anos de 1964 e 1985 pelos governos Castello Branco, Costa e Silva, Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Figueiredo foi extremamente beneficiada, já que não encontrava grandes obstáculos a sua execução e tinha como diretrizes básicas:

¹⁸ Ver Ato Institucional nº 2. Disponível em: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Cultura. Acervo da luta contra a Ditadura. Ato Institucional nº 2. Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação_3.htm.

¹⁹ Ver Lei 4740 de 15/07/1965, Lei Orgânica dos partidos políticos. Brasil, Senado Federal, Sicon. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=169853>.

²⁰ Ver Ato Institucional nº 3. Disponível em: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Cultura. Acervo da luta contra a Ditadura. Ato Institucional nº 3. Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação_4.htm.

A redução da taxa de inflação; incentivar a exportação de produtos agrícolas, minerais e faturados; racionalizar o sistema tributário e fiscal; estimular, sob o controle governamental, o mercado de capitais; criar condições e estímulos novos à nova entrada de capitais e tecnologia estrangeiras; conter os níveis salariais em todos os setores da produção; estimular a modernização das estruturas urbanas; executar o plano habitacional; criar a indústria petroquímica; estabelecer novos objetivos e criar novos meios na política de ocupação da Amazônia; ampliar os limites do “mar territorial”; defender e estimular a indústria do café solúvel; formular uma política brasileira de energia nuclear; modernizar as estruturas universitárias; retomar os estudos sobre reforma agrária; propor um plano de integração nacional (IANNI, 1996, p. 229).

Este direcionamento na política econômica, conforme Ianni (1996), tinha como objetivo consolidar um sistema econômico equilibrado entre o Estado e a iniciativa privada e, entre a empresa pública, a empresa privada nacional e a empresa privada estrangeira, ou seja, pretendia-se assegurar a viabilidade do sistema econômico. Este, no entanto, não deveria alterar as estruturas políticas e sociais, garantindo assim a manutenção do *status quo* econômico e a aceleração do processo de concentração do capital, tanto nacional, quanto internacional.

O processo de concentração de capital passou a ser assegurado, nesse contexto, por uma intervenção cada vez maior do Estado na economia. Os recursos públicos passaram a financiar interesses particulares, sendo utilizados como capital financeiro geral. Neste sentido, Frigotto (2001, p. 116) afirma que o Estado “é constrangido a assumir cada vez mais um papel intervencionista” e, desta forma, passa a apresentar uma nova qualidade, para além das funções já desempenhadas anteriormente - de mediador entre as forças sociais, produtor de serviços – ele passa a ser um produtor de mercadorias e valor. Além disso, passa a utilizar a arrecadação pública como garantia da atividade econômica. Em síntese, pode-se afirmar que o Estado “entra no circuito da produção, quer como capitalista particular, quer como associado à grande empresa, quer pela própria forma de gerir os recursos públicos para salvaguardar interesses particulares” (FRIGOTTO, 2001, p.117).

Torna-se importante ressaltar que a política econômica desenvolvida pelo Estado brasileiro pós 1964 se insere num contexto internacional de reorganização capitalista, sob a hegemonia norte-americana, na qual se estimulava a expansão do comércio internacional. Nesta conjuntura, o Estado brasileiro procura estabelecer uma “estreita colaboração entre o governo e a empresa privada, a qual é muito mais fácil de organizar em setores dominados por pequeno número de grandes

empresas” (SINGER, 1976, p. 86), especialmente as multinacionais, e desta forma, acelerar o desenvolvimento econômico do país. Esse modelo de desenvolvimento capitalista só conseguiu se estabelecer no Brasil graças ao modelo político autoritário que não permitia a oposição nem dos pequenos empresários, nem dos demais setores da sociedade.

O papel desempenhado pelo Brasil na nova conjuntura mundial, de expansão do comércio internacional, era o de fornecedor de matérias-primas, produtos semi-elaborados e bens de consumo industrializados. Como salienta Singer (1976), o país se especializou na produção de carne industrializada, sucos de frutas, café solúvel, mentol, sapatos e quejandos, e se tornou mais dependente do exterior para obter aviões, computadores, geradores atômicos e equipamentos industriais em geral.

A necessidade da continuidade do “milagre brasileiro”, ou seja, da manutenção das altas taxas de crescimento econômico do país nesse período, estava atrelada ao contínuo crescimento das exportações e da necessária sustentação de uma competitividade no mercado internacional. Essa competitividade também seria garantida pelo que Germano (1994) chama de gestão da força de trabalho. Assim, o Estado brasileiro passava a interferir na “regulação do preço da força de trabalho, a disciplina do trabalho e a insegurança no emprego” (GERMANO, 1994, p. 72). Isto significa que na prática a regulação do preço da força de trabalho ocorreu com o fim da fixação do salário-piso profissional e da arbitragem da Justiça do Trabalho, no que se refere à disciplina do trabalho.

Em 1965 foi abolido o direito de greve, houve grande repressão do movimento sindical e a prisão de seus líderes; além disso, a estabilidade no emprego foi substituída pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Desta forma, a política trabalhista desenvolvida pelo Estado pós 1964, mantinha a competitividade do produto brasileiro no mercado internacional, a partir do baixo custo interno da força de trabalho.

A política econômica brasileira pós 1964 revela o caráter explorador do Estado, especialmente sobre o trabalhador. Conforme Singer (1976), a política trabalhista colocada em prática no período pós 1964 garantiu aumento da produtividade na indústria, mas por outro lado, os trabalhadores sofreram com o aumento da jornada de trabalho e com a queda do nível de vida, especialmente os assalariados urbanos. A nova política salarial adotada após 1964 foi utilizada como

instrumento de diminuição do salário dos trabalhadores. Entretanto, numa análise em longo prazo:

(...) provocou uma mudança qualitativa nas relações de trabalho: maior subordinação do trabalhador à disciplinada empresa, maior dependência face às autoridades patronais, sindicais, previdenciárias, policiais etc. e menor atenção às necessidades, aspirações e direitos do trabalhador. (SINGER, 1976, p. 79)

A política econômica e trabalhista desenvolvida pós 1964 foi crucial para as altas taxas de produtividade na indústria e de crescimento econômico pós 1968, porém os trabalhadores sofreram com a piora nas condições de vida, por meio do aumento da jornada de trabalho (horas-extras), dos acidentes de trabalho e da queda dos salários.

O ano de 1968 foi um marco no período ditatorial, já que as grandes manifestações estudantis contra o Estado (1967 e 1968), as greves operárias de 1968 e a reorganização de setores da sociedade civil estabeleceram uma crise entre Executivo e Legislativo, o que levou em 13 de dezembro de 1968 à fixação do AI – 5 pelo General Costa e Silva. Esse Ato Institucional marcou profundamente a sociedade brasileira pela linha dura que passou a ser utilizada pelo Estado, pela cassação dos direitos individuais e coletivos e pela força total do poder Executivo, que fechou o Congresso Nacional e impediu o Judiciário de exercer as suas funções. Dessa forma, “o Estado estava circunscrito ao poder Executivo que incorporava o poder de legislar – em todas as matérias – e de impedir o funcionamento do Judiciário” (GERMANO, 1994, p. 66).

Neste sentido, o Executivo, diga-se o presidente, passou a ter poder total²¹, podendo fechar o Congresso Nacional, cassar direitos políticos, decretar estado de sítio, decretar intervenção nos Estados e Municípios, suspender garantias constitucionais, podendo demitir, transferir ou reformar empregados, militares ou policiais. Embora fosse mantida a Constituição de 1967, seriam realizadas modificações inseridas pelo AI – 5. Neste sentido Germano (1994, p. 66) aponta que:

²¹ Ver Ato Institucional nº 5. Disponível em: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Cultura. Acervo da luta contra a Ditadura. Ato Institucional nº 5. Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação_6.htm.

Livre de qualquer controle social e político, o Estado atingiu, portanto, o mais elevado grau de autonomia (no período pós – 1964) – notadamente no que diz respeito ao seu aparato repressivo e às Forças Armadas -, tornando evidente o sentido cesarista da intervenção militar. As forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, abrindo o caminho para a instauração do terror do Estado: prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos faziam parte da cena brasileira da época. Ao lado disso, foi instituída a censura à imprensa, à educação e à cultura.

Em 1969, com a morte do General Costa e Silva, o vice-presidente Pedro Aleixo é impedido de assumir a presidência por se tratar de um civil que se opusera a promulgação do AI – 5. Desta forma, uma Junta Militar formada pelo general Aurélio de Lyra Tavares, pelo brigadeiro Márcio de Souza e Mello e pelo almirante Augusto Hamann Rademaker Grünewald passa a governar o país até outubro de 1969, quando Garrastazu Médici passa a ocupar a Presidência da República. O governo de Médici (1969 – 1974) manteve a linha dura levada ao extremo a partir do AI – 5 e a supremacia do poder Executivo:

Nota-se que tanto o governo de Garrastazu Médici, em 1970, como o governo de Castello Branco em 1965 estavam interessados em controlar as contradições sociais, por meio do fortalecimento do poder Executivo. Tratava-se de reforçar o ‘centralismo autoritário’, a fim de que a política econômica governamental pudesse ser formulada e executada com um mínimo de obstáculos e distorções; e o máximo de eficácia. (IANNI, 1996, p. 247)

O governo Médici foi o período de maior repressão da Ditadura Militar e é chamado de “milagre brasileiro”, pois foi o período de retomada do crescimento econômico do país, com taxas em torno de 10% ao ano, com a expansão da produção industrial de bens de consumo duráveis, com juros baixos e crédito fácil.

Neste contexto de sobreposição dos interesses do Estado sobre os interesses da sociedade civil é que são formuladas as reformas da educação brasileira. Inicialmente, a Reforma Universitária em 1968 e, um pouco mais tarde, em 1971 a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, o que será aprofundado no item 2.2 deste capítulo.

No governo Geisel (1974 – 1979) tem início um período de maior liberalização. Isto ocorre, de acordo com Germano (1994), em decorrência da crise do modelo capitalista adotado em 1964, em função dos ajustes da economia internacional, realizados em 1973 e 1979, também em virtude de uma mudança na correlação de forças nas diversas facções militares, além das divergências no

interior das classes dominantes, colocando boa parte dela ao lado da oposição (MDB). Outra questão importante a ser ressaltada é o crescimento e a diversificação da sociedade civil em instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Igreja Católica, sindicatos, entidades representativas de professores e estudantes, movimentos sociais das periferias das grandes cidades ou do campo, além do surgimento de uma imprensa alternativa²². Todas estas instituições mobilizam-se contra a ditadura, a resistência aumenta e as greves de operários voltam a acontecer a partir de 1977.

No governo de Figueiredo (1979 – 1985) ocorre a chamada abertura, ou seja, a revogação do AI – 5 e a concessão da anistia a todos os perseguidos pela ditadura. A liberalização iniciada no governo Geisel e a abertura política realizada no governo de Figueiredo têm suas origens na “tentativa do Estado de acionar mecanismos mais sutis de dominação, tendo em vista obter o consenso e a legitimidade de que necessitava para sobreviver” (GERMANO, 1994, p. 96). Apesar desta tentativa do Estado Militar, as manifestações e protestos contra o Regime se disseminaram pela sociedade brasileira, atingindo seu auge na campanha pelas Diretas (eleições diretas) em 1984.

No aspecto econômico, os anos 1980 representaram um período de crise, não só para o Brasil, mas também para os demais países da América Latina que também vivenciaram experiências ditatoriais. Como observa Weffort (1992, p. 54):

Nos anos 1980, esses países, que já eram pobres, tornaram-se também marginais em relação aos principais circuitos do mundo moderno. Esse deslocamento apenas contribuiu para torná-los ainda mais pobres. Em todo caso, se a América Latina dos anos 80 continua uma região periférica, já não é mais uma região de ‘países em desenvolvimento’, como se dizia nos anos 60, mas de países estancados.

No caso do Brasil, as taxas de investimento tiveram uma enorme queda nas décadas de 1970 e 1980, totalizando segundo Weffort (1992) uma redução nos investimentos de 5,5% ao ano. Nesta perspectiva, o grande elo com o mundo

²² Neste período, julho de 1974, é reformulada a estrutura da CAPES, pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira. Criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741v, Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ao longo de sua História procurou coordenar e avaliar pós-graduação brasileira, tema que na será aprofundado, por não se tratar do objeto de pesquisa desta investigação. O Histórico e a Missão da CAPES podem ser consultados no site: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>.

moderno tornou-se a dívida externa, e, no aspecto interno, a inflação consumia a renda da população. Neste contexto, Weffort (1992, p. 60) afirma que “as relações entre democracia e modernidade, ou entre a consolidação da democracia e a integração da América Latina no mundo moderno, assumem um caráter decisivo” e só por meio dela que o Brasil e os demais países latino-americanos poderiam se integrar a um mundo moderno em transformação.

No aspecto político, em 1985 o Congresso Nacional não aprovou a institucionalização de eleições diretas para presidente, para a frustração de grande parte dos movimentos da sociedade civil. O Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves e José Sarney para ocuparem a presidência e vice-presidência do Brasil. Com a morte de Tancredo em 21 de abril de 1985, Sarney tornou-se o Presidente da República, demonstrando o grau de continuidade do poder exercido pelos militares no comando do país, já que ele era um dos mais importantes representantes das forças armadas no legislativo.

A volta à democracia requereria uma nova Constituição e partidos políticos livres. Em novembro de 1986 foi eleita a Assembléia Nacional Constituinte, empossada em 1º de fevereiro de 1987, teve como missão a elaboração da nova Carta Magna:

Foi preciso um ano para a redação da Constituição de 1988, resultado de um dos mais intensos esforços de *lobbying* da história do Congresso brasileiro. Os lobistas representando grupos esquerdistas da Igreja, o movimento sindical e a comunidade de direitos humanos foram especialmente ativos. Boa parte de seu conteúdo representava uma vitória para o ideário populista contra muitos dos princípios defendidos pelo governo militar. (SKIDMORE, 1998, p. 269)

Embora as conquistas da Constituição de 1988 representassem um enorme avanço, ainda assim, algumas reformas de base reivindicadas desde os anos 1950 e 1960, como a Reforma Agrária, não foram aprovadas. Na fala de Skidmore (1998, p. 270), “a mensagem conservadora era clara: garantias de direitos humanos eram inofensivas, mas ameaças aos direitos da terra eram outro assunto.” Assim, o direito à posse e propriedade da terra se manteve inalterado, embora se promulgasse uma Constituição definida como altamente democrática.

A partir da contextualização histórica das décadas de 1960, 1970 e 1980, insere-se a seguir o contexto de intensas transformações pelas quais passou a legislação educacional brasileira nesse mesmo período²³.

2.2 AS TRANSFORMAÇÕES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO PERÍODO DA DITADURA

Na educação, o golpe militar marcou o início de um projeto cujos objetivos se relacionavam à necessidade de eficácia e eficiência da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Esses seriam atingidos por meio da formação do chamado “capital humano”, ou seja, de recursos humanos qualificados que seriam responsáveis por conduzir a Nação ao desenvolvimento. Esta visão, segundo Frigotto (2001, p. 125-126),

Vai mascarar do ponto de vista das relações internacionais, a questão do imperialismo, passando à ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de mudança ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados – capital humano – se constitui no elemento fundamental.

A ideia de que recursos humanos qualificados levariam a modernização da nação passou a ser amplamente difundida no Brasil, especialmente a partir de 1964. A difusão da ideia de modernização e o papel exercido pela educação nesta difusão é bem explicitado por Cunha (1980, p. 19):

Para que o processo de modernização se dê, isto é, para que um país se industrialize, é necessário que haja disponibilidade de capital, de operários qualificados, bem como de empresários. Esses fatores, por sua vez, são função da ‘estrutura psicológica da população’. No Ocidente, essa ‘estrutura psicológica’ da população foi formada pela justificativa da taxa de juros e

²³ Dados referentes a matrículas em diferentes níveis de ensino, população em idade escolar que frequenta a escola, taxa de progressão no sistema educacional, número de professores em exercício no Brasil, entre outras informações, não serão aprofundadas por não constituir o objeto desta pesquisa. Porém, estes elementos podem ser localizados nas seguintes obras: REIS FILHO, C. Reforma universitária e ciclo básico: modelo viável. In: GARCIA, W. E. (Org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 195-224; CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 12 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980; DIAS, J. A. Sistema escolar brasileiro. In: BREJON, M. (Org.). Estrutura e Funcionamento de Ensino do 1º e 2º graus. 4 ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974. p. 71-92.

pela aprovação social da maximização dos lucros. Onde estas justificativas não existem ou são débeis, outras podem surgir para se atingir o mesmo resultado: a inculcação, nos indivíduos, do 'espírito de empresa'. Aparece aqui, o papel principal da educação na modernização: a inculcação do 'espírito de empresa', de modo espontâneo, como nos países já industrializados, ou induzido, planejado, como os demais podem fazer.

Assim, a educação passou a ser um importante instrumento de inculcação no processo de modernização e a legislação educacional foi sendo gradualmente modificada, com o intuito de atender a necessidade capitalista e possibilitar a formação de mão-de-obra qualificada para essa necessidade. Neste sentido, Covre (1983, p. 195) afirma que a educação atua:

(...) enquanto processo que propicia a formação de mão-de-obra mais qualificada, e está intimamente vinculada ao desenvolvimento que se fez com base na tecnologia, na criação e implementação dessa tecnologia e sua relação com maior produtividade. Neste caso ela é um apêndice fundamental do processo de desenvolvimento.

O Estado, no caso do Brasil, trata a educação, de acordo com Cunha (1980, p. 21) “como a luz capaz de iluminar toda uma imensa região da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento econômico.” A educação entendida sob este olhar impunha a necessidade de expansão da escolarização, o que levou a assinatura de vários acordos entre o MEC e a *Agency for International Development* (AID). Esta agência fornecia assistência técnica e financeira para a organização do sistema de educação brasileiro. Os convênios entre ela e o MEC ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID”. Conforme Romanelli (1998, p. 196), demonstraram para os governos militares “a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para se adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil”. Dessa forma, esses acordos “cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos” (CUNHA, 1991, p. 33).

Assim, as transformações que ocorreram na legislação educacional nos anos 1960 e 1970 devem ser compreendidas com base no contexto de profundas modificações pelas quais passava a sociedade brasileira, especialmente no aspecto sócio-econômico. Estas modificações se efetivaram na legislação educacional por meio da assistência fornecida pela AID, que tinha como objetivo a reorganização do

sistema educacional brasileiro, com determinados interesses externos e internos. Para tanto, a estratégia utilizada pela *AID*:

(...) incluía, e isso está evidentemente implícito nos programas, um tipo de ação que implicava doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, com vistas obviamente a uma intervenção na formulação de estratégias que a própria *AID* pretendia fosse adotada pelos dirigentes, órgãos e instituições educacionais. (ROMANELLI, 1998, p. 210)

Sob essa perspectiva, os acordos MEC-USAID delinearão os estudos e as propostas das comissões que definiram os rumos da política educacional brasileira: a Comissão Meira Matos, responsável por propor medidas de reforma para a educação nacional e, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que apresentou o anteprojeto da Lei nº 5.540. Além dos relatórios e direcionamento da política educacional brasileira, esses grupos de trabalho também propuseram decretos que surgiram de seus estudos da realidade educacional brasileira. Na fala de Fernandes (1983, p.21):

Os acordos MEC-USAID, os decretos do primeiro governo ditatorial na esfera de ensino e outras medidas posteriores, o estabelecimento de uma rede de 'interdependência' entre sistemas 'nacionais' de educação, tudo isso tornou o Brasil uma nação sem autonomia e sem soberania educacional. O que havia em processo de consolidação, na construção de centros de ensino, de pesquisa e aplicação, foi sutilmente desbaratado e submetido a um eficaz controle externo seletivo. Por aí se faz a transmissão da ideologia dominante e se obtém dos professores e educadores brasileiros, a tolerância, a submissão, ou a cooperação 'coloniais' a uma lavagem de cérebros sem precedentes, a uma devastação iníqua de nossas potencialidades culturais criadoras e à perda de perspectiva do que deva ser o sistema educacional de uma nação capitalista, mesmo que seja associada, periférica e dependente.

Sob esse olhar, o projeto educacional, que estava em curso desde a ascensão dos militares, já pode ser analisado a luz dos Decretos-leis nº 53 de 1966 e 252 de 1967, que determinavam uma nova estrutura para o Ensino Superior, "(...) instituindo novas unidades integradas: os departamentos e institutos; e criando condições para dar flexibilidade funcional à universidade e estabelecimento de mecanismos de avaliação do trabalho universitário" (REIS FILHO, 1978, p. 202-203). Esse projeto teve como ponto culminante a Lei 5540/1968, também chamada de Reforma Universitária, que foi complementada pelos Decretos-leis 464/1969 e 465/1969, e a Lei 5692/1971 ou Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. A legislação instituída nesse período se caracterizou pela forte influência da tendência tecnicista.

O movimento pela Reforma Universitária já estava presente na sociedade brasileira desde o início dos anos 1960, em grande medida instalado pelas deficiências do modelo de universidade presente até aquele momento. Ganhando cada vez mais repercussão nacional esse movimento passou a ser reprimido pelo Estado, por meio de medidas legais, como os Decretos-leis. Porém, a resistência dentro das instituições universitárias permanecia e deu origem ao Movimento Estudantil de 1968²⁴. A partir daí, o governo Costa e Silva nomeou uma comissão para analisar a Reforma Universitária e estabelecer propostas. “Deste modo, ao longo de três anos, o poder público ao assumir o papel de dirigente e condutor da Reforma Universitária, estabeleceu os limites das transformações que foram mantidas sob controle” (REIS FILHO, 1978, p. 203).

Entre as principais características da Reforma Universitária, Cunha (1991) destaca a departamentalização, quando disciplinas afins foram reunidas no mesmo departamento com o intuito de racionalizar os custos; a matrícula por disciplina, com o regime de créditos; a instituição do curso básico, no qual o vestibular passou a ser realizado por áreas e no primeiro ano os estudantes frequentavam disciplinas de curso básico; a unificação do vestibular por região, dentro de uma mesma área do conhecimento, e o ingresso por classificação, que foi eliminando a figura do aprovado e do reprovado, ingressando assim os candidatos com as maiores notas; a fragmentação do grau acadêmico de graduação, as Licenciaturas Curtas e Plenas; e a institucionalização da pós-graduação para formar professores para suprir o Ensino Superior.

Se por um lado a Reforma Universitária possibilitou um maior acesso da população aos cursos de graduação e pós-graduação, por outro, ela tinha como objetivo a desmobilização, pois de acordo com Fonseca (2003, p. 17), “atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no ensino superior.” Nessa reforma, o modelo

²⁴ A partir de 1966, após o choque inicial do golpe de 1964, a oposição começa a se rearticular. Entre os estudantes brasileiros esse movimento ganhou impulso com o exemplo de mobilização dos estudantes de diversas partes do mundo (especialmente em Paris na primavera de 1968, mas também em demais países da Europa e nos EUA), que lutavam pela transformação de valores instituídos, por melhoria no sistema de ensino, contra a Guerra do Vietnã, entre muitas outras questões. Sobre este tema ver: HOBBSAWM, E. A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Aqui no Brasil este movimento cresceu com o assassinato do estudante Edson Luis pela Polícia Militar do Rio de Janeiro. Seu enterro foi acompanhado por milhares de pessoas e deu origem a organização de mobilizações mais amplas contra a ditadura instituída e pela extensão e qualificação da educação. Sobre este tema ver GERMANO, J. W. Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985). São Paulo: Cortez, 1994.

administrativo adotado nas universidades seguiu orientações de cunho empresarial, no qual se instalou um rígido controle administrativo e ideológico dos professores e alunos. Neste sentido, Cunha (1991) afirma que o Decreto-lei 477²⁵ de 1969 foi a expressão mais bem acabada de repressão à universidade brasileira, já que instituía a infração disciplinar para professores, alunos e funcionários do ensino público ou privado. O professor ou funcionário infrator seria demitido e proibido de ser nomeado por cinco anos. Se fosse estudante, seria desligado do curso e proibido de se matricular em qualquer estabelecimento por três anos.

No ano seguinte a Reforma Universitária, o Decreto-lei 547/1969 autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, de acordo com a necessidade do mercado de trabalho da região onde esses seriam ofertados.²⁶ Esses cursos chamados de Licenciaturas Curtas possibilitavam a formação de professores de maneira aligeirada e superficial, com o objetivo de atender a carência de docentes em determinadas regiões do país. Assim, “o papel dos cursos de Licenciatura Curta atendia à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse pouco investimento” (FONSECA, 2003, p. 19). Apesar de cada licenciatura, de acordo com sua duração, habilitar o profissional para lecionar em determinadas séries ou graus de ensino, professores com formação mínima exigida pela lei poderiam atuar em séries ou graus mais elevados do ensino, caso não existissem profissionais habilitados para esses níveis.

De acordo com esta nova legislação deveriam ser atendidas as especificidades regionais no que se refere à formação de professor, porém o que ocorreu foi a disseminação desses cursos em grandes centros como Rio de Janeiro e São Paulo, contribuindo novamente para a ausência de uma formação sólida e de qualidade dos docentes brasileiros.

O ano de 1971 foi marcado, dentro deste novo projeto educacional brasileiro, pela Lei 5692/ 1971, ou seja, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Essa legislação veio complementar o projeto educacional que estava em curso desde a ascensão

²⁵ Ver Decreto-Lei 477 de 26 de fevereiro de 1969. In: FONTOURA, A. Leis da educação: legislação complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Aurora. Vol.3, 1969.

²⁶ Ver Parecer 106/1966 Comissão do Ensino Superior do Conselho Federal de Educação e Portaria Ministerial 117/1966 que autoriza a criação e estabelecem os Currículos Mínimos de Cursos de Licenciatura de 1º Ciclo, presentes na obra: FONTOURA, A. Leis da educação: legislação complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vol. III. Rio de Janeiro: Aurora, 1969.

dos militares ao poder. Fundamentada nos mesmos ideais da Reforma Universitária, esta Lei trouxe uma nova denominação aos antigos cursos primário e ginásial, os quais passaram a se chamar 1º grau, que era constituído da 1ª a 8ª série. Além disso, passou a ser obrigatória a escolaridade dos 7 aos 14 anos. O ensino secundário recebeu a denominação de 2º grau, podendo ser ofertado em três ou quatro séries, apresentando como característica principal a formação profissional dos alunos.

Assim, de acordo com Fenelon (1984), algumas áreas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia perderam espaço nos currículos escolares, substituídas pela formação técnica que possibilitaria o desenvolvimento de mão-de-obra, tão necessária ao desenvolvimento econômico na Nação.

Na formação do professor a Lei 5692 /1971 também introduziu inovações, pois ampliou o campo de atuação dos docentes, constituindo assim o professor polivalente. A partir desta lei, os cursos de licenciatura deveriam estar organizados buscando atender o princípio da polivalência, na formação de professores e de especialistas de 1º e 2º graus (BASTOS; ZAIDE, 1978). Desta forma, os cursos superiores passaram a abranger uma ampla área do conhecimento, que poderia chegar a uma habilitação específica, caso o acadêmico concluísse um curso de Licenciatura, ou seja, a estrutura dos cursos estaria organizada “em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país” (BRASIL, Lei 5692/ 71, Art. 29).

Neste sentido, Chagas (1976) afirma que tanto para o Ensino de 1º e 2º graus, quanto para os cursos superiores, os estudos gerais (considerando apenas o núcleo comum) deveriam compreender as áreas de Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão. A primeira área era composta pela Matemática e pelas Ciências Físicas e Biológicas, além dos Programas de Saúde; a segunda pela Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, acrescentada da Educação Moral e Cívica, por maior grau de afinidade; e a terceira pela Língua Portuguesa, Educação Artística e a Educação Física.

Um bom exemplo desse modelo de organização das Licenciaturas nos é apresentado por Chagas (1976, p. 20):

Um licenciado em Estudos Sociais com habilitação em Geografia, por exemplo, poderá simplesmente dizer-se diplomado em Geografia, como antes, porque de fato o será; mas terá outras vantagens. Em pouco tempo,

às vezes menos de um ano, facilmente se habilitará também em História, ou em Organização Social e Política do Brasil, ou em Educação Moral e Cívica - ou em todas estas disciplinas em sucessivas voltas à escola. Paralelamente terá direito a lecionar da 1ª série do 1º grau a última do 2º abrangendo todo o setor dos Estudos Sociais.

Nesta pesquisa aprofundaremos a área de Estudos Sociais, pela relação direta que estabelece com a formação do professor de História, que é o foco central da investigação.

2.3 HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL IMPLEMENTADA PELOS GOVERNOS MILITARES

A adoção dos Estudos Sociais²⁷, em substituição a História e a Geografia no ensino de 1º e 2º grau a partir da Lei 5692/1971, acelerou ainda mais a introdução deste curso como uma nova Licenciatura, em substituição aos cursos de História e Geografia nas universidades brasileiras. Na realidade, o curso de Estudos Sociais não se apresentava como uma novidade, pois esse já havia sido aprovado, juntamente com a licenciatura em Letras e Ciências em 1964 pelo Conselho Federal de Educação²⁸ e em 1966 pela Portaria Ministerial nº 117²⁹. Nesse período, os cursos teriam a duração de três anos e tinham o objetivo de formar professores polivalentes para o ciclo ginasial. De acordo com a Portaria Ministerial 117/1966, nesse curso, o currículo mínimo era constituído das seguintes matérias: História: Antiga, Medieval, Moderna Contemporânea, História do Brasil, incluindo-se a

²⁷ Os Estudos Sociais, conforme Nadai (1988) surgem pela primeira vez no Brasil nos anos 1920 e início da década de 1930 no bojo do movimento de renovação educacional introduzido pela Escola Nova. Neste contexto a adoção dos Estudos Sociais tinha como objetivo “a implantação de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultantes da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos.” (NADAI, 1988, p.5). É importante perceber que estes objetivos estão relacionados às transformações pelas quais passava a sociedade brasileira neste período: industrialização e urbanização, ou seja, havia a necessidade de um novo modelo de educação para este novo modelo de sociedade e uma escola que propiciasse o desenvolvimento da convivência harmoniosa entre diferentes classes sociais.

²⁸ Ver Parecer nº 106 da Comissão do Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, aprovado em 04/02/1966. In: FONTOURA, A. Leis da educação: legislação complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vol. III. Rio de Janeiro: Aurora, 1969.

²⁹ Ver Portaria Ministerial nº 117, aprovada em 03/05/1966. In: FONTOURA, A. Leis da educação: legislação complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vol. III. Rio de Janeiro: Aurora, 1969.

Organização Política e Social do Brasil, Geografia: elementos da Geografia Física, Geografia Humana e Geografia do Brasil e Fundamentos de Ciências Sociais.

Além dessas, o curso também seria composto pelas matérias de Formação Pedagógicas definidas pelo Parecer 292/1962³⁰, sendo elas: Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem, Didática e Elementos da Administração Escolar, além da Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado.

O curso de Estudos Sociais teria o mínimo de 338 horas-aula e o máximo de 810 horas-aula e habilitaria para o exercício do magistério nas seguintes disciplinas do antigo Ginásio: História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Estudos Sociais.

Embora esses cursos de curta duração já estivessem presentes na década de 1960, nesse período, de acordo com Chagas (1976), tinham um caráter emergencial, ou seja, de transitoriedade, enquanto que nos anos 1970 as Licenciaturas Curtas se evidenciavam como um processo regular de formação de professores. Nesse sentido, Fenelon (1984, p. 14) aponta que:

(...) o surgimento de inúmeros cursos de licenciatura curta, nos grandes centros, em faculdades privadas, só serviu para o enriquecimento de proprietários de escolas, com exploração de alunos e também de professores, comercializando o ensino, mais que contribuindo ao seu aperfeiçoamento e às suas necessidades. E com isso fechava-se o círculo das medidas que tendiam a reduzir o ensino à simples transmissão de conhecimentos vulgarizados, quando não da mera formação ideológica da juventude.

O Curso de Estudos Sociais destinado à formação de professores para o Ginásio criado na década de 1960 não recebeu nenhum tipo de fixação de normas para funcionamento, o que aconteceu com os cursos de Ciências e Letras. Já na década de 1970, “das licenciaturas previstas só as de Educação Artística e Ciências foram regulamentadas por resoluções.” (CANDAU, 1987, p. 27). O que não se modificou foi a justificativa para esse tipo de formação, que em ambos os casos foi a mesma: a expansão do acesso à escolarização e à necessidade de rápida formação de professores.

³⁰ Ver Parecer, 292/1962, do Conselho Federal de Educação: Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. In: Documenta. Rio de Janeiro: MEC – CFE. n. 9-10, p. 95-101. nov.- dez. 1962.

Este ideal de formação polivalente, já presente desde a criação das Licenciaturas em 1931, e sem qualificação por parte dos professores de Estudos Sociais e das demais licenciaturas é um retrato do barateamento da formação docente. Desta forma, o governo garantia em um único profissional, uma pretensa formação que atendesse diversas áreas, realizando assim uma economia, pois no lugar de três profissionais, seria necessária a contratação de apenas um. Assim, os professores também não necessitariam de uma formação qualificada, coerente com o regime de exceção presente no período. Como afirma Fonseca (2003, p.18), “(...) o Conselho de Segurança Nacional agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer resistência ao regime autoritário”, isso significa dizer, que a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, que pudessem se opor ao regime de exceção, não estavam, nem de perto, nos planos do governo desse período. Conforme afirma Nadai (1988, p. 16):

Este aligeiramento da formação do professor, a descaracterização das disciplinas de História e Geografia, a indefinição da **salada pedagógica** (grifo do autor) que marcam o campo dos Estudos Sociais são medidas que, conjuntamente, ajudam a expressar o grau de autoritarismo e de repressão que caracterizaram a política do regime militar pós 68. Os Estudos Sociais corporificaram a plena realização desta política, pois colaboraram para a formação de indivíduos dóceis, acríticos e adaptados ao sistema.

Para este novo projeto de educação que se desenvolvia no Brasil, a área de Estudos Sociais, que havia se transformado em disciplina, tinha importância estratégica, já que teve sua carga horária diminuída para a inserção das disciplinas de EMC e OSPB. Estas por sua vez surgiam com um caráter extremamente ideológico, pois por meio delas o governo autoritário propunha o fortalecimento da unidade nacional, a “preparação” de um cidadão “ideal”, capacitado para o exercício da cidadania e o culto e a obediência da lei³¹.

A formação do professor de Estudos Sociais notadamente foi marcada pela falta de qualificação, pois deveria ser generalizante, sem uma maior preocupação com a análise, reflexão e compreensão da realidade histórica. Neste sentido, Fenelon (1984, p. 20) afirma que:

³¹ Ver Decreto 68.065/1971 que dispõe sobre a EMC como disciplina obrigatória. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/>.

Nesta orientação governamental está implícito que o ensino é tarefa fácil ou menos importante, e que o professor encarregado de ministrá-lo não necessita de formação mais aprofundada e pode, portanto, ser menos qualificado.

Esta realidade levou a formação de professores despreparados para a ação docente, pois se anteriormente já existiam críticas à formação de licenciados em cursos superiores na sistemática do 3 +1³², a partir desse momento, um professor poderia vir a se formar em cursos de curta duração (3 anos), e nesse período tinha que apreender conhecimentos de diversas áreas, como no caso de Estudos Sociais: de História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica.

Embora as licenciaturas de caráter polivalentes tenham sido adotadas por inúmeras universidades brasileiras com a implantação da Lei 5692/71, “admitiu-se a coexistência, com a estrutura proposta, de licenciaturas plenas sem habilitação específica e outras, não polivalentes, diretamente vinculadas a determinadas disciplinas” (CHAGAS, 1976, p. 20). Algumas instituições mantiveram seus cursos com disciplinas específicas, amparadas nos Currículos Mínimos, no caso do curso de História definidos pelo Parecer nº 377/1962.

O Parecer 377/1962 cujo relator foi Newton Sucupira e a Resolução sem número de 19 de dezembro de 1962 estabeleciam que o Currículo Mínimo de História³³ proposto se destina a preparação para o Magistério na Escola Média³⁴ e afirma que “um estudo sistemático da História deve implicar, ao mesmo tempo, um conhecimento aprofundado da realidade Histórica e dos processos e métodos com os quais se faz a história como ciência” (CFE, Parecer 377/1962). Assim, o Currículo Mínimo do Curso de História foi estruturado com as seguintes disciplinas: I - Introdução ao estudo da História: História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil. II – Duas matérias escolhidas entre as seguintes: Sociologia, Antropologia Cultural, História das ideias políticas e sociais, História econômica (Geral e do Brasil), História

³² Os cursos superiores de licenciatura no modelo 3+1 estavam assim organizados de acordo com Pereira (1999, p. 111) “disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.”

³³ Ver Parecer 377/1962, do Conselho Federal de Educação. História e a Resolução s/ n. de 19 de dez. de 1962. In: Documenta. Rio de Janeiro: MEC– CFE. n.11, p. 46-49. jan.- fev., 1963.

³⁴ No período da Lei 4024/61 a Escola Média equivaleria ao Ginásio, e na atualidade aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

da Arte, Literatura Brasileira, História da Filosofia, Geografia (Geohistória), Filosofia da Cultura, Civilização Ibérica e Paleografia.

No caso das Licenciaturas deveriam ser acrescentadas as matérias pedagógicas definidas pelo Parecer nº 292/1962³⁵ (Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem, Didática e Elementos da Administração Escolar, além da Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado). O Curso de História, sob esta estrutura, teria a duração de 4 anos letivos.

Além da coexistência dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais (3 anos) e História (4 anos) no modelo acima apresentado e definido por Chagas (1976), também foi implantado, a partir da Resolução nº 8 /72³⁶ do Conselho Federal de Educação, o Curso de Estudos Sociais – Habilitação em Educação Moral e Cívica.

De acordo com a Resolução nº 8/72 a formação do professor de Educação Moral e Cívica de 1º e 2º graus deveria ser realizada como habilitação do curso de Estudos Sociais. O currículo mínimo para a Licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais seria composto das seguintes disciplinas: História: Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e do Brasil; Geografia: Elementos da Geografia Física, de Geografia Humana e Geografia do Brasil; Fundamentos das Ciências Sociais: estudo da realidade social, especialmente os aspectos sociológicos e antropológicos-culturais; Filosofia: Problemas Fundamentais e relação com a Ética Geral e a Ética Especial e com a Religião; Teoria Geral do Estado: elementos da ciência política, formas de Estado e de governo, os regimes políticos, as Constituições, o caso brasileiro; Organização Social e Política do Brasil; Estudos dos Problemas Brasileiros; Educação Física.

Além destas disciplinas, também era obrigatória a formação pedagógica prescrita pela Resolução, oriunda do Parecer nº 672/69³⁷ do Conselho Federal de Educação a qual incluía as disciplinas de Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, além da Prática de Ensino. A Licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais teria a duração

³⁵ Ver Parecer, 292/1962, do Conselho Federal de Educação: Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. In: Documenta. Rio de Janeiro: MEC – CFE. n. 9 - 10, p. 95-101, nov.- dez. 1962.

³⁶ Ver Resolução nº 08 de 09 de agosto de 1972 do Conselho Federal de Educação. In: Documenta, Rio de Janeiro: MEC – CFE. N. 141, ago. 1972.

³⁷ Ver Parecer 672 de 04 de setembro de 1969 do Conselho Federal de Educação. In: Documenta, Rio de Janeiro: MEC – CFE, n. 105, p. 117-119. set. 1969.

mínima de 1200 horas, devendo ser concluída entre um ano e meio e quatro anos letivos. O licenciado nesse curso poderia lecionar na escola de 1º grau as seguintes disciplinas: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

Já o Currículo Mínimo para a Habilitação Plena em Educação Moral e Cívica, como curso de Estudos Sociais, deveria constituir as seguintes matérias obrigatórias, de acordo com a Resolução nº 8/72³⁸ do Conselho Federal de Educação: História Social, Política e Econômica, Geral e do Brasil, com ênfase pra a História do Brasil. Aprofundamento na Teoria da História e na Organização Social e Política do Brasil; Geografia Física e Humana, Geral e do Brasil, com ênfase em Geografia do Brasil; Sociologia: Teoria Social, estudo da realidade social brasileira em seus aspectos sociológicos e antropológicos-culturais; Filosofia: Sistemas Filosóficos, Metafísica (ser e valor), Ética; Política: fundamentos e princípios da Ciência Política, formas de Estado, formas de Governo, O Estado e o Direito, Teoria e Organização do Estado Moderno, Doutrinas e Regimes Políticos, Relações Internacionais; Cultura Brasileira: as instituições brasileiras: origem, características, transformações, valores e aspirações da nacionalidade. Manifestações culturais do passado e do presente; Fundamentos Filosóficos da Educação Moral: Axiologia e Epistemologia, como aprofundamento dos aspectos filosóficos mais intimamente relacionados com a Educação Moral e Cívica; História das Doutrinas Morais: estudo da formação e da transformação dos valores nas diversas épocas e culturas; Introdução à Economia: Ciência Econômica. Elementos de História Econômica, de Política Econômica, de Sistemas Econômicos e de Teoria Econômica; Estudo dos Problemas Brasileiros: análise da realidade brasileira nos seus aspectos políticos, administrativos, econômicos, militares e psicossociais; Educação Física.

Além destas matérias obrigatórias, também deveria ser escolhida uma entre as seguintes matérias: História do Pensamento Político e das Doutrinas Sociais; História e Filosofia das Religiões; Sociologia do Desenvolvimento; Geopolítica do Brasil; Constituições Brasileiras; Folclore.

³⁸ Ver Resolução nº 08 de 09 de agosto de 1972 do Conselho Federal de Educação. In: Documenta. Rio de Janeiro: MEC – CFE. n. 141, ago. 1972.

Também era obrigatória a formação pedagógica definida pela resolução oriunda do Parecer nº 672/69³⁹ do Conselho Federal de Educação, a qual incluía as disciplinas de Psicologia da Educação (focalizando aspectos da Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, além da Prática de Ensino. A Licenciatura Plena em Estudos Sociais, na modalidade Educação Moral e Cívica teria a duração mínima de 2.200 horas e deveria ser cursada no mínimo em três anos letivos e no máximo em sete. O licenciado nesse curso poderia lecionar Educação Moral e Cívica nas escolas de 1º e 2º graus.

O curso de Estudos Sociais com Habilitação Plena em Educação Moral e Cívica foi repellido por muitas Universidades e encontrou imediata reação de muitas destas instituições, de seus professores e alunos, o que será aprofundado no item 2.4. Porém, no ano de 1974, de acordo com Fenelon (1984, p. 17):

(...) deve-se assinalar que algumas universidades, como a de Brasília, a Federal do Paraná, a UNESP e outras acabaram cedendo às pressões oficiais, implantando cursos de licenciatura plena em Estudos Sociais que eram de alguma maneira embutidos nos cursos regulares de História, Geografia ou Ciências Sociais.

Com a implantação desse curso em algumas Universidades e da luta de outras instituições pela não implementação dos Estudos Sociais - Habilitação Plena em Educação Moral e Cívica, as discussões sobre a Licenciatura de Estudos Sociais, que vinham se realizando desde o início dos anos 1970 se ampliaram.

No ano de 1976 o MEC lançou a Portaria nº 790⁴⁰, a qual exigia a Licenciatura em Estudos Sociais para o exercício do Magistério, todavia, essa foi rapidamente suspensa, diante da reação das entidades estudantis, docentes e profissionais, que se colocaram terminantemente contra essa Portaria.

O ano de 1980 foi marcado por uma nova tentativa do Conselho Federal de Educação em implantar a Licenciatura em Estudos Sociais. O conselheiro Paulo Nathanael produziu o parecer, sem número de processo, que propunha a criação da licenciatura em Estudos Sociais, transformando “os cursos de História e Geografia em um curso unitário de Estudos Sociais, que além da História e da Geografia,

³⁹ Ver Parecer 672 de 04 de setembro de 1969 do Conselho Federal de Educação. In: Documenta. Rio de Janeiro: MEC – CFE, n. 105, p. 117-119, set. 1969.

⁴⁰ Ver Portaria Ministerial n. 790 de 22 de outubro de 1976. In: Documenta. Brasília: MEC – CFE, ano 14, n. 192, p. 512-514, nov. 1976.

forneceria também habilitações em OSPB e Educação Moral e Cívica, todas no mesmo nível” (FENELON, 1984, p. 18).

No Parecer⁴¹ do próprio conselheiro que propunha a reformulação dos cursos de Estudos Sociais, transformados em licenciatura plena, é realizada uma crítica à formação polivalente do professores graduados nas licenciaturas curtas de Estudos Sociais:

A experiência vivida pelos sistemas de ensino com a substituição no ensino de 1º grau, da História e da Geografia pela nova matéria ora tratada como área de estudos ora como disciplina, intitulada Estudos Sociais e ministrada por professores polivalentes graduados em licenciatura curta, não tem sido das mais felizes. De um lado porque, ao que se saiba, os conteúdos da matéria não chegam a ganhar congruência e unidade, permanecendo como uma espécie de colcha de retalhos descosida, onde entram elementos arbitrariamente conjugados da Sociologia, da História, da Geografia, da Economia, da Política e o que mais seja. De outro, porque esse professor não chegou a firmar no cenário do magistério um perfil profisiográfico aceitável, além de em alguns sistemas terem ocorrido sérios impasses para o seu enquadramento nos respectivos Estatutos. (SOUZA, 1980 apud GLEZER, 1982, p.119)

Além da crítica à ausência de unidade do curso e desse profissional não ter encontrado o seu espaço profissional, o referido conselheiro aprofunda sua crítica às licenciaturas curtas e a relação direta que elas estabelecem com a queda da qualidade dos professores licenciados nesse tipo de habilitação:

A própria identificação entre a licenciatura de 1º grau e o tronco comum das habilitações plenas tem sido contestada, pelas universidades e pelas administrações do sistema de ensino, sob a alegação de que a curta duração daquela licenciatura resulta na graduação deficiente do professor, que, em vez de sair preparado para adequar seus conhecimentos à singeleza pragmática do ensino de 1º grau, acaba por ostentar uma generalizada ignorância, não apenas do conteúdo de conhecimentos, como ainda de técnicas pedagógicas ligadas ao ensino de atividades e áreas de estudo. E como esta curta licenciatura expandiu-se de preferência, na rede de escolas superiores dos centros mais adiantados do país, o que se obteve de concreto e palpável foi a queda gritante da qualidade dos professores licenciados em 1º grau. (SOUZA, 1980 apud GLEZER, 1982, p.120)

Embora o conselheiro Paulo Nathanael realize uma análise da realidade dos cursos de licenciatura curta, em especial o de Estudos Sociais, ele não deixa de

⁴¹ O Parecer do Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza que apresentava a intenção de fixar os currículos mínimos de Estudos Sociais é transcrito na íntegra, da mesma forma que o Projeto de Resolução deste Parecer por GLEZER, R. Estudos Sociais: um problema contínuo. Revista Brasileira de História, São Paulo, 2(3):117-149, mar. 1982.

apresentar uma tentativa de implementação de um currículo mínimo⁴² de Estudos Sociais com habilitação plena de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. “No caso de História e da Geografia, que eram cursos avulsos (Resolução de 19/12/1962), teremos sua transformação em habilitações do curso unificado de Estudos Sociais” (SOUZA, 1980 apud GLEZER, 1982, p.121).

Uma das passagens mais criticadas posteriormente por entidades representativas dos professores, universidades e estudantes, diz respeito à diferenciação que o parecer em análise faz entre Ciências Sociais e Estudos Sociais. Segundo Souza (1980 apud GLEZER, 1982, p.121), “os Estudos Sociais visam o ensino, enquanto que as Ciências Sociais visam à investigação, a pesquisa, o aprofundamento dos porquês” e continua afirmando que o objetivo dos Estudos Sociais “não é propriamente a investigação, mas sim o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é de fazer progredir a ciência, mas educar”. Nessa visão, fica evidente a separação entre ensino e pesquisa na formação de professores, esse seria apenas um vulgarizador do conhecimento, o que, nesse período era algo apresentado nas reflexões dos seminários de professores como algo a ser superado.

Com a instituição do curso de Estudos Sociais Licenciatura Plena deveriam ser extintos os cursos de Licenciaturas Curtas, substituídos por uma das habilitações presentes no novo curso de Estudos Sociais. Os cursos de licenciatura plena em Educação Moral e Cívica poderiam continuar com esta estrutura, porém deveriam escolher uma segunda habilitação para substituir a Licenciatura Curta em Estudos Sociais.

A tentativa de implementação desse projeto de resolução foi duramente criticada, e diante da intensa mobilização de diferentes entidades, o conselheiro Paulo Nathanael acabou retirando o projeto. Esse movimento organizado pelos educadores, estudantes, entidades ligadas à educação e universidades será o tema aprofundado no item 2.4.

⁴² O Currículo Mínimo apresentado neste parecer pode ser encontrado em: GLEZER, R. Estudos Sociais: um problema contínuo. Revista Brasileira de História, São Paulo, 2(3):117-149, mar. 1982.

2.4 MOBILIZAÇÃO E REAÇÃO ORGANIZADA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO

Todas as transformações que ocorreram na educação brasileira a partir dos últimos anos da década de 1960 e início da década de 1970, principalmente devido à nova legislação que começava a ser efetivada, deram origem a um processo de reflexão e discussão nos diversos congressos, encontros e periódicos da área de educação promovidos ou publicados no período posterior a Lei 5692/1971, especialmente no final da década de 1970 e início dos anos 1980. Esse momento de discussões profundas sobre a necessidade de mudança na educação teve como pano de fundo a luta pela redemocratização do país, a qual possibilitou que o pensamento de esquerda adentrasse e influenciasse fortemente a educação brasileira.

A partir de 1973, o modelo econômico adotado pelos governos militares entra em colapso, já que “o ciclo de expansão econômica, representado pelo ‘milagre brasileiro’, entra em crise em decorrência dos ajustes da economia internacional realizados a partir de 1973 e 1979” (GERMANO, 1994, p. 95). Nesse contexto, a sociedade brasileira começa a se organizar e manifestar contrária à ditadura militar. Entidades como OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), sindicatos de trabalhadores, representantes de professores e estudantes passam a se mobilizar contra a ditadura. Assim, conforme Germano (1994, p.95):

Aumenta a resistência, abrem-se espaços democráticos na sociedade, as greves operárias voltam a ocorrer a partir de 1977. Vêm à tona novas formas de organização e mobilização popular, representadas pelos movimentos sociais oriundos das periferias das grandes cidades e dos trabalhadores sem terra. No campo educacional, a União Nacional dos Estudantes (UNE) se reorganiza, ainda que na ilegalidade; a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) é fundada em princípios dos anos 80; a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) ressurgiu com força etc.

Ao contrário do que pretendia o governo, então representado por Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo, a sociedade civil começa a se fortalecer por meio de associações de classes e movimentos populares. Isso também se evidenciou na educação, principalmente nos congressos e publicações da área, que entre vários

temas passaram a refletir sobre a formação dos professores na perspectiva tecnicista proposta pelo governo, por meio de cursos das Licenciaturas Curtas. Grande parte destas discussões estava relacionada à questão da reformulação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas e ocorreram em diversos Congressos e Conferências da área da Educação⁴³.

Além dos congressos e conferências, ou mesmo como resultado desses, algumas instâncias acadêmico-políticas começaram a publicar diversos artigos com críticas e sugestões para solucionar o grave problema, que sob a ótica destas entidades e de grande parte dos docentes, vinha passando a formação dos educadores. Entre elas destacaram-se com suas publicações a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)⁴⁴, que fez crítica aos cursos de Licenciatura de curta duração desde o seu surgimento; o Centro de Estudos Educação e Sociedade, no Cadernos CEDES de 1980, intitulado “A formação do educador em debate”⁴⁵, no qual diversos educadores puderam se posicionar a respeito desse tema em diferentes artigos; a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP)⁴⁶, a Revista Brasileira de História (ANPUH)⁴⁷; entre muitas outras.

Na área específica de História, as discussões e manifestações contrárias as Licenciaturas Curtas com grandes áreas de abrangência, como Estudos Sociais, começaram a surgir logo após a ascensão da Lei 5692/ 1971, pois os licenciados nas áreas de História e Geografia passaram a se preocupar com a adequação de sua formação à nova legislação vigente, assim como, com a concorrência dos alunos formados em Estudos Sociais. Com a tentativa de implementação da nova legislação, cursos de licenciatura em Estudos Sociais começaram a ser implantados, mas de acordo com Fenelon (1984), foram repelidos por professores e alunos de diversas instituições como da USP, UFRGS, UFMG, entre outras. Assim, deu-se início a um movimento nacional contrário a instalação desta nova licenciatura, e

⁴³ Podem ser citados como momentos de discussão sobre a formação dos educadores o I Congresso de Educação Brasileira, realizado na UNICAMP em 1978, a I Conferência Brasileira de Educação (I CBE) realizada na PUCSP em 1980, a II Conferência Brasileira de Educação (II CBE) que se realizou na UFMG em 1982 e a III Conferência Brasileira de Educação (III CBE) que ocorreu na UFF em 1984, organizada pela ANDE, ANPED e CEDES.

⁴⁴ CIÊNCIA E CULTURA. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. v. 35, n. 9. Set. 1983.

⁴⁵ CADERNO DE CEDES: LICENCIATURA. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade & Cortez. n. 8, maio 1985.

⁴⁶ REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília: INEP, v. 62, n. 142, maio-ago. 1978.

⁴⁷ REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. São Paulo: ANPUH, v. 2, n. 3, mar., 1982.

como primeiro momento de discussão em nível nacional, foi realizado na USP, no ano de 1973, o Fórum Nacional de Estudos Sociais.

Nesse mesmo ano, diversas entidades ligadas à área de Estudos Sociais, como a Associação dos Geógrafos do Brasil e a Associação dos Professores Universitários de História, demonstraram opiniões contrárias à formação de professores em cursos de Estudos Sociais. De acordo com Fenelon (1984, p. 16):

(...) a luta contra a implantação de Estudos Sociais – seja como disciplina ministrada por professor polivalente, no ensino de 1º e 2º graus, seja como área de formação universitária (...) se transformou em um dos principais aspectos da luta estudantil nas áreas atingidas, e uma constante preocupação de docentes e profissionais.

Essa luta continuou e, de acordo com Nadai (1988), em 1976 a SBPC manifestou-se contrária às licenciaturas de caráter polivalente, colocando-se contrária também à disciplina de Estudos Sociais no ensino de 1º e 2º graus, assim como, solicitou a participação de entidades ligadas à educação e instituições universitárias no processo de elaboração da política educacional brasileira.

Em contrapartida, o MEC pôs em vigor, por meio da Portaria 790⁴⁸, a exigência de Licenciatura em Estudos Sociais para que docentes atuassem no 1º e 2º graus. A reação negativa a essa medida foi enorme, fazendo com que o MEC adiasse temporariamente o cumprimento da Portaria.

Como foi assinalado anteriormente, em 1980 surge uma nova tentativa de implementação do curso de Estudos Sociais, licenciatura plena. Esse substituiria os cursos de História e Geografia, transformando-os em curso de Estudos Sociais, que além dessas habilitações poderia fornecer também habilitações em OSPB e Educação Moral e Cívica. O projeto de resolução de autoria do conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza recebeu inúmeras críticas, tendo grande repercussão entre as associações científicas e a comunidade acadêmica. Como afirma Glezer (1982, p. 117):

⁴⁸ Ver Portaria Ministerial 790 de 22 de outubro de 1976. In: Documenta. Rio de Janeiro: MEC – CFE, n. 192, p. 512-515, nov. 1976.

As Associações científicas e a comunidade acadêmica reagiram prontamente, mobilizando em todo o território nacional os interessados no assunto, que não haviam sido consultados a respeito de tal iniciativa, amplamente repudiada por suas consequências ao conhecimento científico e ao ensino, consideradas profundamente danosas.

A Associação Nacional dos Professores Universitários de História em seu Boletim Informativo de 1 de setembro de 1980 apresenta seu posicionamento diante do projeto em questão (ANPUH, 1980 apud GLEZER, 1982, p. 129):

A ANPUH deu início a uma ampla campanha de esclarecimento da opinião pública, conjuntamente com a AGB, para organizar os profissionais das áreas contra esta grave tentativa de destruir campos de conhecimentos científicos, de interferir na universidade brasileira, a quem caberia decidir sobre a natureza de sua produção científica e sobre os profissionais que deve formar, e de transformara área vital do ensino e da educação num aglomerado de elementos a serem 'divulgados' entre os educandos. Como etapa inicial estamos fazendo contatos com a imprensa para denunciar o problema, com parlamentares que possam expressar a nossa posição através das câmaras legislativas, com associações científicas e de classe, entidades estudantis e outras que possam vir engrossar nossa luta.

Ao término do texto, convoca os professores de História para que “procure discutir com seus colegas o problema comum; divulgue as conclusões de sua unidade; acompanhe os artigos pela imprensa e documentos produzidos analisando as consequências educacionais do projeto” (ANPUH, 1980 apud GLEZER, 1982, p. 129).

A partir da divulgação do Boletim Informativo da ANPUH em setembro de 1980, os Departamentos de História, Geografia, professores e alunos, entre outros, se posicionaram contrários à implantação do curso de Estudos Sociais de longa duração, por meio de documentos, cartas e comunicados enviados a ANPUH⁴⁹, dos quais serão transcritos, a seguir, os trechos mais significativos.

Os alunos e professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo enviaram um comunicado em 26 de setembro de 1980, do qual se destaca o seguinte trecho:

⁴⁹ Estes documentos podem ser encontrados na íntegra no texto de GLEZER, R. Estudos Sociais: um problema contínuo. Revista Brasileira de História, São Paulo, 2(3):117-149, mar. 1982.

O Departamento de História e o Centro Acadêmico de Ciências Sociais, História e Geografia da PUC – SP tendo conhecimento do parecer do professor Paulo Nathanael Pereira de Souza de nº 853/1971, sobre o projeto de Estudos Sociais em fase de estudo, vem a público repudiar a lei 5.692/71 e mais esta iniciativa arbitrária e antidemocrática que consubstancia a tendência que já há alguns anos vem permeando o ensino de 1º e 2º grau e a formação de seus docentes. (GLEZER, 1982, p. 130)

O Departamento de História da IFCH da UNICAMP também se pronunciou, estando em evidência o seguinte discurso:

O Departamento de História da Universidade de Campinas vem a público denunciar esta nova medida arbitrária das autoridades educacionais que visa, em última instância, o total desmantelamento da área de conhecimento tradicionalmente conhecida entre nós como Ciências Humanas. Os historiadores da UNICAMP assumem a defesa, não só dos interesses de sua área como também os de Geografia e Ciências Sociais, diretamente atingidos pela política educacional do governo nos últimos anos. (GLEZER, 1982, p. 131)

O texto dos professores do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, além de denunciar, condenar e repudiar veementemente a Resolução que institui a Licenciatura em Estudos Sociais, apresenta diversos argumentos contra as Licenciaturas Curtas, a formação do professor polivalente, a dicotomia entre ensino e pesquisa, a negação de uma formação crítica, entre outras. Entre as críticas pode-se destacar a seguinte:

A queda da qualidade é mais visível ainda quando se autoriza o professor, independentemente da habilitação cursada, a ministrar aulas, **se o sistema adotar no 1º grau a área ou disciplina de Estudos Sociais em lugar de História, Geografia.** (grifo do autor) Isso significa que o docente habilitado em Educação Moral e Cívica, que de acordo com o currículo estabelecido pelo projeto, aprenderá Filosofia, Política, Fundamentos da Educação Moral, História das Doutrinas Morais, História Política, Social e Econômica do Brasil, Cultura Brasileira, poderá dar aulas de Geografia sem nunca ter visto nada a respeito deste ramo do conhecimento. É o reforço da ideia do professor polivalente, detentor de uma sabedoria que só se pode imaginar adquirida por osmose. (GLEZER, 1982, p. 134)

Os professores de História, Geografia e Sociologia da Universidade de Uberlândia, bem como os alunos do Diretório Acadêmico de Letras, Estudos Sociais e Pedagogia – DALESP, também enviaram documentos a ANPUH, dos quais pode-se destacar a seguinte colocação sobre o Projeto:

Tal medida tem por objetivo acabar com os cursos de História e Geografia que visam criar o espírito crítico dos brasileiros, que incentivam a pesquisa, que ensinam a questionar a realidade. Assim acontecendo as universidades brasileiras irão formar uma mão de obra repetidora de conhecimentos, sem condições de análise e de crítica e, o ensino de História e Geografia será sentido pelos alunos como conteúdos indesejáveis a serem decorados, sem nenhuma relação com a História do próprio homem e o espaço onde vive. (GLEZER, 1982, p. 141)

Do Estado de Minas Gerais também vieram manifestações do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais e dos professores dos Cursos de História e Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIL de Montes Claros. Outras instituições que mandaram documentos colocando-se contrários ao Projeto do Conselheiro Paulo Nathanael foram os professores e alunos do curso de História e Geografia da Universidade do Rio Grande; o Departamento de Estudos Sociais do Centro de Ensino Superior de Erechim (RS); as Coordenadorias de Curso de História e de Geografia e do Departamento de História da Universidade do Maranhão e a ANPUH do estado do Acre.

Além dos documentos escritos, Glezer (1982, p. 118) afirma que deve ser lembrado:

(...) que em diversos níveis de atividade profissional de historiadores e professores de história, ocorreram manifestações de repúdio, principalmente nos Conselhos Departamentais, Conselhos Interdepartamentais, Congregações e Conselhos Universitários, que não produziram ou não nos enviaram textos, mas cuja notícia chegou até nós, como na Faculdade de Filosofia de Moema, São Paulo; nas diversas unidades da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”- UNESP; na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT; na Universidade Federal do Paraná; na Universidade Federal da Paraíba; na Universidade Federal do Ceará, e em tantas outras.

A partir de toda esta mobilização “e da reação organizada de maneira sistemática e enfática da ANPUH e AGB, o relator acabou retirando o projeto sob a alegação de que se tratava apenas de ‘um estudo preliminar’.” (NADAI, 1988, p. 13).

No ano de 1981, com os movimentos pela democratização do país ganhando força, o MEC reúne consultores, inclusive com a participação das Associações Científicas, para analisar os cursos de História e Geografia no Brasil. Após dois anos de trabalho, esses consultores apontam na direção da extinção dos cursos de Estudos Sociais. Posição compartilhada pelos participantes do XII Simpósio da

Associação de Professores Universitários de História⁵⁰, realizado em Salvador em 1984, que se colocaram da seguinte maneira:

- pela extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3º grau;
- pela redistribuição do conteúdo e carga horária de OSPB entre as disciplinas de Geografia e História;
- pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História, nas quatro séries finais do 1º grau, em qualquer condição em que seja ministrada e, conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária.

Esses posicionamentos contrários à formação do professor em cursos de Estudos Sociais de Licenciatura Curta ou Plena manifestados por diversas entidades, instituições universitária, associações científicas e de profissionais ao longo da década de 1980, contrastavam com a legislação elaborada no período da ditadura, a qual se mantinha vigente no sistema de ensino. Essa realidade demonstrou que as discussões ocorridas ao longo dessas duas décadas anteciparam-se às transformações da legislação, especialmente pelo intenso debate que havia se instalado na educação brasileira, em decorrência da luta pela extensão de uma educação com qualidade às camadas populares, possibilitando assim a efetivação de um verdadeiro processo democrático.

Os cursos de Licenciatura Curta, assim como as disciplinas de OSPB e EMC foram suprimidas ainda na década de 1990. A disciplina de História retornou aos currículos do 1º e 2º grau ao longo da década de 1980, mas principalmente na década de 1990, da mesma forma que, gradualmente, foram extintos os cursos de Estudos Sociais ao longo dessas duas décadas, possibilitando assim, a retomada dos cursos de Licenciatura por áreas específicas. Somente em 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fundada em uma visão neoliberal, que passava a se instalar nesse período na sociedade brasileira e que novamente não vinha ao encontro dos interesses da maioria da população brasileira.

⁵⁰ Ver Fenelon, D. R. A questão de Estudos Sociais. Cadernos de Cedes nº10. A prática do ensino de história. São Paulo: Cortez/ Cedes, 1984.

CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE HISTÓRIA E SABERES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

A apresentação e análise de dados é o foco central desse capítulo, para tanto, inicialmente foi realizada uma descrição dos procedimentos metodológicos de coleta e análise desses dados e a identificação dos sujeitos da pesquisa. Da mesma forma, foi analisada, a partir da visão dos sujeitos entrevistados, do referencial teórico e do currículo da instituição, a organização do curso e as concepções de formação de professores de História nas décadas de 1970 e 1980. Essas análises foram realizadas com base na percepção dos depoentes sobre o perfil de professor de História que o governo e a instituição pesquisada desejavam formar. Posteriormente, foram identificados os conhecimentos e/ou saberes que foram priorizados, na visão desses profissionais, em sua formação, além da visão sobre a questão dos Estudos Sociais no período que realizaram seu curso superior.

3.1 METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O desenvolvimento da pesquisa sobre as concepções de educação e de história e de saberes presentes na formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980, por meio da análise de sua manifestação nos depoimentos orais dos professores nela formados no período, será concretizado baseado em uma abordagem qualitativa de pesquisa, considerando a “imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema” (CHIZZOTTI, 2002, p.81). Uma vez que, na atualidade não é possível mais se falar em neutralidade do pesquisador, especialmente em pesquisas das áreas das ciências humanas e educação, nas quais o sujeito e o objeto de pesquisa estão em constante relação. Essa atitude de pesquisa, que se opõe a quantificação e descrição positivista, de acordo com Ludke (1986, p.7) “coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.”

Apesar de apontar inúmeras dificuldades na definição do que seria a pesquisa qualitativa, Triviños (1986) assinala dois traços fundamentais desta pesquisa. O primeiro relaciona-se a sua tendência desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do homem e o segundo, está relacionado à negação de uma pretensa neutralidade do saber científico. Assim, a abordagem qualitativa está mais associada às investigações realizadas nas ciências humanas, relacionada a indivíduos e grupos humanos, ou seja, a opiniões, valores, hábitos atitude e representações. Desta forma, de acordo com Alves (1991, p. 54):

Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Ao definir a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que ela envolve a obtenção de dados descritivos, ou seja, “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), assim, os dados são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Ainda segundo os autores, esse tipo de pesquisa também enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a vida dos participantes.

Na pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) os dados coletados são, em sua maioria, descrições de pessoas, situações, acontecimentos, estando presentes transcrições de entrevistas e depoimentos, discursos dos sujeitos, fotografias e vários tipos de documentos oficiais ou outros tipos de documentos. Nessa perspectiva de abordagem, a coleta de dados realizou-se por meio de depoimentos orais de professores que se formaram no curso de História em uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba das décadas de 1970 e 1980, tendo como base, referenciais da metodologia de história oral, bem como a análise documental dos currículos do curso de História no qual esses professores se formaram.

A análise documental deve ser percebida de acordo com Severino (2007), como uma pesquisa em documentos em sentido amplo, na qual não apenas documentos impressos estão presentes, mas também fotos, filmes e documentos legais. Na análise documental, “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum

tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, p. 122 - 123, 2007). Torna-se assim, importante instrumento de compreensão, no caso desta pesquisa, de como a legislação e as discussões presentes nas associações de classe, universidades e publicações relacionadas à educação no período foram incorporadas nos currículos do curso de História.

Os depoimentos orais devem ser compreendidos e inseridos no contexto do desenvolvimento da História Oral. Nesse sentido, Cruikshank (2006, p.151) afirma que a “História oral’ é uma expressão mais especializada, que em geral se refere a um *método* de pesquisa, no qual se faz uma gravação sonora de uma entrevista sobre experiências diretas ocorridas durante a vida de uma testemunha ocular.” Nessa pesquisa, a História Oral está relacionada a depoimentos orais, uma vez que é uma orientação considerada importante para esta investigação. Nessa mesma visão, Barros (2008, p. 132) diz:

Um historiador pode estabelecer como enfoque a História Política ou a História Cultural, e seleciona como abordagem a História Oral. Isto significa que ele irá produzir o essencial dos seus materiais de investigação e reflexão a partir da coleta de depoimentos, que depois deverá analisar com os métodos adequados. Suas preocupações neste âmbito estarão relacionadas ao tipo de entrevista que será utilizado na coleta de depoimentos, aos cuidados na decodificação e análise destes depoimentos, ao uso ou não de questionários pré-direcionados, e assim por diante. Todos estes aspectos, mais se referem a ‘métodos e técnicas’ do que a ‘aspectos teóricos’. A História Oral enfim, remete a um dos caminhos metodológicos oferecidos pela História, e não a um enfoque, a um caminho teórico ou a um caminho temático.

Assim, pretendeu-se reconstruir a história da formação dos professores de História entre as décadas de 1970 e 1980 por meio da legislação vigente no período, analisando como essa legislação foi incorporada pelos currículos do curso de História de uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba, especialmente, pelos depoimentos dos sujeitos que vivenciaram essa formação, os acadêmicos de História dos anos 1970 e 1980. Nesse sentido, Thompson (2002, p. 25) afirma que a história oral propicia a análise de evidências vindas de uma nova direção, da voz do povo, e desta forma:

Não há dúvida alguma que isso deve contribuir para uma reconstrução mais realista do passado. A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista.

A utilização da história oral permite ao pesquisador, de acordo com Amado e Ferreira (2006), a inclusão de novos sujeitos na história, aqueles renegados e esquecidos, como por exemplo, os analfabetos e loucos. Sob essa perspectiva, Thompson (2002, p.26) acrescenta que a História oral possibilita uma reconstrução mais realista e imparcial do passado, como pode ser observado a seguir:

A história oral, ao contrário, torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso possibilita uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo.

Além disso, na visão de Amado e Ferreira (2006), a história oral possibilita uma nova relação entre sujeito e objeto de pesquisa, pois as entrevistas são o resultado de um diálogo entre o pesquisador e o pesquisado. Ela também incorpora pontos de vista individuais, inserindo assim na escrita da história aspectos anteriormente ausentes, como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano.

É importante ressaltar que a pesquisa realizada, com o uso de depoimentos orais, não teve como objetivo a biografia dos professores e, por essa razão, se aproxima de Bourdieu (2006, p.190) quando ele afirma que:

(...) não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou (...).

Assim, a introdução de uma visão individual na escrita da história permite ao historiador estabelecer relação entre micro e macro-história, permite a análise do passado na perspectiva de incluir diferentes perspectivas e escrever uma história menos hegemônica, em que todos os indivíduos possam se sentir sujeitos do seu tempo. A busca por este enfrentamento entre história oficial e a percepção subjetiva do passado torna-se importante para se desenvolver um estudo histórico com um novo olhar sobre o passado.

Assim, nesta relação entre história oficial e subjetiva, a pesquisa teve como referência uma Instituição de Ensino Superior, onde está presente o curso de História mais antigo de Curitiba, pois na época outros cursos ainda não existiam nessa cidade.

Além desses dados, também foram coletados os depoimentos orais de 30 (trinta) acadêmicos do curso de História, 15 (quinze) que cursaram a graduação na década de 1970 e 15 (quinze) que realizaram esse curso superior na década de 1980. O número de sujeitos indicados parte de um total inicial de 630⁵¹ alunos formados no período, sendo desses 503 licenciados em História, 123 licenciados e bacharéis em História e 4 bacharéis em História. Os acadêmicos formados apenas no bacharelado em História não fizeram parte do total de professores pesquisados, já que a investigação se relacionou à formação de professores de História, portanto, o total de acadêmicos formados na licenciatura, ou licenciatura e bacharelado foi de 626 profissionais.

A localização dos professores foi um processo bastante complexo, já que não existiam telefones ou endereços na lista fornecida pela Instituição pesquisada, além do distanciamento temporal entre a pesquisa em questão e o período em que esses profissionais cursaram a graduação em História. A solução encontrada foi a digitação dos nomes dos 626 acadêmicos no Portal Educacional Estado do Paraná – Dia-a-dia Educação -, no *link* de consulta aos Profissionais da Educação⁵², pelo qual foi possível ter acesso ao local de trabalho de alguns desses profissionais. Dos 626 nomes digitados o site forneceu alguma informação sobre 156 professores.

Do número de 156 profissionais localizados, muitos atuam, já atuaram e se exoneraram, ou são inativos, isto é, já estão aposentados, ou mesmo faleceram. Assim, foram selecionados preferencialmente professores que ainda atuam no ensino de História em escolas da rede estadual, embora esse critério não possa ser seguido à risca, especialmente com os acadêmicos formados na década de 1970, já que a maioria está aposentada (inativa) há alguns anos. Por essa razão, procurou-se eleger os profissionais que ainda estão atuando nas escolas, embora alguns deles estejam como diretores, na equipe pedagógica, na biblioteca (estão afastados

⁵¹ Dados fornecidos pela Instituição de Ensino Superior pesquisada, por meio de listagem com o nome e a quantidade de alunos formados em cada uma das modalidades do curso: Licenciatura; Bacharelado; e Licenciatura e Bacharelado

⁵² O link Profissionais da Educação está disponível no site <http://www4.pr.gov.br/profissionaiseducacao/>.

por motivos de saúde das suas funções), ou mesmo em funções técnicas nos Núcleos ou na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Além desses professores, também foram mantidos nessa seleção os profissionais que se aposentaram no ano de 2009, pois seriam de mais fácil localização pelo contato com a escola que trabalharam até esse ano.

Com a utilização desses critérios de seleção, mantiveram-se trinta e três (33) acadêmicos da década de 1980 e quinze (15) da década de 1970. Com essas informações, o próximo passo foi à tentativa de contato com esses profissionais em seus locais de trabalho, no caso da maioria deles, nas escolas. O contato inicial ocorreu por meio telefônico, quando foram marcados horários para a realização dos depoimentos orais, por meio da entrevista semi-estruturada. Entre os profissionais da década de 1980 a localização foi mais rápida, tendo em vista que existia uma possibilidade maior de escolha. Por essa razão, tentou-se eleger pelo menos um professor por ano dessa década, o que nem sempre foi possível, devido ao fato que em anos como 1981 e 1984 não haviam professores localizados pelo site de pesquisa inicial. Dos professores da década de 80 contatados, somente um não aceitou participar da pesquisa, justificando que não se sentia à vontade em atividades que envolvessem gravações. Além disso, um dos profissionais entrevistados foi localizado pela indicação de um dos sujeitos entrevistados na pesquisa. Esse profissional teve toda a sua vida dedicada à pesquisa histórica na Secretaria Estadual de Cultura do Paraná, tendo a formação de licenciado e bacharel em História.

Os profissionais da década de 1970 foram quase em sua totalidade localizados e entrevistados: catorze (14), com exceção de um dos sujeitos que não foi encontrado. Em conversa com os professores entrevistados que se formaram no período e ainda mantinham contato com alguns colegas, foi possível completar o número de quinze docentes, já que esses indicaram uma licenciada em História, que embora formada na área, não atua como profissional da educação. Entre os profissionais formados na década de 1970, duas se aposentaram no ano de 2009, mas foram localizadas por meio de suas últimas escolas de atuação.

Outro critério utilizado referiu-se à localização geográfica das escolas de atuação desses profissionais. Priorizou-se a realização da pesquisa com professores que atuam em Curitiba, ou na região metropolitana de Curitiba, sendo excluídos os profissionais que atuam no interior do Paraná, em virtude da necessidade de longos

deslocamentos, exigindo assim um maior tempo de pesquisa para a coleta dos depoimentos. Do total de 30 (tinta) professores que participaram da pesquisa, 23 (vinte e três) atuam ou atuaram em Curitiba, 3 (três) no município de Colombo, 1 (um) no município de Piraquara, 1 (um) no município de Pinhais e 2 (dois) no município de Campo Largo, todos esses municípios da região metropolitana de Curitiba.

Os depoimentos foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A)⁵³, as quais foram gravadas, transcritas⁵⁴ e posteriormente analisadas, isso porque, de acordo com Triviños (1986), em algumas pesquisas qualitativas, a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios para se realizar a coleta de dados. A entrevista semi-estruturada deve ser entendida na visão do autor como:

(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiadas em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1986, p.146)

A entrevista semi-estruturada tornou-se um importante instrumento de coleta de dados para essa pesquisa, pois parte de questionamentos básicos, que no momento da entrevista são ampliados na relação direta com os informantes, nesse caso os professores.

Após a coleta dos depoimentos dos professores, totalizando aproximadamente 15 (quinze) horas de gravações, eles foram transcritos de maneira literal, ou seja, na fala dos profissionais formados no curso de História pesquisado, mas com a numeração das perguntas da entrevista semi-estruturada. Posteriormente as respostas foram organizadas, ou melhor, separadas conforme as perguntas de 1 (um) a 14 (catorze), sendo criado mais um arquivo para comentários que não estivessem diretamente relacionados às respostas, mas que representam pontos interessantes da formação desses profissionais. Assim, a fala da

⁵³ As transcrições das entrevistas não foram apresentadas na íntegra em Apêndice devido ao grande volume de páginas, no total 377.

⁵⁴ O modelo do termo de consentimento e livre esclarecido utilizado na pesquisa encontra-se no APÊNDICE B.

pesquisadora foi excluída e uniram-se as falas de cada professor, na medida em que tivessem relação com as perguntas realizadas.

Os professores foram identificados como Professor 1 (um) a Professor 30 (trinta). Assim, o professor formado no ano de 1972 foi nomeado de Professor 1 (um), o professor formado no ano de 1973 de Professor 2 (dois) e assim, sucessivamente, até o professor formado em 1989 que foi nomeado de Professor 30 (trinta).

A organização e análise dos dados seguiram os critérios da pesquisa qualitativa, já descritos anteriormente. Após a separação das respostas dos professores por perguntas, o passo seguinte foi criar categorias. Respostas com conteúdo comum foram transformadas em grupos, que posteriormente foram utilizados na análise dos dados à luz do referencial teórico. A análise de dados foi organizada a partir das questões da entrevista semi-estruturada, isto é, foram eleitos títulos baseados em de um grupo de perguntas e respostas dos professores com um núcleo de ideias comuns. Assim, na sequência desse capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados pela pesquisa.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A descrição de quem são os sujeitos participantes da pesquisa parte da análise das perguntas 1 (um), 2 (dois), 3 (três), 5 (cinco) e 4 (quatro) da entrevista semi-estruturada. Essas questões estão relacionadas à descrição da formação dos sujeitos da pesquisa na Instituição pesquisada. Inicialmente torna-se importante destacar que os professores que participaram da pesquisa estão assim distribuídos de acordo com o sexo: da década de 1970 foram entrevistadas 14 professoras (sexo feminino) e 1 professor (sexo masculino), já da década de 1980 participaram da pesquisa 9 professoras (sexo feminino) e 6 professores (sexo masculino). A proporção de professores por sexo reflete, em muito, a divisão do número de alunos formados no curso, pois ao analisar a listas fornecidas pela Instituição, percebe-se que na década de 1970 os alunos formados eram basicamente do sexo feminino, em grupos bastante grandes, com mais de 40, em alguns casos com até 75 alunos. Já os grupos formados nos anos 1980 eram menores com uma média de 10 a 20

alunos, mas existia um maior equilíbrio entre os sexos femininos e masculinos, embora, as mulheres ainda predomassem.

A formação acadêmica dos professores que participaram da pesquisa está dividida da seguinte maneira: dos 30 (trinta) professores entrevistados, 17 (dezessete) afirmam que sua formação universitária realizou-se no curso de História. Outros 8 (oito) entrevistados apresentam como formação o curso de História e o curso de Estudos Sociais que, em alguns casos, era concluído em dois anos na Licenciatura Curta, e depois complementado com a Licenciatura Plena em História. Em outros casos, os próprios acadêmicos de História saíam com a Habilitação para o curso de Estudos Sociais, o que acontecia, de acordo com uma das entrevistadas, pela complementação de carga horária que os alunos realizavam e pelo fato deles não aceitarem as diferentes habilitações no curso de Estudos Sociais de dois anos e apenas uma habilitação no curso de História com duração de quatro anos, como pode ser verificado na fala do professor:

Professor 12 – Nossa, então, foi uma briga. Então, pra gente sair registrado na carteirinha do MEC como professor de Estudos Sociais de 1º e 2º grau, a gente teve que complementar carga horária. Daí a gente saiu. Inclusive, eu gostava muito de política, eu fiz complementação em área de EPB, Estudos dos Problemas Brasileiros, e Sociologia, então, na minha carteirinha tá OSPB, a gente tinha direito de lecionar OSPB e Educação Moral e Cívica. A gente saiu assim: História, 1º e 2º grau, OSPB, Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, 1º e 2º grau.

Neste sentido é importante ressaltar que os cursos de Licenciatura Curta, autorizados pelo Decreto-Lei 547/1969, possibilitavam a formação de professores em três anos, para atender às necessidades regionais, mas tinham como objetivo, de acordo com Fonseca (2003) de atender uma lógica do mercado, de formar professores em cursos rápidos e baratos, sem nenhuma preocupação com a qualificação profissional. Porém, pela análise das respostas dos professores entrevistados, o Curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais deveria se amparar no Parecer nº 106/1966 da Comissão do Ensino Superior do Conselho Federal de Educação e na Portaria Ministerial nº 117/1966, que definiam a duração de dois anos para os cursos de Letras, Ciências e Estudos Sociais. Já o curso de Licenciatura Plena em História, com duração de quatro anos, manteve-se nesse período, como já foi afirmado por Chagas (1976) no capítulo 2, amparado nos Currículos Mínimos, no caso do curso de História definidos pelo Parecer nº

377/1962. Desta forma, cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais de dois anos e de Licenciatura Plena de quatro anos coexistiram na instituição pesquisada.

Alem da formação dos professores já citados, outros 2 (dois) professores afirmam que sua formação ocorreu inicialmente no curso de História e na sequência também cursaram Pedagogia; 1 (um) professor diz que se formou nos cursos de História, Estudos Sociais, Pedagogia e Turismo; 1 (um) professor afirma que se formou em História e Economia; e 1 (um) professor descreve que sua formação universitária ocorreu inicialmente no curso de História e posteriormente no curso de Direito.

Os 30 (trinta) professores entrevistados afirmam que se formaram na Instituição de Ensino Superior pesquisada, que no período possuía o único curso de História de Curitiba.

O período em que os participantes da pesquisa cursaram a Universidade situa-se entre os anos de 1968, quando a entrevistada com formação mais antiga ingressou na Universidade, e o ano de 1989, quando o último professor entrevistado se formou. Como já foi descrito no item 3.1, a pesquisa procurou entrevistar professores formados em todos os anos das décadas de 1970 e 1980, o que não foi possível pela dificuldade de localização dos profissionais. Assim, não foram entrevistados professores formados nos anos de 1970, 1971, 1977, 1981 e 1984. Os professores entrevistados estão assim distribuídos de acordo com o ano de sua formação no curso de História: 1 (um) professor de 1972, 3 (três) professores de 1973, 1 (um) professor de 1974, 3 (três) professores de 1975, 4 (quatro) professores de 1976, 2 (dois) professores de 1978, 1 (um) professor de 1979, 1 (um) professor de 1980, 3 (três) professores de 1982, 1 (um) professor de 1983, 1 (um) professor de 1985, 3 (três) professores de 1986, 2 (dois) professores de 1987, 4 (quatro) professores de 1988, e 1 (um) professor formado em 1989.

Em relação ao tipo de curso que esses profissionais frequentaram, os 15 (quinze) professores da década de 1970 afirmam que se formaram no curso de Licenciatura em História, enquanto que na década de 1980 esses profissionais se dividiram, ou seja, 7 (sete) cursaram apenas a Licenciatura, enquanto 8 (oito) cursaram a Licenciatura e o Bacharelado em História. Quanto a duração do curso, 22 (vinte e dois) professores afirmaram que fizeram Licenciatura em História em quatro anos, 3 (três) professores cursaram inicialmente o curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais em 2 anos e na sequência complementaram em dois anos

com as disciplinas necessárias para se formarem na Licenciatura Plena em História, 3 (três) professores afirmam terem cursado a Licenciatura Curta em Estudos Sociais de dois anos e a Licenciatura Plena em História em quatro anos, 1 (um) professor se formou inicialmente em Estudos Sociais e depois levou vários anos para concluir a Licenciatura Plena em História, pois cursava poucas disciplinas por semestre, e 1 (um) professor afirma que fez a Licenciatura Plena em História em três anos e meio, porque adiantou disciplinas no decorrer do curso.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA

As mudanças provocadas pela Reforma do Ensino Superior em 1968 provocaram alterações significativas na organização dos cursos superiores no início da década de 1970. Nesse sentido a pesquisa objetivou saber junto aos professores como estava organizado o curso de História na qual esses profissionais se formaram. Dos 30 (trinta) professores, 22 apontaram uma organização por disciplinas, como demonstra a fala do Professor 7: “É, a gente tinha uma carga de disciplinas que você podia fazer opção”. Já outros 5 (cinco) professores apontaram uma organização por créditos, como demonstra o Professor 28: “Na minha época foi por créditos”, e 3 (três) professores misturam as ideias de créditos e disciplinas, como o Professor 8: “Ai, era assim, a gente fazia a matrícula, por exemplo, você escolhia as disciplinas que você ia fazer, é, eu não lembro se era por créditos. Que você conseguisse fazer...” A fala desses professores vem ao encontro do que Cunha (1980, p. 242) afirma sobre a Reforma do Ensino Superior no que se refere à matrícula por disciplinas (regime de créditos):

Os alunos não se matriculavam mais em todo o conjunto de disciplinas que constituíam cada série, mas em cada disciplina ‘compondo’ o currículo conforme os pré-requisitos estabelecidos e de acordo com seus interesses intelectuais e profissionais (pelo menos supostamente).

A questão da escolha das disciplinas, presente nos escritos de Cunha (1980) também foi levantada por 7 (sete) professores quando esses afirmaram a possibilidade da opção por disciplinas:

Professor 28 – Mas, no geral, nós escolhíamos as disciplinas que compunham a matriz curricular. Eu fiz o curso bem regular, sem deixar disciplinas pendentes, sem ter reprovação, conclui os quatro anos.

Professor 7 – Então, eu fiz a carga completa, mas tinha colegas que optavam, às vezes, por menos disciplinas ou às vezes até mais disciplinas, tem alguns que fizeram em quatro anos como a gente, outros fizeram em cinco.

Embora houvesse esta possibilidade de escolha das disciplinas que seriam cursadas no semestre, ela era limitada, já que a partir da Reforma do Ensino Superior “as disciplinas foram classificadas em obrigatórias e eletivas⁵⁵, sendo essas correspondentes a certa ‘parte’ do currículo que podia ser montado conforme o interesse dos próprios alunos (CUNHA, 1980, p. 242). Da mesma forma como Cunha (1980) descreve a instituição de disciplinas obrigatórias e eletivas, os professores entrevistados, nesse caso 16 deles, apontam esse tipo de organização do curso:

Professor 9 – Mas eu sei que tinha, nós tínhamos a Sociologia, digamos, meus exemplos, é, 1, 2, 3 e 4, então, a 1 e 2 eram obrigatórias, 3 e 4 não. Você entende? Era optativa.

Professor 12 – Tinha algumas disciplinas, algumas matérias que eram específicas, você tinha que se matricular naquelas matérias, mas pra daí completar o total de carga horária do crédito, daí você poderia escolher alguma disciplina à parte. Então, eu escolhia, quase sempre, Sociologia, é, Introdução à Psicologia, que eu gostava muito. Ah, e principalmente, alguma coisa que se referia à História Política, porque eu sempre gostei da História Política... Uma parte do currículo vinha as matérias prontas. E, se você quisesse complementar com a carga horária, você fazia as optativas. Você fazia a matrícula nas optativas.

Professor 19 – Sim, eu poderia optar, e muitos eram pré-requisitos, não dava pra optar. Eram obrigatórias, e as outras eu... Tinha optativas, tinha aquelas que eram... e tinham outras... Isso tinha a Língua Experimental, que você podia fazer ou não, tinha Estatística, é, Introdução à Geografia, por exemplo, que pra mim era História, eu repito, eu não gostava muito de Geografia. Mas tinham umas que eram optativas, as básicas, do currículo...

Assim como a fala dos professores entrevistados, o Currículo Pleno⁵⁶ dos Cursos de Bacharelado em História e Licenciatura em História⁵⁷, aprovado em 4 de

⁵⁵ Disciplinas eletivas são ofertadas pela Instituição de Ensino Superior e podem ou não ser frequentadas pelos acadêmicos na integralização do curso, na fala dos professores entrevistados, elas foram nomeadas de optativas.

⁵⁶ De acordo com Ruas (1978, p. 159) “os cursos ministrados pela instituição apresentam um currículo pleno, formado das matérias do currículo mínimo, sempre obrigatório, e matérias complementares, acrescentadas pelo estabelecimento. Estas podem ser obrigatórias ou optativas, sendo que, quando escolhidas pelo aluno tornam-se obrigatórias. Às vezes, o próprio currículo mínimo é constituído, além das matérias obrigatórias, de outras matérias apresentadas à opção do estabelecimento para exigi-las dos alunos como obrigatórias.”

⁵⁷ Embora este Currículo tenha sido aprovado em 1974, os alunos que ingressaram no curso de História no ano de 1972 e 1973 passaram por adaptações curriculares de carga horária e disciplinas

julho de 1974 também contribui para a compreensão desta questão em seu Art. 1º, Parágrafo 3º:

§ 3º - As matérias do currículo mínimo bem como as matérias complementares obrigatórias poderão ser desdobradas em disciplinas obrigatórias do currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias e disciplinas complementares optativas

Então o curso estava estruturado a partir de disciplinas obrigatórias, complementares e optativas. Embora muitos professores e o próprio currículo aponte para a possibilidade de escolha das disciplinas, 7 (sete) dos entrevistados lembram que existia uma escolha programada, ou seja, pré-estabelecida pelo Departamento de História:

Professor 3 – É, existia uma grade preestabelecida. É, só a grade.

Professor 18 – Não, não, era por, é, semestral o curso, né, que daí você tinha o bloco pronto na minha época de... você fazia aquela, não existia dependência essas coisas, mas o básico já vinha... Preestabelecido.

Professor 22 – O professor J. ele era uma pessoa muito organizada ele, é, ele era o responsável pela organização do vestibular da F., naquela época. Então, só pra você ter uma ideia de como ele era uma pessoa bastante organizada. E ele já nos preparava, o número de disciplinas, pra que a gente terminasse mesmo todos os créditos durante os quatro anos... E nós conseguimos, então, é, de uma certa forma, é, completar o, todos os créditos, todas as disciplinas, fazer todas as disciplinas durante os quatro anos completinhos. Acrescentando mais algumas coisas ainda.

Esta questão, de uma programação das disciplinas realizada pela instituição pesquisada, pode ser explicada da seguinte forma:

(...) a departamentalização já é uma realidade nas universidades brasileiras enquanto que a matrícula por disciplina só funciona plenamente em poucas delas. Isto se deve não só ao fato de que sua implantação acarreta problemas de ordem administrativa bastante sérios como, também ao fato do MEC ter apenas *sugerido* sua adoção. (CUNHA, 1980, p. 243)

Embora existisse uma orientação quanto à matrícula por disciplinas, como aponta Cunha (1980), de acordo com os professores e os Currículos Plenos⁵⁸ do curso, a Instituição pesquisada manteve uma sugestão de grade estabelecida para

para que se adaptassem a nova grade curricular instituída para o curso, conforme demonstra o Currículo Pleno dos Cursos de Bacharelado em História e Licenciatura em História de 1974 da Instituição de Ensino Superior pesquisada.

⁵⁸ Os Currículos Plenos do Curso de História aprovados pelas resoluções 14/1974, 25/1975, 59/1980 e 27/1982 trazem uma sugestão de periodização do Curso de História.

os alunos. Isso possibilitava a existência de turmas que mantinham vinculação, como apontam 9 (nove) dos professores entrevistados, especialmente aqueles que cursaram a graduação na década de 1970:

Professor 2 – Então, não, as disciplinas que você tinha que cumprir-las todas, então, era desse jeito. A turma toda acompanhando toda a programação.

Professor 6 – Era uma turma única. É, começávamos com cem e aí, cada ano, alguns saíam, outros vinham de outros lugares, mas era no anfiteatro, mas... A mesma. Era só uma turma.

Professor 12 – E, geralmente, olha, a turma era grande, mas a maior parte da turma seguiu junto, do primeiro ao quarto ano. Quase que nas mesmas matérias optativas. Claro que, nas matérias obrigatórias, nós seguíamos todos juntos. Mas as optativas, seguiu quase a mesma turma.

Apesar dessa ser uma realidade de boa parte dos alunos que fizeram a Licenciatura em História nesse período, 8 (oito) professores apontam a existência de turmas fragmentadas e a necessidade de cursar disciplinas com outros cursos:

Professor 17 – Era uma correria, porque era aula de manhã, tarde, não tinha uma turma fixa. Então, é que nem eu digo, se você me perguntar “Ah, a tua turma, vamos fazer um jantar com a turma.” Não tinha, porque tinha algumas disciplinas elas eram optativas, então, a gente tinha com o curso de Filosofia, com o curso de Matemática,...

Professor 22 – A maioria das disciplinas eram do Departamento de História, oferecido pelo Departamento de História e algumas na, em outros Departamentos. No Departamento de Educação, Educação Física, que eu fiz Educação Física, os três semestres obrigatórios. Eram três semestres. É, nós tínhamos também na área da, no Departamento de Economia,...

Professor 29 – Sim, a turma que entrava, por exemplo, no vestibular do ano anterior, 83, que no caso seria do ano 84, era aquela turma específica e depois a turma era incorporada, porque nós tínhamos um período, assim, que alguns alunos de outras áreas vinham fazer a História, algumas disciplinas, bem como a gente tem que ocupar disciplinas de outras, outros cursos, por exemplo, Filosofia, Antropologia, eu me lembro que Geografia, a parte relativa à formação para ser professor, assim, a parte de Licenciatura. Então, você ia por outros cursos.

Os efeitos desta organização do currículo relacionavam-se à fragmentação e a descontinuidade nas relações entre os acadêmicos, com o objetivo muito claro de uma política de Estado implantada a partir dos Atos Institucionais e das leis 5540/1968 e 5692/1971, a desarticulação política. Outro efeito desta organização curricular, que fica muito clara no depoimento do professor 29 (vinte e nove), era a necessidade de racionalização do tempo de forma que o acadêmico conseguisse cumprir o currículo, já que tinha que se deslocar para outros departamentos, reiterando a lógica da desarticulação.

Essa visão de organização do curso que permitia a circulação dos acadêmicos por variados cursos vem ao encontro ao que Cunha (1980, p. 243) chama de um curso básico:

Enquanto afluíam em grande número para certos cursos, outros ficavam com vagas disponíveis. Assim, uma das providências tomadas para aumentar o atendimento das escolas de nível superior a custos adicionais menos que proporcionais foi a 'abertura de fronteiras' entre os diversos cursos.

Ao mesmo tempo em que essa abertura é aparentemente positiva por um lado, por outro, ela promove o que foi assinalado anteriormente, que foi o fomento à desarticulação política, mote da Reforma Universitária. Ela desarticula o movimento por dentro.

Outro ponto importante que não pode ser esquecido é o da existência de uma organização do curso em um primeiro ano geral e três anos específicos. Nesse sentido, Ruas (1978) afirma que quando as instituições de ensino superior ofertam diversas modalidades de habilitação de duração plena, "deve preceder aos estudos profissionais de graduação um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou grupos de cursos afins" (RUAS, 1978, p. 159) ideia presente na fala de dois professores formados no início da década de 1970:

Professor 4 – Eu peguei a Reforma. Tinha o Ciclo Básico, que é da Humanística, e no segundo ano que você optava pela disciplina. O primeiro ano era geral... Eles fizeram um agrupamento de matérias, e daí, no segundo ano, você, depois que você passasse por aquele nível, você optava por uma disciplina humanística. É, foi uma reforma que eles fizeram... É. Ao menos lá, na F., era Ciências Exatas, era Humanística, daí não era todos os cursos, eles faziam agrupamentos de cursos, porque tinham umas que eram mais específicas. No primeiro ano tinha já Matemática, Estatística, é..., Estudos dos Problemas Brasileiros, que é Educação Moral e Cívica, aquelas coisas lá.

Professor 5 – Naquele ano que eu entrei, o vestibular foi diferente. É, teve um vestibular todo mundo se formou em Ciências Humanas, aí a gente cursou o primeiro ano tudo igual, daí depois um escolheu Jornalismo, outro Estudos Sociais, outro História, outro Filosofia. O primeiro ano era básico. É. Acho até as Línguas tinham junto.

Esta visão de organização de acordo com Cunha (1980) também foi instituída pela Reforma Universitária e iniciava-se com um primeiro ano básico e posteriormente seguiam para os cursos que haviam escolhido. Assim, como explicita Cunha (1980, p. 243):

O Exame Vestibular passou a ser realizado por áreas do conhecimento, abrangendo tanto os cursos mais, quanto os menos procurados. Tendo ingressado na escola superior, os estudantes passavam um ano cursando cadeiras de um curso básico, preparatório para todos os cursos propriamente profissionais daquela área do conhecimento. Ao término, eram alocados nos diversos cursos de acordo com três critérios: suas escolhas individuais, a disponibilidade de vagas em cada curso e o seu desempenho (sua classificação) no curso básico.

Apesar da ideia do Ciclo Básico, isto é, de um ano geral e três anos da parte específica do curso estar presente na fala de dois professores, ela não se evidenciou nos depoimentos dos demais professores formados ao longo dos anos 1970 e 1980⁵⁹, isso porque nenhum dos demais professores entrevistados fez qualquer tipo de referência a esta organização do curso de História. Nas palavras de Reis Filho (1978, p. 205):

(...) o Ciclo Básico deveria caracterizar-se por ser o período inicial de estudos superiores, no qual se ministravam as disciplinas básicas, compreendidas como sendo as que fornecem ao aluno uma formação cultural e científica fundamental e o habilitem a seguir diferentes cursos profissionais ou acadêmicos.

Porém, Reis Filho (1978) ressalta que a forma de entender a natureza das funções do ciclo básico permaneceu em tal nível de abstração, que as fórmulas concretas de organização e funcionamento dessa estrutura pedagógica nas universidades se multiplicaram com enormes variações. Essa organização variada, decorrente de uma legislação genérica pode explicar a ausência do Ciclo Básico na fala dos professores a partir da metade da década de 1970 e, como aponta Garcia (1978), os estudos realizados por Reis Filho (1978) sobre o Ciclo Básico de uma Instituição de Ensino Superior deveriam ser utilizados pelas escolas superiores para sanar problemas semelhantes na implantação de seus ciclos básicos. Por essa razão, depreende-se que as instituições de Ensino Superior que não se dedicaram a um aprofundamento das questões relacionadas ao Ciclo Básico encontraram dificuldades na sua implantação.

Outra possibilidade importante em termos de organização do curso refere-se ao tempo mínimo e máximo do curso. O Currículo Pleno dos Cursos de Bacharelado

⁵⁹ Apesar dos depoimentos dos demais entrevistados não fazer menção ao Ciclo Básico, este está inserido nos Currículos Plenos do Curso de História aprovados pelas Resoluções 14/1974 e 25/1975. Já os Currículos Plenos aprovados pelas Resoluções 59/1980 e 27/1982 fazem apenas menção à Licenciatura e ao Bacharelado.

em História e Licenciatura em História, aprovado em 1974 institui em seu Art. 7º § 1º - “A integralização do currículo pleno de História será feita em um mínimo de 2.700 horas, de atividades escolares, não podendo a graduação ocorrer em menos de 6 (seis) períodos e em mais de 14 (quatorze) períodos.” Esta orientação permaneceu na aprovação dos Currículos Plenos de 1975, 1980, e 1982, que se manteve vigente até o ano de 1992.

Essa possibilidade de formação em um período maior ou menor de tempo - do que os quatro anos apontados pela maioria dos entrevistados - está presente na fala de um dos professores:

Professor 24 – Eu tinha feito, eu fiz transferência porque eu passei em Comunicação Social, em Relações Públicas. E daí eu fiz transferência para História. Daí, eu fiz meio que acelerado, então, algumas aulas à noite, bem interessante. Eu fiz em três anos e meio.

A questão do tempo do curso vem finalizar a análise de como estava organizado o curso de História na instituição pesquisada. Apesar de a organização do curso se apresentar em consonância com a Lei nº 5540/ 1968, como demonstra a fala dos professores que cursaram História nessa instituição, a presença de turmas que se mantinham a partir de uma organização do departamento pode representar certa resistência às imposições desta legislação ao ensino superior brasileiro.

Além de realizar a análise de como estava organizado o curso, também foi o foco dessa pesquisa averiguar qual a visão desses professores sobre as vantagens ou desvantagens da organização do curso. Nesse sentido foram eleitas as vantagens e desvantagens que foram citadas por um maior número de professores. Algumas respostas não são apresentadas, pois não apresentaram coerência com o questionamento realizado.

No que se refere às vantagens, 8 (oito) dos trinta professores entrevistados demonstram satisfação com a organização do curso, sem conseguir apontar desvantagens como pode ser assinalado na fala de dois profissionais:

Professor 11 - Bem, eu nem posso dizer desvantagens, porque eu sou apaixonada por História. E eu fiz História e foi um curso que eu amei por tudo o que vi, que aprendi. Eu não tenho que dizer pontos negativos.

Professor 20 - Olha, eu sempre só vi vantagens nisso, sabe. Atualmente, que eu não sei direito como é que está o curso, mas eu achava que tava tudo muito certo. Tudo... Achava divino tudo o que acontecia. Porque a gente completava uma matéria com a outra, então, acho, que era bem

estudado. Então, eu acho que tava tudo certinho. Eu não via nada de errado, eu achava tudo maravilhoso.

Outro ponto apontado como vantagem por (5) cinco professores foi a organização do tempo, ou seja, o curso permitia uma organização de horários e de disciplinas individualizada por parte dos alunos, como demonstram os professores:

Professor 14 - Eu acho que vantagem pra quem quer acelerar, se formar antes.

Professor 24 - O horário, assim, era meio louco. Mas era legal porque eu escolhia as matérias e fazia da maneira que eu achava interessante.

O que chama a atenção nesses depoimentos são as vantagens do curso. É importante dizer que substancial parte da literatura educacional existente sobre a Reforma do Ensino Superior é praticamente unânime em problematizar as desvantagens deles⁶⁰.

Como já foi observado em Cunha (1980) e também pode ser verificado em Ruas (1978, p. 160) alguns “estabelecimentos adotaram matrícula por disciplina. O Regimento estabelece um limite mínimo e máximo de disciplinas que o aluno pode matricular-se.” Nesse sentido, a Resolução 14/1974 que aprovou o Currículo Pleno dos Cursos de Bacharelado em História e Licenciatura em História instituía em seu Art 2º:

§ 2º - As cargas horárias mínima e máxima de matrícula por período semestral serão respectivamente, de 12 e 26 horas semanais, para ambos os cursos, consideradas as 90 horas de educação física, desportiva e recreativa, salvo casos especiais, após apreciação pelo Colegiado do Curso de História, devendo esta decisão ser levada ao conhecimento do Departamento de Assuntos Acadêmicos.

Esta carga horária mínima e máxima de matrícula foi sendo ampliada como se pode perceber na Resolução 25/1975 que fixou o Currículo Pleno dos Cursos de Bacharelado em História e Licenciatura em História (Art. 2º):

§ 2º - As cargas horárias mínima e máxima de matrícula por período semestral serão respectivamente, de 12 e 28 horas semanais, para ambos os cursos, consideradas as 90 horas de educação física, desportiva e recreativa, salvo casos especiais, após apreciação pelo Colegiado do Curso

⁶⁰ Como exemplo, podem ser citados autores como Candau (1987), Cunha (1980), (1983), (1981), Covre (1983), Fenellon (1984), Fernandes (1983), Frigotto (1991), Gatti (1997), Germano (1994), Glezer (1982), Nadai (1988), entre muitos outros, que problematizam estas desvantagens.

de História, devendo esta decisão ser levada ao conhecimento do Departamento de Assuntos Acadêmicos.

No ano de 1980 foi aprovado novo Currículo Pleno dos Cursos de Bacharelado em História e Licenciatura em História e, novamente, foi ampliada a carga horária mínima e máxima de matrícula por período semestral como demonstra a Resolução 59/1980 em seu Art. 2º:

§ 2º - Consideradas as limitações do parágrafo § 1º, fica estabelecida a média de 22 (vinte e duas) horas semanais de atividades escolares, permitindo-se a carga máxima de 33 (trinta e três) e a mínima de 13 (treze) horas semanais.

Essa carga horária foi mantida no Currículo Pleno dos Cursos de Bacharelado em História e Licenciatura em História, fixado pela Resolução 27/1982, em seu Art. 2º, § 2º, que manteve inclusive a mesma redação. A organização do próprio tempo também representava para (5) cinco dos trinta professores entrevistados a possibilidade de conciliar um trabalho paralelo aos estudos, como fica claro na fala de dois profissionais:

Professor 7 - O curso sendo à tarde, ter nossa carga horária só à tarde, liberando o período da manhã, liberando o período da noite, pra mim só trouxe vantagem. Porque eu pude exercer o meu lado profissional tranquilamente, sem apertar o trabalho na faculdade e sem apertar o trabalho profissional.

Professor 13 – Ah, então, eu acho assim, as vantagens seriam porque me deu chance de trabalhar e poder fazer essas outras disciplinas mesmo num outro período que eu não estava trabalhando.

Além desses pontos, também são levantadas vantagens como o encontro com os professores, demonstrada na fala de 2 (dois) docentes e o aprofundamento de um conhecimento científico, também citada por 2 (dois) professores:

Professor 1 - Então, eu vejo o que valeu... foi aqueles momentos que eu tive, o encontro que eu tive com os professores. O que eu sinto é que muitas vezes, quem sabe, eu não tive a maturidade, na época, para acompanhá-los tão bem.

Professor 6 - Nós tínhamos conhecimento científico e não criatividade, é..., liberdade de desenvolver o pensamento. Então, ela era aquela decoreba, aquela que era falho naquele sistema educacional da nossa época. Porém, nós tínhamos um conhecimento, que era o científico. Não podemos dizer que todo o conhecimento científico ele corresponde à verdade histórica, etc e etc, mas nós tínhamos uma base. Não temos mais conhecimento científico e não temos conhecimento nenhum.

Nota-se que na fala do segundo entrevistado a ênfase é dada a aquisição de um suposto conhecimento científico. Neste sentido cabe indagar de qual conhecimento estaria ele falando. O conhecimento absoluto? O Positivo? São enfim indagações que remetem a outras para as quais não encontram-se respostas no momento.

Por outro lado, os professores formados nesse período apontam como desvantagens da organização do curso de História o desencontro entre alunos, ou seja, a ausência de uma turma que eles acompanhassem. Essa questão está presente na fala de 4 (quatro) dos trinta profissionais e demonstra o quanto a política educacional da ditadura tinha um caráter desarticulador do movimento estudantil. Nesse sentido, Fonseca (2003) afirma que a Reforma Universitária investia contra a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a contestação e a crítica ao ensino superior, assim se instalava um rigoroso controle dos professores e alunos, instituído pelo Decreto-lei 477, que estabelecia a infração disciplinar para professores, alunos e funcionários. Essa questão pode ser ilustrada pelos seguintes depoimentos:

Professor 14 - É desvantagens porque eu acho que, sei lá, é legal a gente fazer junto com a turma, se formar. Quando eu me formei acho que tinha umas três turmas de pessoal diferente, sabe. Então, eu acho que é legal você acompanhando, as amizades. Eu acho muito mais, não sei, eu acho.

Professor 30 -. Na verdade, você fazia a escolha por impossibilidade de continuar. Era interessante, mas o ruim é que desfazia a turma. Você tinha aquele espírito de turma, no primeiro ano, a partir do segundo ia... chegava no quarto ano tinha uns alunos na sala, mas, assim, muito desfalcado. O próprio convívio acabava fazendo isso, então, você acabava, é, tendo, assim, a turma fragmentada, você passava em várias turmas e você acabava quebrando, assim, aquela certa união da turma.

Outro aspecto apontado como desvantagem por 4 (quatro) dos trinta profissionais era a maior demora para concluir o curso, que ocorria caso o acadêmico não organizasse seu horário, reprovasse ou trancasse muitas disciplinas:

Professor 15 – Agora, se é uma pessoa meio atrapalhada, ela acaba fazendo tudo errado e ela termina o curso depois que aqueles que têm o semestre já fixo.

Professor 25 - Ó, eu nunca analisei direito isso, mas, por exemplo, eu poderia ter feito meu curso mais rapidamente se eu tivesse sido... eu fiz algumas disciplinas que tinham pré-requisitos, tinha... então, acabou atrasando a minha formação. Então, nesse sentido, que eu senti desvantagem.

Da mesma forma que a organização por disciplinas no sistema de créditos é apontada como uma desvantagem, a questão do horário em que o curso era ofertado também é referida nessa perspectiva por 2 (dois) professores e pode ser observada nas palavras do seguinte professor:

Professor 26 - A única coisa que eu não gostei de ser no período da tarde. Então, te possibilitava, assim, fazer pouca coisa em termos de trabalho.

A necessidade do trabalho durante a formação universitária indica que alguns acadêmicos poderiam não ter poder aquisitivo suficiente para apenas estudar, evidenciando que as famílias das quais eram provenientes pertenciam possivelmente às camadas mais populares.

3.4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

A análise das concepções de educação e de história e da formação dos professores de História no Brasil, em Curitiba, nas décadas de 1970 e 1980 teve como base os depoimentos dos professores e, nesse sentido, apóia-se na visão que esses profissionais elaboraram sobre sua formação, seja na perspectiva da definição das políticas de formação definidas pelo governo federal, seja em como estas políticas se efetivaram na Instituição de Ensino Superior em que eles se formaram. Desta forma, esse item tem por objetivo apresentar a visão desses profissionais sobre a influência dos governos militares na definição do ideal de formação do professor de História, sobre o ideal de professor de história que esse governo queria formar e o ideal de formação do professor de História que esteve presente no curso da Instituição em que esses professores se graduaram.

3.4.1 Influência dos governos militares na concepção de educação e de formação do professor de História

Ao serem questionados sobre a influência dos governos militares, por meio das políticas educacionais daquele período, no ideal (concepção de educação e de formação) do professor de História, 21 (vinte e um) professores responderam que acreditam que essa influência existiu, como fica claro na fala dos seguintes professores:

Professor 2 – Eu acredito, influenciaram pela situação que era obrigado a se cumprir. Então, as intervenções que eles faziam você tinha de cumprir, não tinha alternativa.

Professor 11 – Com certeza.

Professor 20 – Então, eu acredito que eles influenciaram.

Na educação, como já foi apresentado anteriormente, essa influência se fez sentir por meio da legislação educacional que foi sendo gradativamente implantada, com acordos de cooperação internacional entre a AID dos EUA e o MEC. Esses acordos deram origem a vários Decretos-leis, como o nº 53 de 1966, o 252 de 1967 que já deram início ao processo de Reforma Universitária instalada definitivamente pela Lei 5.540/ 1968, e complementada pelos decretos 464/1969 e 465/1969. Essa nova legislação, de acordo com Reis Filho (1978), deu origem às unidades integradas, ou seja, os departamentos e institutos, possibilitando assim uma maior flexibilidade universitária e instituindo mecanismos de avaliação do trabalho Universitário. Entretanto, há quem pense diferente. A fala de outros 2 (dois) professores, traz a afirmação de que não foi bem assim. Vejamos a fala de um deles:

Professor 1 – Eu acho que não. Tenho a impressão... Não.

Constata-se que presumivelmente esses acadêmicos da História pouco ou nada acompanharam da situação político-ideológica vivida pelo Brasil no período.

Avançando um pouco mais, embora a legislação educacional implantada pela ditadura ainda estivesse em vigor nos anos 1980, 4 (quatro) professores que se

formaram nesse período, afirmam que já viviam em uma abertura política e não definem claramente se esta influência ocorria ou não:

Professor 22 – Pra nós, quando nós, em 82, nós entramos em 82, já existia um espaço de abertura política, mas o que é interessante dentro da estrutura da faculdade, por exemplo, é que os grandes mandatários dentro do Departamento de História eram bastante amigos do poder, pós 64.

Professor 23 – Eu acho que já tava na faculdade tendo um pouquinho mais de liberdade pra eles conversarem um pouco, apesar que, nós pegamos aquela ala bem tradicional, C. W..

Professor 25 – Ó, eu já peguei o final da Ditadura. Então, já era uma coisa mais, é, mais aberta, eu acho. E havia toda uma movimentação, sempre curso de História, mais a frente,, dos outros. Então, existia uma... eu não sentia, assim, essa questão do, essa pressão.

Nota-se que as respostas são vagas, porém a memória não deixa de trazer à tona questões de relações de poder, mas também de um pouco de liberdade, ou mesmo de ausência de pressão. Nesse sentido, Germano (1994, p. 94) é bastante esclarecedor quando afirma que “(...) o ciclo de maior liberalização tem início com a denominada ‘distensão’ do governo Geisel (1974-1979) e se prolonga com a ‘abertura’ do Governo Figueiredo (1979 – 1985), com a revogação do AI – 5 e a concessão da anistia.” Por essa razão que a fala dos professores que cursaram o Ensino Superior a partir de 1982, acima citados, é um reflexo do momento histórico pelo qual passava o país, embora não se possa esquecer que a legislação que dominava o cenário educacional era fruto dos governos ditatoriais.

Além da visão desses profissionais, outros três professores apontaram para opiniões diversas quanto à influência dos governos militares na definição do ideal de formação do professor de História. Um deles afirma que depende do indivíduo, como pode ser constatado em sua fala:

Professor 21 - É relativo. Depende do indivíduo, da formação até da educação que as pessoas têm.

No entanto, outro professor segue afirmando que pode ocorrer essa influência na formação, mas que a prática possibilita a liberdade, como demonstra o seguinte professor:

Professor 16 - Olha, no momento pra formação até pode ter influenciado, mas quando você entra na tua prática aí você tem mais liberdade.

Já um terceiro e último professor afirma não saber:

Professor 9 - Olha, eu não sei porque eu, mesmo naquela época eu já não era muito de política, sabe. Eu não sabia o que dava.

Novamente o que se observa é uma espécie de distanciamento sobre o significado dos efeitos de um regime de exceção. Nele, a vigilância é ideológica e acontecia em sala de aula, principalmente em se tratando de uma Universidade.

Quando questionados sobre a maneira como esta influência ocorria, manifestaram-se 12 (doze) professores da década de 1970. Esses definiram a questão da repressão e do medo, como pode ser observado nas falas de cinco docentes:

Professor 2 – Então, era uma intervenção, assim, que você tinha de cumprir, não tinha direito a questionar, aliás, como se questionasse podia desaparecer e a questão de, digamos assim, você ficar sem norte. Não, o curso não discutia isso. É, todo mundo se omitiu por medo da repressão. E isto, logicamente, tira o norte da moçada, então, eu... Então, você via, assim, a gente tinha a consciência política,... não podia se manifestar. Quando se manifestava já havia gente da direita contestando, e daí eles falavam mais alto do que a gente. E aí vinha a nossa turma muito omissa, muita moçadinha, não é, sem experiência e tal e que, então, ficava mais ouvindo do que falando. Não dava nada. Contestação mesmo, nenhuma.

Professor 4 – Ser, vamos dizer assim, é, manipulador, porque os professores eram, o curso de História foi um dos cursos que foi bastante afetados. E outros eram mais, assim, mas não podia falar nada, porque a gente vivia sob vigilância lá. Nos corredores não podia formar, três pessoas já era... É, conspiração. Então, a gente não podia se reunir nos corredores. Na época, a gente se reunia, assim, no Diretório, assim, mas logo era dispersado. Dentro de sala de aula também. Tinha os agentes,... mas iam disfarçados. No primeiro ano, principalmente, que reuniam mais de cem alunos. Então, alguns foram presos,..., então, sempre tinha o ... no primeiro anos eles tinham.

Professor 5 – Através de repressão, não deixava ter discussão mesmo, era só você ouvir aquilo e repetir, aquele texto era aquilo ali, não era discutido, sabe, não tinha assim crítica, sobre... Não, não tinha crítica nada. Naquele tempo era assim e tal e pronto, não tinha crítica nenhuma.

Professor 6 – Quando eu entrei na faculdade, entrei numa época da Ditadura Militar. Era uma época que não podia, não podia pensar. Então, a minha educação, na faculdade, é “Não pense”, mas pensamento de esquerda era proibido.

Professor 7 – Na verdade, isso não é passado pra nós. A gente era jovem, adolescente, ainda nos anos militares. Você veja, 72, 75, muita coisa não era aberta. Muitas situações, os professores também não tinham como falar abertamente com o aluno, discutir diretamente, onde a própria situação não permitia. Mas dentro do contexto que foi o curso, isso nos possibilitou, no decorrer da nossa caminhada, perceber o que é que eles tentaram passar pra nós. Então, naquele momento que a gente era jovem, a gente não chegou... agora, você... é, nós não chegamos a entender. Então, eu acho que esse contexto social que, na verdade, ficou um tanto velado, por causa da situação momentânea do país, é, com o tempo, nós conseguimos nos

perceber, no decorrer da nossa profissão, porque é que os professores tentaram, realmente, nos passar aquilo que eles podiam, estava dentro do permitido dentro do Regime Militar. Eu mesma fui professora dessa época, eu tinha que tirar licença no Dops, eu dava aula de Organização Social, dava aula de Moral e Cívica, e eu tinha que tirar licença no Dops pra mim poder lecionar em sala de aula. Então, até isso nos ajudou a compreender melhor nossos professores. Foi que eles poderiam até ter aberto mais espaço pra nós, mas não conseguiram por uma situação do país.

O medo e a repressão de acordo com Germano (1994) se efetivavam por meio de prisões arbitrárias, torturas e assassinato de presos políticos e, assim, se instalava um controle total do Estado por meio de uma política do terror. Em continuidade com a visão do medo e da repressão, 4 (quatro) entrevistados atrelam essa influência à presença de professores com uma visão política conservadora dentro da Instituição em que cursaram a graduação em História. Neste sentido, temos a seguinte fala:

Professor 2 – Tanto foi que era proibido. E a C. W. na direção, a D., eram muito conservadoras nessa parte política, não queriam se intrometer, não queriam ser afastadas e tal. Então, não havia professor participante politicamente, ninguém, ninguém, ninguém, não lembro de nenhum professor que tenha se destacado, se destacado em competência, sim, mas ser destacado como dirigente político, ninguém.

Os depoimentos a seguir parecem traduzir melhor esse espírito e não seria demais a referência à Bourdieu (1989) naquilo que ele denominou de violência simbólica. A violência simbólica tem modos diferenciados de manifestação e esse pode ser um deles. O autoritarismo se traduz pela mão armada, mas também pelo simbolismo do medo, por meio da presença ausente da autoridade que pode punir a qualquer momento.

O professor a seguir se refere ao conservadorismo do curso. Tanto o depoimento do professor 2 (dois) referido anteriormente contém essa ideia em relação ao curso, quanto o seguinte:

Professor 4 – E, então, já não eram professores muito, muito, liberais, eles eram já conservadores, que o curso de História, na F., era um dos cursos mais conservadores, tá, pelo grupo de professores. E daí quando, mesmo quando foram substituindo os professores que vão se aposentando eles colocavam aqueles que mantinham a mesma linha, que manteve até depois. Alguns eram até mais bem de direita. E outros eram mais, assim, mas não podia falar nada, porque a gente vivia sob vigilância lá.

Desses depoimentos se depreende que a ideia de conservadorismo se vincula ao pretense alinhamento com a ideologia do regime, ou por outro lado, por demonstração de neutralidade política, se é que pode falar disso. Da mesma forma, essa visão política conservadora demonstrada na fala desses professores está associada a todo um aparato legal e institucional que foi sendo montado, de acordo com Fernandes (1983) ao longo dos governos ditatoriais, numa relação de interdependência entre sistemas nacionais, no caso, Brasil e Estados Unidos. Assim, como já foi apontado por Fernandes (1983, p.21) no segundo capítulo:

(...) a transmissão da ideologia dominante e se obtém dos professores e educadores brasileiros, a tolerância, a submissão, ou a cooperação 'coloniais' a uma lavagem de cérebros sem precedentes, a uma devastação iníqua de nossas potencialidades culturais criadoras e à perda de perspectiva do que deva ser o sistema educacional de uma nação capitalista, mesmo que seja associada, periférica e dependente.

Da mesma forma, 5 (cinco) professores apontam a influência relacionada à utilização de uma metodologia conservadora, sem possibilidades de questionamento por parte dos alunos, o que é elucidado pela fala dos professores:

Professor 8 – Uma metodologia... Conservadora. Mais conservadora, eu acho. Assim, não muito... a gente não tinha muita abertura, sabe.

Professor 19 – Essa era tradicional, que a gente pegou aí, tá muito tempo, assim, de não questionar. O aluno, tá, tem que aceitar aquilo, vamos dizer assim, os nossos heróis, os heróis que o governo criou, na época, o marechal, o Almirante Tamandaré, que é a rua Paraguai, aquela história. Então, ele criou esse, esse ideal aí, que os heróis, que os heróis eram tudo aquilo que era bom. Teve uma época ali, acho que seria isso, tá.

Desses depoimentos, duas questões em relação ao conservadorismo podem ser depreendidas. Uma concernente à metodologia conservadora que está relacionada ao que Mizukami (1986) define como Abordagem Tradicional e nessa perspectiva fundamenta-se a transmissão de conhecimentos, no professor como centro do processo educativo e no aluno como um receptor passivo, que recebe informações com objetivo de reproduzi-las. Já Saviani (1991) nomeia essa visão de educação de Pedagogia Tradicional, enfatizando seu caráter disciplinador e acrítico. Outra vinculada à abordagem histórica que está consubstanciada no que é denominado de concepção tradicional da História e, que de acordo com Burke (1992), apresenta como uma de suas características a visão de uma História de grandes homens, estadistas e generais, ou seja, uma história vista de cima.

Embora houvesse a presença do medo e da repressão, alguns professores apontam a presença da crítica em sua formação. Como pode ser percebido na fala dos docentes:

Professor 27 – (...) a maioria dos professores, que eu tive era dessa linha crítica. Então, leva o aluno à compreensão dos processos, a ter uma visão ampla, a questionar, a opinar também, fazer as experiências dele, com as informações, os conhecimentos que ele tem... Ah, sim, com certeza, com certeza.

Professor 29 – (...) e havia aquele grupo mais consciente de professores, desculpe citar professores, colegas de trabalho, que praticamente estavam ali para aprender, para ter um senso crítico, para se posicionar, por exemplo, em instituições, para lutar contra o sistema, mas do Regime Militar, praticamente, nunca mostrou as caras.

A fala desses professores novamente necessita ser associada ao período de abertura política em que eles estiveram na Universidade e ao período de intensa mobilização da sociedade civil apresentada na fala de Germano (1994) no capítulo 2, quando entidades como UNE, ANDES, CPC se reorganizam, juntamente com o movimento de trabalhadores urbanos e rurais e reestruturam a organização popular de luta e resistência contra a ditadura.

Para finalizar essa análise sobre a influência dos governos militares na concepção de educação e de formação do professor de História cabe ressaltar a divisão clara que é apresentada na fala dos professores dos anos 1970 e 1980. Embora em ambos esteja presente a perspectiva de uma metodologia ou visão tradicional da História, apontada por cinco professores, fica clara a instituição do medo e da repressão na fala dos profissionais formados nos anos 1970 e um movimento diferenciado de maior abertura política e desenvolvimento, ainda que inicial, de um pensamento crítico no decorrer dos anos 1980.

3.4.2 Concepção de educação e de formação de professor de História desejada pelo Estado Militar

A ideia mais presente na fala dos entrevistados sobre o ideal de formação de professor de História que o Estado desejava formar se refere a um papel autoritário e controlador desse Estado em relação aos sujeitos, nesse caso, os professores de

História, como demonstram 4 (quatro) dos 12 (doze) professores que definem esta questão :

Professor 3 – Olha, eu acho que para o governo que nós tínhamos aqui, no Brasil, e outros países da América Latina é, realmente, era bastante restrito, é, eles almejavam que a gente recebesse somente o conhecimento que eles tinham interesse que o aluno recebesse. Isso limitava bastante. Nós tínhamos até uma disciplina que reproduzia bastante a doutrina da escola superior de guerra, que era o Estudo dos Problemas Brasileiros.

Professor 12 – Inclusive, porque eu ficava muito brava, porque a gente tinha, os professores de Histórias e outros professores também tinham que ir no DOPS, em Curitiba, principalmente eu, que dava aula de OSPB, de Educação Moral e Cívica, a gente tinha que ir no DOPS, enfrentar aquelas filas, assim, era humilhante, pra a gente, pra eles verem no histórico da gente lá ou na vida civil da gente e particular sei lá o que, se a gente não tinha nenhuma ficha, não falava contra o governo... Era essa concepção que o governo tinha, seguir um currículo mínimo estabelecido pelo MEC. Então, antigamente, era muito mais difícil de dar aula de História.

Professor 14 – Eu percebia, assim, em alguns professores que tentavam inculcar na mente da gente o que realmente o governo queria pra gente aceitar a Ditadura. Tanto é que tinham uns alunos que sumiram,..., sumiram. Tinha aula, de repente, entravam, chamavam fulano e nunca mais voltava pra aula.

Professor 19 – Era o professor, linha, eu acho, linha dura, nesse sentido, assim, tanto que tinha EPB, sobre os problemas brasileiros, então, você tinha que ser, seguir as normas da época,..., que tinha a questão da Ditadura, a questão da linha militar, falar bem do sistema,, entende? Então, não era nada, não era possível muita abertura, entende.

O controle dos governos ditatoriais sobre os indivíduos, já demonstrado no segundo capítulo e nas afirmações dos professores, fundamentava-se na tese da Segurança Nacional, forjada no interior da Escola Superior de Guerra. O objetivo, como afirma Comparato (1981), era combater o comunismo, ou seja, evitar a propagação e organização de movimentos populares que se opusessem a visão do Estado. Assim, ele agia, de acordo com Fonseca (2003), no sentido de controlar e reprimir qualquer resistência dos cidadãos, sufocando setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos (GERMANO, 1994). Desta forma, como bem esclarece a fala dos docentes, havia um rígido controle sobre os professores, especialmente de OSPB e EMC, no sentido de reprimir a disseminação de ideias contrárias ao Estado. A disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros equivaleria no Ensino Superior ao que a Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política Brasileira representavam no 1º e 2º graus, isto é, tinha um caráter extremamente ideológico e, assim como aponta Cunha (1980), a educação passou a ter o objetivo de inculcação de uma ideologia de controle autoritário. Essa questão

nos remete ao papel que podem desempenhar as disciplinas escolares em certos momentos históricos, como assinalou Chervel (1990). No caso dessas disciplinas foi de servir não só de veículo para disseminação ideológica do Estado, mas também de controle de indivíduos no interior de instituições educativas.

Essa interferência citada pelos professores se consubstanciou numa concepção de educação e de formação do professor que os governos militares desejavam formar, sendo apontada por 14 (catorze) dos 30 (trinta) professores entrevistados como acrítica e sem participação política. Desta forma, retoma-se a proposição de Nadai (1988) quando afirma que o aligeiramento da formação dos professores demonstra o grau de autoritarismo das políticas governamentais pós 1968, o que se corporificou na formação de indivíduos dóceis, acríticos e adaptados ao sistema, como pode ser exemplificada com a fala dos seguintes profissionais:

Professor 2 – Então, o governo de fato não queria ter professor, é, participante político, não queria professor crítico, nada disso. E professor, pra mim, tem que ser isso.

Professor 8 – Eles queriam um “bebe quieto”, um professor que não,... porque já era um regime, então, um professor que não fosse, assim, como a gente é hoje.

Professor 11 – Eu acredito que acéfalo e amorfo. Porque não podia se emitir, na verdade, o que se pensava. Então, nós tínhamos que fazer a nossa formação, estudávamos muito, mas nós não tínhamos que emitir uma opinião pessoal acerca dos acontecimentos históricos da humanidade, e principalmente brasileiros.

Professor 15 – Não seria, com certeza, um ser pensante. Muito pelo contrário. Era um ser que tinha que acatar as normas que viesse de cima. E o professor também passava isso pros alunos. Mais tarde, com certeza, eu mesma pequei nesse assunto. De receber só comando. Quer dizer, o aluno não tinha opinião própria. E eles também tinham essa formação acadêmica também rígida. Que eu ainda peguei B. P. M., A. P. Esses professores que tinham uma formação bem, bem fechada, bem catedrática mesmo. Bem rígida.

Professor 18 – Ah, o governo, como sempre, ele queria pessoas totalmente com visão limitada, curta, imediatista, de momento, nada além disso. Eles não queriam professor que fosse lá e discutisse ideias, colocassem ideais, isso não existia. Os próprios professores cortavam os alunos. Dentro da sala de aula.

Com efeito, de modo algum se deseja deixar transparecer a ideia de ingenuidade de que poderia ser diferente. Logicamente que não. O que esses depoimentos permitem pensar é sobre os efeitos dessa formação em se tratando de professores de História.

Outro ponto elencado por 6 (seis) professores se relaciona a uma concepção de educação de história fundamentada em um conhecimento histórico factual, fragmentado e reprodutivo:

Professor 4 – O que o governo queria, na realidade, é que só passasse conhecimento, é factual. Então, o que ele queria era um professor repassador de conhecimento fragmentado ainda. Não fosse, uma coisa..., então, eles fragmentaram muito, criaram Educação Moral e Cívica, OSPB. Então, eles deixaram a História bem espalhada, bem esparsa. É daí foi esse a concepção que eles tinham naquela época. Porque, justamente, eu pego bem a época das grandes reformas, do Governo Militar. Você estudava História, História, História, História. E ainda pro teu conhecimento, então, pra repassar pros alunos não era, era um nível muito elevado.

Professor 6 – Reprodutora da ordem econômica, é, baseada na educação científica, é, voltada para os interesses para cada classe social, os dominantes e dominados, a voz, a vez e voz não era permitida, é óbvio.

Essa visão de uma História Tradicional, já apresentada no primeiro capítulo por Burke (1992), Cardoso & Brignolli (1981), tem como uma de seus fundamentos a factualidade da História, ou seja, como também colocam os professores, o objetivo é repassar um conhecimento linear, muitas vezes como uma sucessão de fatos isolados, relacionados segundo Bittencourt (2004) aos grandes heróis.

O período da abertura política é muito citado, pelos professores que se formaram nos anos 1980, como retrato do momento histórico em que realizaram sua faculdade. Nesse sentido, apresenta-se a fala de 2 (dois) dos 5 (cinco) professores que abordam esta questão:

Professor 29 – Curiosa essa pergunta, porque a gente sentia uma época uma questão assim, a gente confiava muito na Universidade, na Instituição, e a gente quase nunca pensava nessa questão de governo. A gente participava muito dos protestos, das passeatas, até apoiava os professores em greve, mas a gente, eu, sinceramente, é, a gente quase não discutia, não havia na minha época quase uma discussão da interferência do governo federal na Universidade.

Professor 30 – Na época, assim, isso não ficava muito claro para a gente, porque o MEC e a própria Secretaria de Educação, as Secretarias, eram entidades distantes, assim, que a gente ouvia comentários a respeito do que era a escola. Não necessariamente de como ela funcionava, o que você quer do professor. O governo federal, assim, ele estava mais preso com a transição política, com questões políticas muito sérias, como por exemplo, a Constituinte, a Constituição, a questão, assim, dos embates dentro da sociedade. Para nós não era passado, assim, claramente o que era, o que se esperava do professor. Na verdade, se discutia muito pouco o que era professor.

Essa dificuldade na definição do ideal de professor de História a ser formado nos anos 1980, está ligada às mudanças pelas quais passava o Brasil nesse período, com uma preocupação maior com o processo de redemocratização e elaboração da Constituinte, como menciona o professor 30 e esclarece Skidmore

(1988) quando se refere ao processo de elaboração da Constituição de 1988, como o resultado de uma mobilização de diversos setores da sociedade brasileira.

Por outro lado, a fala dos professores evidencia uma confiança muito grande na Instituição em que cursaram a graduação em História e, uma visão um tanto quanto restrita do papel desempenhado pelo MEC e pela Secretaria de Educação. Esses órgãos e a própria Universidade não parecem ser vistas como instituições que estão a serviço do Estado e, neste sentido, reproduzem, principalmente por meio da legislação, uma visão de educação e de formação de professores. Dessa forma, parece que o perfil do aluno mudou, ele já é produto da ditadura, com uma leitura da realidade educacional por vezes até ingênua.

E para 4 (quatro) professores, formados na segunda metade da década de 1980 havia uma preocupação com a formação de um professor crítico e criativo, como demonstram em suas falas esses docentes:

Professor 27 – Era mais esse negócio do professor crítico mesmo, do professor, que, no caso de História, analisasse, fizesse a análise dos processos. Seria mais nesse sentido.

Professor 28 – Não poderia apontar, eu acho que posso apontar o ideal dos professores que eu tive, que era ideal crítico, transformador e queria fazer grandes mudanças. O governo não poderia justamente por estar inserida na transição. Eu acredito que um professor da década de 70 responderia, claramente, era aquele professor, na visão dos Estudos Sociais, conteúdos fragmentados, sem compromisso que levasse o aluno a ser um sujeito que se adaptasse à sociedade a qual vivesse, tal qual a concepção dos Estudos Sociais.

Essas falas também demonstram as transformações não apenas na sociedade brasileira na década de 1980, mas especialmente na educação, com o surgimento e desenvolvimento do que Saviani (2007) nomeia de teorias contra-hegemônicas. Embora seja um número bastante restrito, de apenas quatro professores, esses relatam em seus depoimentos a presença de uma visão crítica em sua formação, o que leva a crer na possibilidade de uma abertura, ante a instalação de uma nova visão de ideal de formação do professor de História. Assim, de acordo com Saviani (2007, p. 400):

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.

A compreensão de uma educação crítica, desenvolvida nesse período e apontada por quatro professores entrevistados, pode representar parte de um movimento que começou a se disseminar pela educação brasileira. Apesar disso, percebe-se que na década de 1980 os professores demonstraram dificuldade para definir o ideal de educação e de formação do professor de História desejado pelo Estado, enquanto que na década de 1970 essa visão está bastante clara: um professor reprodutor do conhecimento, acrítico e apolítico, como não poderia deixar de ser em períodos de regimes políticos autoritários.

3.4.3 Concepção de educação e de história: a formação de professor que o curso de história desejava para os alunos

Em relação ao ideal (concepção de educação e de formação), ou seja, o que o curso de História desejava para os alunos em termos de formação, (14) catorze professores que cursaram sua graduação em História tanto na década de 1970, quanto na de 1980, definem sua formação como científica, voltada para a pesquisa e com ênfase nas disciplinas específicas da História.

Professor 1 – Olha, eu me lembro, sim. Eles queriam, realmente, um profissional com uma formação científica. Sendo que até, por sinal, quando entrava a Metodologia, dentro da formação de História, eles sempre usavam o método de investigação científica, voltado, então, pra essa formação. Tínhamos a pesquisa acompanhando e sempre sob este olhar. Isso eles passavam pra nós.

Professor 11 –. Então, nós éramos pesquisadores, nós éramos estudiosos, nós éramos sedentos e acho que foi a melhor formação.

Professor 13 – Bom, eu lembro, eu recorro muito bem que eles deixava, assim, bem claro, que o aluno do curso de História tinha que ser um aluno, assim, que tivesse muita vontade de se aprofundar, porque o curso, na verdade, informava e dava caminhos pra gente se formar.,. Bom, um pesquisador, eu acho, assim, em primeiro lugar. Pesquisador e acho que aquele profissional que tivesse plena consciência de que História não é História, que você tem que estar sempre buscando, você tem que estar se aprofundando e cada vez mais.

Professor 22 – O professor pesquisador. É, nós sempre comentamos que a nossa formação dentro da F.I, no curso de História, naquela época, era uma formação tão profissional, que você, é, meio que deixava de lado a educação. É, nós fomos meio que formatados para trabalharmos com arquivos.

Professor 30 – Aí está uma grande questão. Até hoje, se eu não estou enganado, permanece. É, o Departamento de História não tinha a

preocupação em formar professores. Ele tinha a preocupação em formar pesquisador. Até hoje, se eu não me engano, é assim.

Os depoimentos dos professores demonstram uma formação estritamente voltada para a pesquisa de cunho científico, muito mais próxima do bacharelado do que da licenciatura. Contudo, nessa questão há duas coisas a considerar, o mito da cientificidade na formação e ser pesquisador, o que atravessa historicamente esses aspectos e cria um fosso entre Bacharelado e Licenciatura.

O interessante é pensar na contradição que isso significa: ter uma formação voltada para o bacharelado e se tornar professor. O que será que esses profissionais fizeram com essa formação, como se tornaram professores? As condições objetivas de sobrevivência impuseram a necessidade de trabalho, o que significa dizer, que a maioria dos profissionais formados no curso de história teria que atuar como professores, já que o campo da pesquisa é muito restrito. Essa questão fica bem evidente no próprio número de entrevistados que atua como pesquisador, apenas um, entre os trinta participantes da pesquisa.

A questão da supervalorização das disciplinas relacionadas à formação do bacharel, ou seja, a formação do pesquisador é uma realidade presente não apenas no curso de História da instituição pesquisada, mas está presente em muitas universidades brasileiras na qual existem as modalidades Licenciatura e Bacharelado num mesmo curso. Neste sentido, Pereira (2000, p. 59) afirma que há:

Uma valorização maior do Bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e um certo descaso com a Licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo, desse modo, o desprezo com que as questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio, são tratadas na universidade.

Assim, tanto Pereira (2000), quanto os professores entrevistados demonstram uma desarticulação entre a Universidade, aqui tratada numa perspectiva geral e, a realidade prática, pois no caso do curso de História, ao longo dos 20 anos delimitados por esta pesquisa, apenas 4 (quatro) bacharéis se formaram exclusivamente nessa área. Constatou-se que a maioria dos graduados em História atua como professor e não como pesquisador.

Nessa mesma linha de pensamento, 8 (oito) professores falam de uma formação na Licenciatura em História deficitária, ou seja, a formação do professor

em contraste com a formação do pesquisador não estaria em primeiro plano na Instituição pesquisada, como apontam três profissionais:

Professor 2 – E também não nos davam a fundamentação pedagógica pra você ter, pra você ser professor de qualidade. Então, a formação foi fraca, pra ser professor de História, eu considero que foi fraca pra prepararem pra você depois na preparação das aulas pra você ia, na sequência, aprendendo, quebrando a cara e etc, pra chegar lá.

Professor 24 – É, o que eu achei, assim, que ficou bem longe da realidade foi a questão de relação entre Universidade e a realidade da escola em que eu fui. Tipo assim, a Universidade não preparou pro dia-a-dia de uma sala de aula, digamos assim. Em conteúdo nós... eu tive professores maravilhosos, V., J., foram professores, assim, fantásticos. Agora, com relação à preparação em questão de Licenciatura de atuação em sala de aula deixou a desejar. Na sala de aula foi horrível. Mais pra bacharelado, realmente, eles queriam formar pra pesquisa, pra... mas Licenciatura mesmo deixou muito a desejar.

Professor 26 – Na formação deles em relação a você dar aulas, eu acho que deixou a desejar. Até eu tive muita dificuldade quando saí da Universidade pra poder lecionar. A formação, a graduação ser do curso e as disciplinas voltadas para o curso de História pura mesmo, tranquilo, mas com relação à Didática, a fundamentos etc, muito a desejar. Eu tive que aprender, praticamente, dando aula.

A formação do professor, desarticulada da pesquisa no meio acadêmico, é uma das justificativas que Pereira (2000) levanta para formação “fraca” que os professores dizem ter tido na Licenciatura. Há uma separação entre quem sabe e quem produz o conhecimento e o modelo educativo que se desprende permanece relacionado à reprodução, já que o professor distancia-se da pesquisa e torna-se possuidor de um conhecimento produzido externamente, pelos ditos historiadores.

Em relação à concepção de História adotada pelo curso em que realizaram sua graduação, 12 (doze) professores definem a presença marcante da Escola Francesa, ou Escola de Annales na formação do historiador, exemplificado na fala desses quatro profissionais:

Professor 5 – Apesar da História lá crítica e tal, que a gente estudava lá dos franceses não sei o que, mas...

Professor 6 – Então, a minha educação, na faculdade, é “Não pense”, mas pensamento de esquerda era proibido. Então, a nossa educação ela vinha toda baseada em Braudel na Escola Francesa, em que se ficava mais em cima de um murinho lá. Então, ela era também reprodutivista, embora contra o Braudel já era um encaminhamento filosófico, de uma linha histórica até hoje forte.

Professor 20 – Mas eu fico pensando, é, nós estudávamos, por isso que, justamente, por isso que eu fazia Letras/Francês, porque a França era tudo, porque de lá vinha todas as tendências, tudo, tudo. Então, a gente vivia em função de saber e de seguir o pensamento da Escola Francesa, da Escola dos Annales. Então, era aquela coisa de, nossa, de ta inteira em cima disso.

Tinha que ta...por isso que era fundamental saber francês. O maior sonho de quem fazia História era ir pra França.

Professor 29 – É, eu peguei uma equipe de professores na época, M. T. , J. C., o R. W., o J. , esses professores, praticamente, eram da Escola de Annales. Então eram professores que, praticamente, nós tinha uma leitura de Jacques Le Goff, Pierre Chaunu, Fernand Braudel. Então, a gente tinha uma leitura, assim, de uma história muito... eu fiquei muito feliz porque eu peguei a Escola de Annales e a Escola de Annales era uma escola não mais aquela escola tradicional de alguns professores que ainda tinham na F., mas era um grupo de professores que a gente aprendeu a analisar. Então, exigiam de nós mais leitura, ter uma consciência crítica da sociedade. Eu me lembro da professora J., por exemplo, que a discussão sobre a História do Brasil era uma discussão muito profunda sobre análises sociais. Então, a gente era muito mais críticos, dá uma formação

A Escola Francesa ou mais conhecida como Escola de Annales, se caracteriza de acordo com Le Goff (2001) por se opor ao modelo de História Tradicional, uma história factual, dos acontecimentos, dos grandes heróis e de utilização de fontes exclusivamente oficiais. Essa nova visão da História que surge em 1929, com seus fundadores Lucien Febvre e Marc Bloch, propunha segundo Dosse (2003) uma história problematizadora do social, fundamentada nas análises econômicas e sociais, abandonando o campo político. Os autores apontados pelos professores fazem parte desse movimento de renovação da História, que vai levar à Nova História e a uma enorme fragmentação da História. É uma História que enseja críticas, mas também enseja a inserção na História de novos sujeitos, com a História Vista de Baixo, a História das Mulheres, entre outras mais. Essa abordagem traz a cena histórica, novos sujeitos, operários, mulheres, crianças, enfim, novos objetos. Percebe-se que a influência da Escola de Annales perpassou a formação dos professores em boa parte da década de 1970, quanto de 1980.

Do ponto de vista da concepção de educação quase a mesma proporção, 11 (onze) professores apontam uma formação fundamentada nos ideais de uma educação Tradicional, como pode ser analisado na fala desses três docentes a seguir:

Professor 3 – É, na minha época, eu achava que o professor ele era formado pra ter uma distância muito grande do aluno, “eu sou detentor do saber”, você... hoje, já não, o professor ele é mais orientador, ele ajuda a construir o conhecimento com o aluno.

Professor 5 – Porque a gente, em História, quem tem Ciências Sociais são pessoas que discutiam mais que, sei lá, numa discussão assim era capaz de discussão, a gente era só, simplesmente, passar o conteúdo pra gente só aprender aquilo ali. Nada de gente que... Não, nada, nada. É só ler aquilo do livro e pronto. É, ou aquela informação que ele deu, sabe, nada de crítica.

Professor 12 – Eles chegavam... não sei se é isso, se é isso que eu to te respondendo. Eles chegavam e falavam, falavam, falavam, falavam, falavam, falavam da matéria e você anotava tudo. Era mais, assim, tradicional... Era esse conhecimento que você tinha que passar. Isso e daí a gente tinha que escrever muitos naquelas provas de papel almaço.

A descrição das aulas realizada pela professora número 12 (doze) é muito elucidativa, quando delinea o modelo de aula que era utilizado, fundamentado no que Mizukami (1986) chama de verbalismo do mestre. Ao aluno caberia a memorização e posterior reprodução. O professor era visto como detentor do saber na fala do professor 3 (três), o que Mizukami (1986) apresenta como uma relação vertical que se efetiva na escola, na qual o professor é a autoridade moral e intelectual para o aluno. Esse modelo de educação sem questionamento e crítica, baseada na autoridade e disciplina estabelece relação com o contexto histórico que o Brasil vivenciava.

As concepções de educação e de história presentes nos depoimentos dos professores, enquanto um ideário formador contém o que Foucault (1999) denomina de um discurso, já que os docentes trazem em sua linguagem os signos que esses percebem em sua prática pedagógica e que definem tanto as concepções de educação, quanto as concepções históricas. Esses podem ser observados em afirmações, como dos depoimentos anteriormente citados, que contemplam a concepção tradicional de educação, na qual o professor é vislumbrado como “o detentor do saber”, o importante é “passar o conteúdo” e a metodologia se baseia em: “falavam a matéria e a gente anotava tudo, depois tinha que escrever muito naquelas provas”. Esses depoimentos evidenciam o discurso de uma educação tradicional, discurso já cristalizado na literatura educacional no que se refere à caracterização dessa concepção de educação, que se apresenta o professor como o centro do processo educativo, transmissor do conhecimento e as avaliações ocorrem por meio de provas que devem demonstrar que o aluno assimilou o conhecimento transmitido pelo professor. A caracterização da concepção tradicional de educação, por exemplo, presente em obras como as de Mizukami (1986) e Saviani (1991 e 2007) apresentam esses elementos e acabam construindo um discurso muito presente na fala dos professores no que se refere à concepção de educação e de história desses profissionais.

Outro ponto sempre presente na fala dos docentes pesquisados e, novamente referido na resposta de 7 (sete) deles, todos formados nos anos 1970, é a presença

marcante da repressão e de um modelo de educação acrítico. Como uma última questão elencada por um número representativo de professores - 4 (quatro) deles - surge o desenvolvimento de uma visão crítica, que foi possibilitada pela formação no curso de História na Instituição pesquisada. Tanto a presença da repressão, quanto o desenvolvimento de uma visão crítica não serão novamente abordados, por já terem sido aprofundados nos itens 3.4.1 e 3.4.2.

Assim, a definição do ideal de formação do professor de História presente na instituição pesquisada, nas falas dos professores, tem um caráter bastante científico, relacionado à pesquisa, enquanto apresenta uma determinante formação no bacharelado, enquanto a formação docente surge num segundo plano. A concepção adotada pelo curso mistura elementos de uma educação Tradicional, principalmente na década de 1970 com um modelo acrítico e repressivo próprio dos governos militares e de uma visão mais crítica com elementos marxistas nos anos 1980. Enquanto concepção de História, os professores definem a presença da Escola de Annales, a Nova História, presente na fala desses docentes tanto da década de 1970, quanto da década de 1980.

3.5 SABERES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

A formação de professores, como já mencionado no capítulo um, se fundamenta de acordo com Nóvoa (1992) e Tardif (2006) em diversos saberes. Dessa forma, esse item tem como finalidade analisar a partir dos depoimentos dos professores e dos currículos do curso de História da instituição investigada, quais saberes eram priorizados na formação desses profissionais e qual a abordagem dada a eles.

3.5.1 Saberes priorizados na formação do professor de História

Ao serem indagados sobre quais saberes eram priorizados na estrutura do curso superior no qual se formaram um número considerável de docentes apontou que o curso de História tinha como elemento fundamental os saberes⁶¹ históricos, os fatos históricos, numa perspectiva de um conhecimento científico. Essa visão é apontada por 20 (vinte) dos 30 (trinta) professores entrevistados e pode ser ilustrado pelas afirmações de 6 (seis) professores:

Professor 4 – (...) o conhecimento era factual, conservador, não tinha, assim, incentivo pra pesquisa não havia.

Professor 7 – Olha, era meio estaque, era por disciplina e a História Medieval ele trabalhava só com Idade Medieval, é, das concepções de sociedade da época. É, você pegava História Moderna, cada um dentro da sua disciplina ele trabalhava a visão da disciplina, o que era realmente o conteúdo básico da disciplina, sempre como eu disse, com uma visão, um contexto mais social do homem, o homem vivendo em sociedade, o homem se transformando, o homem buscando novos espaços, adaptando a natureza, mais...

Professor 15 – Por exemplo, no meu curso de História, eram mais fatos analisados, é, datas, confrontados com esses fatos e as consequências, causas e consequências desses acontecimentos. E era sempre, o interessante que a História tem um ponto de vista sempre da, como é que se diz, da classe dominante e não da classe dominada, sabe.

Professor 17 – Os fatos mesmo. Os fatos históricos, não processo, eram os fatos do tempo, sem o processo, se o, ..., sem aquela visão da História, da pesquisa histórica, da análise do fato mesmo em si, o confronto dos fatos, se foi aquilo mesmo, isso não.

Professor 20 – Olha, é, pensando bem no contexto total, era realmente tomar conhecimento de um monte de detalhes sobre, sabe, especificamente de História.

Professor 29 – Olha, o que eu sentia mais da preocupação dos professores é que você tivesse, no caso, conteúdos de informação, conteúdos eram muito exigidos... De conhecimentos históricos.

Ao relatarem a forte presença de conteúdos específicos da História, dos fatos históricos, de conhecimentos históricos na sua formação, percebe-se que essa se voltava para conhecimentos próprios da ciência histórica. Assim, os conhecimentos/saberes que fundamentaram a formação desses profissionais, segundo os depoimentos, relacionava-se ao que Tardif (2006, p. 38) denomina de saberes disciplinares, ou seja, são os saberes que "(...) integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas

⁶¹ Na ótica abordada saberes também podem ser compreendidos como conhecimentos, os conhecimentos escolares.

diversas disciplinas oferecidas pela universidade”. Esses saberes (ex: Matemática, História, Literatura, etc.)⁶², segundo Tardif (2006) são aqueles que são oriundos dos diversos campos do conhecimento, são saberes presentes em nossa sociedade e estão integrados nas universidades em forma de disciplinas. Esses saberes são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independente do curso de formação de professores ou da faculdade de educação. Dessa forma, pelo fato da História se apresentar como uma área do conhecimento que se estrutura na educação em forma de disciplina, a característica do curso se relaciona aos saberes disciplinares, o que também se apresenta na fala dos docentes.

A visão de um aprofundamento dos conhecimentos históricos é complementado na fala de 8 (oito) professores, quando eles afirmam que, em contraposição aos conhecimentos históricos, sua formação pedagógica foi deficitária, como pode ser observado na fala de alguns profissionais:

Professor 7 – Era mais o conhecimento histórico, muito mais o conhecimento histórico, tanto que a gente questiona que metodologia, que ser professor de História, pesquisador, nós não tivemos uma fundamentação básica pra esse lado, voltado pro pedagógico, pra pesquisa científica. A gente, realmente, não foi preparado nessa linha. Nós fomos mais para o conhecimento histórico. Então, pra professor, foi muito limitado, na verdade, eu digo assim, o cara sai da faculdade de História ele tem conhecimento histórico, mas ele não tem metodologia para enfrentar uma sala de aula ou mesmo pra buscar uma pesquisa.

Professor 12 – O conhecimento pedagógico não era tão valorizado. É, inclusive, nas metodologias, nas metodologias tanto de pesquisa quanto na metodologia, porque a gente teve Licenciatura e Bacharelado. Mas eu acho que para as faculdades de Licenciatura era pouco que se fazia em relação a ... então, ele priorizava o ensino científico é... científico, técnico e não o

⁶² No caso do curso de História as disciplinas presentes no Currículo Pleno do curso aprovado pela Resolução 14/1974 estabelecia as matérias do Currículo Mínimo: Sociologia, História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História do Brasil, História da América, Introdução à História, Didática, Prática de Ensino e Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau. As matérias complementares obrigatórias: Geografia Física, Geografia Humana, Geografia do Brasil, Antropologia, Fundamentos das Ciências Sociais, Filosofia, Ética, Metodologia Científica, Teoria Geral do Estado, Organização Social e Política do Brasil, Introdução à Economia, Estatística, Língua Portuguesa, História Econômica, História Social, História Demográfica da América, Métodos e Técnicas de Pesquisa Histórica. Complementada pelas atividades de Educação Física e Estudos dos Problemas Brasileiros. Estas matérias desdobravam-se em duas ou três disciplinas, como por exemplo, a História do Brasil que se dividia em História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III. Os currículos plenos do curso de Licenciatura em História aprovados pelas Resoluções 25/1975, 59/1980 e 27/1982 introduziram novas disciplinas, especialmente relacionadas aos Estudos Sociais e as disciplinas optativas, porém as matérias obrigatórias se mantiveram a partir do Parecer 377/1962 e a Resolução sem número de 19 de dezembro de 1962, que estabeleciam o Currículo Mínimo de História.

pedagógico, que é o que o aluno de Licenciatura ia buscando e ainda hoje ele vai buscar.

Professor 30 – Para a formação do futuro profissional de História como professor, você não tinha, assim, nada sistemático, nada estabelecido, nada que desse, assim, para você a possibilidade de se identificar com a escola como algo que é fruto do que você, entre outras coisas, aprendeu na Universidade.

A fala dos docentes novamente vem enfatizar, como já mencionado em depoimentos anteriores (exemplificado pelo item 3.4.3), a ênfase nos conhecimentos científicos (disciplinares, isto é, próprios do campo da História) e uma desarticulação com os conhecimentos pedagógicos. Esses conhecimentos, denominado pelos professores de pedagógicos, de acordo com Tardif (2006), são os saberes da formação profissional, ou seja, aqueles provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica.

Os saberes da ciência da educação são provenientes da ciência e se “transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores” (TARDIF, 2006, p.37). De acordo com o autor, é no período de sua formação que os professores entram em contato com a ciência da educação, sendo improvável ver teóricos e pesquisadores desta área atuando nas escolas em contato direto com os professores. Assim, os depoimentos dos docentes já demonstram certa defasagem em sua formação na Universidade, já que os profissionais afirmam que sua formação pedagógica, ou profissional, como coloca Tardif (2006), não era priorizada.

Já os saberes da ideologia pedagógica, ou saberes pedagógicos são aqueles provenientes das doutrinas ou concepções, isto é, “de reflexões sobre a prática educativa, no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2006, p.37). Sem ter acesso a reflexões sobre as concepções ou doutrinas pedagógicas, como elaborar uma prática pedagógica conscientemente planejada? É um questionamento que talvez fique em aberto, mas que as palavras do professor 7 (sete) poderiam dar um direcionamento para essa questão:

Professor 7: O cara sai da faculdade de História ele tem conhecimento histórico, mas ele não tem metodologia para enfrentar uma sala de aula ou mesmo pra buscar uma pesquisa.

Novamente cabe ressaltar a ênfase que boa parte dos docentes deu, em vários momentos das entrevistas, na quase total ausência de uma formação pedagógica e a presença marcante de uma formação histórica, disciplinar, ou seja, a formação no curso de História estava muito mais voltada para a elaboração de um conhecimento histórico científico, do que para a formação do professor de História.

O saber disciplinar se sobrepõe ao saberes da ciência da educação. Assim, os conhecimentos/saberes mais significativos presentes na formação dos docentes são definidos por eles como os conhecimentos disciplinares (TARDIF, 2006). A definição desses conhecimentos como os mais significativos pode ser explicado pela maior ênfase que recebiam no curso de História da instituição investigada, de acordo com os próprios profissionais. Os conhecimentos provenientes de diferentes disciplinas cursadas durante a faculdade estão presentes nas falas de 18 (dezoito) professores e pode ser analisado nos depoimentos de alguns docentes:

Professor 5 – Eu achei que foi muito bom, Filosofia, Antropologia, Arqueologia também.

Professor 12 – Nossa, eu acho que foram vários, principalmente, os dos conteúdos, dos conhecimentos, assim, como conteúdo. É, de História Moderna e Contemporânea. Eu gosto de História toda, assim, mas a minha paixão era História Moderna e Contemporânea, (...).

Professor 16 – Influencia muito a metodologia que o professor utiliza. Então, acaba, acaba marcando, não sei se... foi História Medieval, História Brasil Colônia. Seria isso. A parte filosófica eu não tive, eu não tive sorte, eu não fui conduzida a trabalhar essa parte da Filosofia.

Professor 24 – Bom, eu adorava as aulas, História Antiga e Medieval, eu sou apaixonada pelo R. W, adorava as histórias, as aulas da C. W., mesmo sendo, assim, bem tradicional, porque ela era um estilo bem tradicional, mas eu adorava o conteúdo que aquela mulher tinha era maravilhoso, assim, uma aula, assim, fantástica em conteúdo.

Professor 27 – Ah, pra mim, assim, sem dúvida nenhuma, a primeira aula que foi de Antropologia. Aquilo, me, já na primeira aula me abriu, essa questão da cultura, essa visão preconceituosa e tudo.

Outros conhecimentos apontados pelos professores entrevistados como mais significativos em sua formação foram as pesquisas realizadas em campo ou em arquivos históricos. Esta questão está presente na fala de (5) cinco profissionais e pode ser demonstrada em 2 (dois) depoimentos docentes:

Professor 1 – Olha, eu sempre fui muito ligada em Arqueologia, eu sempre fui muito ligada a isso. Então, as viagens que foram feitas ali pro rio Nhundiaquara, os Sambaquis, a parte do R., a parte da História Antiga, as questões das viagens de Castro, onde nós fazíamos as pesquisas nos, é,

nos livros de Registros de Nascimento, isso eu gostei muito, isso ficou muito marcado em minha vida.

Professor 19 – (...) acho que aqueles estágios eu fiz dois, um no Arquivo Público, aqui, no Paraná, e também no Museu de Arte Contemporânea. Essa parte de pesquisa que me deixou, sabe,..., me fez, assim, guardar boas lembranças. Métodos e Técnicas de Pesquisa Histórica, eu gostei muito desse trabalho.

A fala desses profissionais é muito significativa em novamente demonstrar uma ênfase na formação de um pesquisador, do bacharel. Os relatos de pesquisas de campo, no caso da disciplina de Arqueologia, nos arquivos públicos e cartórios demonstram uma preocupação com a formação do historiador, do bacharel em História. Eles remetem a aspectos sobre a formação do ofício do historiador por meio da inserção em espaços no qual o exercício de fazer história se torna um imperativo e pelo qual o formando necessariamente deve passar. Esses depoimentos, juntamente com os anteriormente mencionados que ressaltam os saberes disciplinares (TARDIF, 2006) em detrimento dos saberes da formação profissional do licenciado, de uma visão de formação voltada mais para o bacharelado do que para a Licenciatura é explicada por Gatti (1997, p. 51) quando a autora afirma:

(...) as Licenciaturas dentro das Universidades, públicas ou privadas, raramente são alvo de atenções e projetos. Ao contrário, a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas políticas das Universidades, especialmente as públicas, tendo-se tornado, entre as suas atividades, um objeto de pouca importância.

A pouca valorização das Licenciaturas nas Universidades públicas e privadas e a maior importância alcançada pelo bacharelado se apresenta como uma realidade difícil de compreender se considerarmos que a maioria dos alunos formados nesses cursos serão professores. Há uma dicotomia entre a formação da Universidade e a realidade da educação brasileira. Essa questão já presente segundo o relato dos professores nas décadas de 1970 e 1980 permanece na década de 1990 (GATTI, 1997) e de acordo com Pereira (2000) se mantém na última década, demonstrando um distanciamento entre as propostas da Universidade e do Ensino Fundamental e Médio.

Quando questionados sobre a contribuição desses conhecimentos para atuação profissional, 22 (vinte e dois) professores afirmaram que sim, os conhecimentos contribuíram para sua atuação profissional. Outros 3 (três),

responderam que ele contribuíram muito, totalizando 25 (vinte e cinco) professores que responderam positivamente a esse questionamento, como pode ser observado nas respostas do Professor 19 – “Contribuíram, sim” e do Professor 24 – “Com certeza. Muito. Na busca mesmo de atualização.” Já outros 2 (dois) professores afirmaram que eles contribuíram um pouco: Professor 3 – “Um pouco”, e 2 (dois) professores afirmaram que eles não contribuíram: Professor 9 – “Não, pra mim, não. Não.” Um (1) dos professores não respondeu diretamente ao questionamento.

A negação de uma contribuição da formação para a atuação profissional, presente na fala de dois dos docentes entrevistados pode ser compreendida a partir dos estudos de Gatti (1997, p. 53) sobre a satisfação dos licenciados com a sua formação:

Alguns estudos mostram o baixo nível de satisfação dos licenciados com a formação profissional recebida. Estas pesquisas evidenciam que a formação teórico-prática oferecida por estes cursos não assegura um mínimo para sua atuação enquanto professores. Alunos que ainda não tiveram experiência de Magistério declaram que só trabalhando é que realmente poderão aprender alguma coisa. Os que já tiveram alguma experiência atribuem só a esta o fato de se acharem preparados para lecionar. Ressaltam que a formação que receberam é excessivamente afastada da prática escolar(....)

Esta questão, presente em vários momentos dos depoimentos dos professores, vem evidenciar que a formação desses profissionais se insere num contexto nacional da formação de professores, já que a insatisfação dos docentes com a formação pedagógica presente nas pesquisas de Gatti (1997), também é uma realidade entre os participantes desta pesquisa.

Embora haja uma insatisfação por parte de alguns profissionais com a sua formação, muitos demonstram que esta colaborou para a sua atuação profissional. Assim, ao serem indagados em que medida esses conhecimentos contribuíram para a sua atuação profissional, os entrevistados apontaram em primeiro lugar, citado por 10 (dez) professores, a fundamentação e os conhecimentos científicos como base para a docência, como demonstram os professores 6 (seis), 10 (dez) e 30 (trinta):

Professor 6 – Como eu disse pra você antes, sem conhecimento científico você não chega a lugar nenhum. Se eu não tivesse uma base científica, hoje, eu não teria uma base ampla, porque eu fui atrás, porque a faculdade não me deu isso aí. Agora, conhecimentos científico essencial pra mim conseguir ter uma visão holística, uma visão de interdisciplinaridade global(...).

Professor 10 – Porque são conhecimentos que eu adquiri naquela época ficam, a gente vai, procura sempre se atualizar mais. Eu acho que, naquela época, eles exigiam muito da gente. Exigiam, assim, com data, com responsabilidade, davam responsabilidade com a gente também fazer aquele trabalho, pesquisar, porque não era base de internet, era ler mesmo, pesquisa em livros. E daí, eu acho que a gente adquiriu muito mais conhecimento.

Professor 30 – Em sentido apenas do conteúdo.

A fala desses professores novamente apresenta elementos que apontam para uma maior valorização dos saberes disciplinares, já que boa parte deles afirma em seus depoimentos que a maior contribuição para a atuação profissional se relaciona a base de conhecimentos científicos, os conteúdos que adquiriu em sua formação. Isso decorre provavelmente pela maior ênfase que era atribuída a esses saberes na formação desses docentes em contraposição aos saberes do campo educativo (TARDIF, 2006). Assim, essa formação demonstra elementos da:

(...) inexistência de integração entre disciplinas componentes dessa formação, entre os docentes responsáveis por elas, prevalecendo, como já tantas vezes apontado, as dicotomias “ensino/ciência”, “educação/contéúdos”, “pedagogia/conhecimentos disciplinares” (GATTI, 1997, p. 52).

Alguns professores, mais precisamente 8 (oito) deles, afirmaram que os conhecimentos não contribuíram apenas para a vida profissional, mas também auxiliaram muito em sua vida pessoal, além de moldar uma perfil profissional, como pode ser observado na fala de três profissionais:

Professor 7 – Eu sempre fui uma pessoa muito tímida. Quando eu cheguei na faculdade, exatamente, por eu dar aula de manhã, dar aula à noite, eu não tinha tempo de fazer pesquisa, eu não tinha tempo de ficar na biblioteca. Então, como a gente fazia trabalho em equipe, o pessoal preparava toda a base. Eu pegava tudo, ia pra casa, lia tudo, eu fazia a síntese e era eu que ia dar aula lá na frente, ou em seminários eu tinha que apresentar as aulas. A faculdade acabou, inclusive, com a minha timidez, aprendi a ser tagarela lá. Então, me mudou como pessoa, ta, me mudou a minha concepção de vida e ela foi extremamente forte no meu profissional, não é.

Professor 11 – Eu acho que eu me tornei tanto na minha vida profissional quanto na minha vida pessoal, em família, uma líder. Mas eu me tornei uma líder, uma pessoa que puxa os outros, os que estão ao meu redor, eu fico puxando as pessoas para ações, para posturas, para iniciativas e isso, eu acho, que veio dessa disciplina aplicada na época do meu curso.

Professor 29 – Olha, uma coisa que eu acho que é muito importante no curso de História é que também molda um pouquinho o perfil da gente... Existe. Eu acho que os professores, é, talvez, eles que pegaram a época do alto Regime Militar, na época que foi sufocada nas universidades, muitos professores foram... a Universidade, vamos dizer assim, desculpe a palavra,

foi castrada no seu sentido maior, eu acho que esses professores viam em nós, talvez, uma esperança de que “vocês vão lá pra frente e um dia resgatam”. E eu acho que nós, professores de História que passamos por qualquer Universidade, carregamos isso. De que, praticamente, eu acho ainda que o curso de História ainda é essencial para a construção de uma identidade democrática dentro da escola.

As respostas dos professores demonstram muito bem a interação entre a dimensão pessoal e profissional na formação docente, já que eles apontam que a sua formação não se restringiu apenas ao aspecto profissional, muito pelo contrário, ela contribui também para o desenvolvimento pessoal. A interação entre dimensão pessoal e profissional é um ponto fundamental na formação docente segundo Nóvoa (1992), pois ela permite que o professor se torne sujeito de sua formação a partir da significação de sua história de vida. Embora Nóvoa (1992) aborde esta questão enfatizando a necessidade de que a formação docente se desenvolva a partir dos saberes da experiência, torna-se importante para essa pesquisa a inter-relação que o autor estabelece entre o pessoal e o profissional na formação de professores, já que o sujeito não pode ser dividido ao meio, ambas as dimensões estão sempre se influenciando mutuamente. Essa questão pode ser percebida nos depoimentos dos profissionais quando eles falam em mudanças pessoais, em desenvolvimento de liderança, em moldar um perfil pessoal.

Além dessas questões, outros cinco (5) docentes afirmaram que os conhecimentos desenvolvidos no curso de História auxiliaram no desenvolvimento de uma prática profissional que alia a pesquisa e o planejamento, o que pode ser exemplificado na fala desses dois professores:

Professor 1 – Olha, eu acho que contribuíram muito. No sentido de um respeito. Quando eu ia para uma sala de aula, eu sempre procurei, até hoje, aqui, no caso, nós temos um momento coletivo, que seria numa sala de aula, um momento regular que eu preparo aula. Então, eu sempre vou pesquisar e acho isso, assim, de um, fundamental, as pesquisas, que os professores devem ter. Isso eu acho que é uma maneira de entrar numa sala e o aluno ver que você tem o respeito, que você vem ali, que você chega orientada, que você vem lá e você tem algo pra dar pra ele. Que você está contribuindo. Isso eu acho, assim, muito importante, que eles passaram também pra você. E, hoje, você faz com isso reflexão.

Professor 19 – Na maneira que quando eu comecei a lecionar... a gente, a pesquisa me ajudou muito numa linha com os alunos também. Muita pesquisa com eles, saídas a museus, eu não sei, falar em locais históricos, casas antigas, patrimônios, em, artístico da cidade, do Paraná, as cidades históricas. Então, nessa parte de pesquisa.

A relação entre a prática docente e pesquisa é algo que se apresenta em constantes reflexões no meio acadêmico na atualidade, especialmente em grupos que investigam formação de professores. O ponto de vista dos professores acima citados demonstra que a formação em História contribuiu para o estabelecimento de relações entre o ensino e a pesquisa, o que até hoje que contribui para a prática docente dos profissionais. Nesse sentido, André (2001, p.59) afirma que:

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica, como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente.

Embora, apenas um pequeno número de profissionais tenha relacionado o desenvolvimento de uma prática docente baseada na pesquisa, aqui entendida no sentido atribuído por André (2001), como elemento propiciado pelas contribuições da formação no curso de História, esse é um ponto bastante significativo para se pensar a formação desses profissionais. Embora essa questão possa estar presente pela proeminência do bacharelado em relação à licenciatura, percebe-se que alguns professores conseguiram transpor essa prática presente em sua formação para a sala de aula e para o cotidiano de seus alunos, de acordo com seus depoimentos.

Além da análise dos saberes priorizados na formação dos professores de História, torna-se fundamental analisar a abordagem dada a esses conhecimentos/saberes a partir do contexto histórico em que ocorreu a formação desses profissionais.

3.5.2 A abordagem dada aos saberes no curso de História

A partir da realidade social e política brasileira em que esteve inserida a formação acadêmica dos professores de História entrevistados, esses foram questionados quanto a existência ou não de uma abordagem crítica no “trato” dos

saberes. Neste sentido, 11 (onze) professores afirmam que não existia esse tipo de abordagem, o que pode ser demonstrado na fala de alguns dos profissionais:

Professor 2 – Nada, nada, nada. Então, todo mundo calou-se e ficou por isso, então. Quer dizer, teve tal professora atuando pra nós numa linha política de esclarecimento, de ser crítico, ninguém. Não há dúvida alguma e todo mundo fechou-se, todo mundo fechou-se, então, como se nada daquilo tivesse acontecendo, fazendo de conta que tava tudo dez.

Professor 3 – Absolutamente, não. Eu nunca percebi isso. Olha, houve determinada batalha ou isso, ou aquilo, a Catarina da Rússia, é transformações sociais... contribuiu, foi responsável por muitas, é, coisas boas, na Rússia, era uma mulher de visão, mas, realmente, o que tinha mesmo, por trás de tudo isso, você analisar mesmo como viviam os russos, quais os problemas daquela sociedade, não é, tudo isso a gente não sabia. A gente aprendia sobre a Catarina da Rússia, mas sobre aquela sociedade mesmo, aquela determinada sociedade que a gente, que se pretendia que a gente estudasse, nada.

Professor 4 – Não, nenhuma. Nenhuma. Que é o que eu disse, tava amarrado tanto o aluno quanto o professor. Então, como eu disse, eu não vou que os professores não queriam, também eles não podiam, entende. Não é só os alunos que não podiam, eles também não podiam.

Professor 14 – Não podia. Não, não podia criticar. Deus o livre se você criticasse alguma coisa. E isso que era engraçado. Ao contrário, não vai ao encontro que eles queriam que a gente formasse cidadão crítico, porque a gente não podia criticar. Criticava, no outro dia sumia. Então, não podia criticar... Ah, tinha. Eu sei que tinha policiais à paisana, tudo. A gente sabia depois que levavam as pessoas, mas tinha, sim. A F. era bem visada, principalmente o curso de História... Ah! E esses que levaram eram os que criticavam realmente a Ditadura, todos os atos do governo, tudo. Criticavam bastante e esses que sumiam.

Professor 16 – De maneira nenhuma. Não, de maneira... crítico, social? De maneira nenhuma. Não, havia muito espião nas escolas, nas faculdades, muita gente desaparecia. Quem se manifestava acabava sumindo ou pra sempre ou temporariamente. Então, o pessoal já... Não, eu não cheguei a presenciar, mas, até era pouco comentado. Isso no período, desse sumiço. Depois, mais tarde, que você passa a analisar o porquê daquela inércia, era mais ou menos um estado de inércia. Você aceitava, mas ficava, não tinha o hábito de análise crítica, porque a gente já não foi, justamente no período do governo militar começou em 64, foi o período em que praticamente eu comecei a entrar na escola. Então, toda a minha vida escolar... Foi no período militar. Então, eu sempre fui acostumada a aceitar e a não contestar, e isso foi uma perda muito grande pro Brasil. Porque as pessoas carregaram isso....algumas características, da sociedade da época. Isso acaba sendo incorporado.

O interessante de ser analisado nos depoimentos dos professores que responderam negativamente ao questionamento é que a quase totalidade deles realizou sua formação nos anos 1970, no período em que as amarras da Ditadura se faziam sentir com mais intensidade. Apenas dois deles se formaram no início dos anos 1980, mas realizaram sua faculdade ainda na década de 1970. A presença nos depoimentos de relatos como “todo mundo se calou”, “tava amarrado tanto o aluno quanto o professor”, “não podiam criticar”, “estado de inércia” demonstra o contexto

histórico de repressão ditatorial pela qual passou a sociedade brasileira nesse período. Dessa forma, Germano (1994, p. 68) afirma que após a promulgação do AI – 5 em 1968 pelo General Costa e Silva, então Presidente da República a escalada repressiva do governo:

(...) disseminava-se por toda a sociedade, feria de morte a liberdade de expressão ao instituir a censura prévia à imprensa e ao ampliar o controle político-ideológico das universidades e demais instituições educativas mediante a edição do Decreto-Lei 477 de fevereiro de 1969.

A presença de uma abordagem crítica dos conhecimentos nesse contexto era algo praticamente impossível de se efetivar, porém alguns professores parecem ter encontrado estratégias para transpor a censura imposta pela ditadura. É o que pode ser constatado na fala de 7 (sete) professores que apontam a existência de uma certa crítica, mas essa ocorria de forma velada, como pode ser ilustrado pela fala dos professores 7 (sete) e 20 (vinte):

Professor 7 – Velada. Velada. Havia isso, mas de forma velada, porque... Era difícil para os professores. Eles tentavam passar, a gente percebia nas entrelinhas, nos textos, nos livros que eles nos davam pra pesquisar, mas era de uma forma mais velada. A gente percebia muita coisa, a gente não era bobo, a gente era adolescente, mas não era bobo, a gente via a vigilância que tinha, tá. Houve até, em 73, 74, foram, na época do Médici, ali foi bem, bem difícil, mas os professores, de uma forma ou outra, e outra eu era freqüentadora de cantina, que, na época, era freqüentada por professores, e nós ficávamos ali, na cantina, muito tempo conversando com os professores na cantina e isso nos dava outra base extra. Então, às vezes, o que você não passava lá dentro passava... lá fora, lá na cantina, na praça, que não tinha ninguém pra ficar escutando conversa alheia e nem gravando.

Professor 20 – Então, como a gente, vivia numa época bem, então, como eu digo, os professores eram cuidadosos. Mas nas entrelinhas, aquilo da gente aprender, aprender, que o leitor mesmo tem que ver nas entrelinhas. Então, todos aqueles detalhes que, puxa vida, como de repente a gente perceber que aquelas músicas tão lindas e inocentes tinha tanta crítica. Então, era tudo colocado de uma maneira muito sábia, eu creio. Eles trabalhavam de uma forma que ia nos abrindo os olhos de uma maneira que, eu achei, que foi fantástico.

A presença de uma crítica velada, em locais externos a sala aula, ou ainda por meio dos textos trabalhados, demonstra que embora o aparato repressivo da ditadura tentasse conter qualquer forma de análise crítica dos conhecimentos, qualquer forma de organização de grupos ou mesmo o posicionamento dos indivíduos, de alguma maneira, os professores e mesmo os alunos do curso de História (pelo menos alguns) encontraram mecanismos de promover uma análise e

desenvolver uma percepção da dominação imposta pelo Estado Ditatorial, mesmo que isto tenha acontecido em pequenos grupos, em situações corriqueiras do cotidiano, nas palavras de Certeau (1994) como atividades de formigas. Assim, Certeau (1994, p.41) afirma que:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da 'vigilância', mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também 'minúsculos' e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los;

Se uma crítica velada já era percebida por alguns docentes formados no curso de História da instituição investigada, um último grupo de professores, 5 (cinco) afirmam que existia sim uma crítica no trato dos conhecimentos, mas também é importante que se considere que todos os professores que fizeram essa afirmação se formaram a partir de 1984. Por essa razão, a fala dos docentes 28 (vinte e oito) e 29 (vinte e nove) demonstra bem esta visão:

Professor 28 – Sim, diretamente. Os professores... foi na faculdade que eu vejo que realmente eu compreendi que eu vim de um ideal de escola ideal de Ensino Médio, onde eu não tinha a menor ideia. No último ano do Ensino Médio, em 83, fui mandada embora de uma aula de História porque eu questioneei o professor. Olha, imagina, na época eu li um livro e achei que o Getúlio Vargas queria implantar o Comunismo no Brasil. Eu não tinha a menor ideia do que era Comunismo, do que era Socialismo, o que era Ditadura... Então, na faculdade que eu me dei conta... Da realidade que nós vivíamos, tanto que entrei na faculdade, me engajei nas Diretas... Na sala de aula, sim. Eu acho que eu peguei um momento muito rico, vindo à tona, as pessoas estavam conseguindo falar, os professores fazendo depoimentos, memórias de vida.

Professor 29 – Muito, por parte de alguns professores, principalmente dos professores de História Econômica, principalmente dos professores que tinham essa linha marxista. É, eu não posso deixar de citar, por exemplo, porque o melhor período que eu tive de uma crítica mesmo, foi o período do Feudalismo até o Iluminismo. Os professores gostavam de citar os pensadores e partiam para uma... essa crítica se dava assim, a gente fazia leitura de alguns textos e apresentar em debates. E a crítica era fundamental, principalmente por parte do J. que criticava, por exemplo, essa postura nossa de como formadores de História, de ter uma postura essencialmente crítica. Então, ele questionava a gente com perguntas e :”O que é História para você?”. No início ele era assim depois ele questionava o próprio conhecimento, exigia de nós mais leitura, principalmente, e uma leitura, não uma leitura baseada em Antoniuk, aquela leitura apenas que via, mas uma leitura mais crítica, principalmente Bertold Brecht, por exemplo, era muito citado, principalmente Marx, Gramsci, que eram pessoas que criticavam. Então, por exemplo, nós tinha que estudar, por exemplo, a Revolução Russa e estudava muito os soviets, o pensamento de Stalin, o Stalinismo, principalmente a F. estava muita ênfase, por exemplo, na questão da Revolução Cubana. Aliás, eu saí da F. apaixonado por Cuba, com todos os meus colegas, porque se falava muito em Cuba, a Revolução

Cubana. E na época também foi uma época que eu peguei também a Revolução da Nicarágua. Então, havia uma oposição ao regime e acima de tudo uma defesa muito grande.

Esse período descrito pelos entrevistados como muito rico em termos de discussão e análise crítica dos conhecimentos desenvolvidos foi marcado na educação pelo renascimento do embate de classes, entre duas pedagogias, entre a concepção tecnocrática da educação e um novo movimento que tinha como princípio educativo, a elaboração a partir do senso comum para um vir a ser consciência filosófica (COVRE, 1983). A base da teoria contra-hegemônica desenvolvida por Saviani (2007) situa-se nos estudos desenvolvidos por Marx sobre as condições históricas de produção humana que deram origem ao modelo de sociedade capitalista em que ele viveu. Da mesma forma que a presença do Marxismo foi marcante nas teorias educacionais, isto também ocorreu na História. Nesse campo, a introdução desta visão possibilitou uma análise econômica e social dos fundamentos do capitalismo. A presença de uma análise crítica no meio educacional conforme Covre (1983, p.230):

(...) é parte do fenômeno mais amplo: do fortalecimento da sociedade civil, da atuação da classe operária, do 'novo' sindicalismo, embasado na vigorosa organização das duas grandes greves de 1979 e 1980, das inúmeras associações que passam a lutar por direitos sociais mais reais, do peso das comunidades eclesiais, etc. trata-se da educação, no sentido mais amplo; de como a influência da organização da classe operária se reflete no âmbito educacional.

A possibilidade de uma análise crítica propiciada pelo momento social e político pelo qual passava a sociedade brasileira propiciou a esses docentes outra formação, muito diferente da desenvolvida nos anos 1970, quando a maioria dos professores afirmaram que o medo e a repressão não permitiam qualquer tipo de abordagem crítica. Novamente distinguiu-se claramente a formação do professor de História presente nos anos 1970 e a formação desses profissionais nos anos 1980. Embora a legislação presente ainda permanecesse a mesma, a organização da sociedade civil e o momento de abertura política permitiram uma nova abordagem dos conhecimentos trabalhados nos anos 1980.

Quanto aos saberes priorizados no curso de História da instituição investigada, percebe-se uma ênfase nos saberes disciplinares (Tardif, 2006), e, em menor medida um trabalho com os conhecimentos da formação profissional (Tardif,

2006), que para alguns dos professores praticamente nem eram desenvolvidos em sua graduação. Como a maior ênfase era dada aos conhecimentos disciplinares, da mesma forma, a esses foram atribuídos, por um maior número de professores, a maior contribuição para a sua prática profissional. Interessante de ser percebido que enquanto a abordagem crítica dos conhecimentos apresenta uma mudança entre os anos 1970 e 1980, os saberes não apresentam a mesma diferenciação, mantendo-se os disciplinares ao longo das duas décadas.

A partir da análise dos saberes priorizados no curso de História nos anos 1970 e 1980, parte-se agora para a análise da implantação do curso de Estudos Sociais nesse período, procurando perceber a visão dos entrevistados sobre esse curso e também que influencia ele teve na formação desses professores.

3.6 A QUESTÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS

O curso de Estudos Sociais, implantado nas escolas a partir da LDB 5692/1971 e também com maior obrigatoriedade nas Faculdades e Universidades a partir da Reforma do Ensino Superior em 1968, foi uma questão mais debatida em encontros de professores e estudantes no final da década de 1970 e início dos anos 1980. Nesse sentido, os professores entrevistados foram questionados quanto à visão que eles tinham sobre a abordagem da História na perspectiva dos Estudos Sociais.

A maioria dos docentes, 20 (vinte), afirmou em seus depoimentos que o curso de Estudos Sociais relacionava-se à “matação”, “enganação da ditadura”, tinha “caráter nacionalista”, era uma maneira de “fragmentar as ciências humanas”, “uma forma de economia do governo”, “uma desvalorização da história” e objetivava a “reprodução”. Algumas respostas representam bem essa visão presente entre esses professores:

Professor 2 – É uma matação, uma enganação, querer juntar História, Geografia, Moral e Cívica, OSPB, dando um conhecimento pequenininho, voltado ao nacionalismo, ao patriotismo, ao estudo da bandeira, ao Hino Nacional, é, que os militares são grandes pessoas, excelentes administradores, tudo fictício. Um absurdo, uma redução do ponto de vista da História, a ser, uma disciplina do tipo primária. Uma vergonha.

Professor 4 – Eles falavam Estudos Sociais, mas você trabalhava conhecimentos estanques, entende, não tinha nada a ver. Era mesmo pra fragmentar mesmo, não era pra você integrar as áreas humanas, entende. Então, você tinha que trabalhar todos aqueles conteúdos, mas, na realidade, você trabalhava tudo fragmentado. Não tinha nada de integração, de..., de interdisciplinaridade entre elas, não tinha.

Professor 6 – Exatamente, o enfraquecimento da História. Vamos jogar um pouco de, aquela parte que eu falei, próprio da Ditadura Militar, que é a valorização, o amor pela nação, a reprodução, a valorização do exército e tudo o mais. Então, vamos dividir a História, deixou de ter a importância, porque a História faz você pensar, a filosofia foi praticamente abolida. Então, vamos dar Estudos Sociais, vamos tirar a visão da História, que pode ser crítica e vai criar gente pensante e não é isso que nós queremos. Nós queremos gente que reproduza, reproduza economicamente, socialmente, calando a sua boca e daí por diante.

Professor 9 – Então, eu acho que foi um, não sei, acho que o governo se foi querer por uma matéria dessa pra, talvez, custos, por que botaram isso. Então, na época, foi muito criticado e como seguimos fazer que entendessem que, realmente, era um curso muito vago. E que os cursos que tinham História e Geografia, cada curso separado. Talvez eles quisessem, realmente, ver pra conter os custos.

Professor 15 – Exatamente, o curso de Estudos Sociais foi implantado exatamente pra servir a política da época. Porque tinha OSPB, Moral e Cívica, era assim, aquela idolatria para a pátria, servir a pátria, servir a pátria ou morrer. Então, eu vou lutar até morrer. Mas as pessoas iam como um boi para o matadouro, marchando, bonitinho, como soldados, perfilados. E isso OSPB pregava e Moral e Cívica.

Professor 25 – Ó, quando, eu fiz o curso de História, e sempre eu vi de uma maneira que os Estudos Sociais eu não fiz, acabava na... sempre de uma maneira negativa, que foi esse tipo de curso, que foi criado durante a Ditadura Militar, que acabava, é, esvaziando tanto Geografia quanto História, né, não se trabalhava nem um e nem outro direito. Então, sempre o que se falava na Universidade era nesse sentido. Que Estudos Sociais não era um curso, um bom curso.

A fala dos docentes demonstra uma leitura coerente da realidade, especialmente relacionada aos objetivos que o Estado mantinha em relação à implantação dos Estudos Sociais. Esta área deveria integrar História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, e mantinha objetivos nacionalistas de caráter extremamente ideológicos. Essa questão pode ser observada no Decreto 68.065/1971 que dispõe sobre a EMC como disciplina obrigatória, entre as finalidades dessa disciplina destacavam-se:

- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos da História;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento da moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Decreto 68.065/1971, Art. 3º).

A leitura dos professores que enfatizam o caráter nacionalista da disciplina pode ser observada no Artigo 3º, no qual são usados repetidamente termos como nacionalidade, unidade nacional, culto à Pátria, preparo do cidadão para atividades cívicas e patriotismo. Além disso, também fica evidente a necessidade de preparar os cidadãos para o culto e a obediência à lei. Assim, percebe-se que os objetivos dos Estudos Sociais relacionavam-se a formação de cidadãos ideais para um Estado de exceção. A formação de professores também deveria seguir a mesma linha e, segundo Fenelon (1984, p.14), os cursos de Licenciatura Curta, como o de Estudos Sociais, “tendiam reduzir o ensino à simples transmissão de conhecimentos vulgarizados, quando não da mera formação ideológica da juventude”. Os professores entrevistados também demonstram esta questão, quando falam da mera transmissão de conhecimentos e do esvaziamento da História e da Geografia. A formação de professores despreparados e com uma formação generalizante demonstram, de acordo com Fenelon (1984) que na visão do governo, ensinar é tarefa fácil ou menos importante e, que o professor responsável por ensinar não necessita de formação aprofundada e nem de qualificação.

Outro aspecto que tem relação com as falas anteriores e esteve presente no depoimento de (5) cinco professores foi a preocupação com a concorrência entre os alunos de História e Estudos Sociais, como pode ser observado na resposta do professor 12 (doze):

Professor 12 – Então, nós que fizemos História, nessa época, em 73, 74... de 73 a 76, nós competíamos com a faculdade de Estudos Sociais que era de dois anos. Então, abriram-se faculdades de Estudos Sociais no Paraná inteiro, no Brasil inteiro. E, por incrível que pareça, algumas pessoas da nossa turma, faziam aulas no sábado pra complementar a carga horária, imagine você, pra nós nos igualarmos a Estudos Sociais, que era de dois anos, e nos éramos de quatro, porque Estudos Sociais tinham algumas matérias que quatro anos de História, pelo menos a Universidade., não ofertava. Nossa, então, foi uma briga... Então, pra gente sair registrado na carteirinha do MEC como professor de Estudos Sociais de 1º e 2º grau, a gente teve que complementar carga horária. Daí a gente saiu. Inclusive, eu como gostava muito de política, eu fiz complementação em área de EPB, Estudos dos Problemas Brasileiros, e Sociologia, então, na minha carteirinha ta OSPB, a gente tinha direito de lecionar OSPB e Educação Moral e Cívica. A gente saiu assim: é, História, 1º e 2º grau, OSPB, Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, 1º e 2º grau.

O curso de História (Licenciatura Plena) coexistia com o curso de Estudos Sociais (Licenciatura Curta ou Plena) em Instituições de Ensino Superior que não suprimiram o curso de História. Isso ocorria, de acordo com Chagas (1976), porque se admitia a coexistência de cursos de licenciaturas plenas, sem habilitação específica e outros, não polivalentes, com uma disciplina específica de formação. Embora existissem muitos problemas na aceitação do curso de Estudos Sociais (Licenciatura Curta), o papel dele era “habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse pouco investimento.” (FONSECA, 2003, p.19). A coexistência desses dois cursos gerou muitos problemas, como demonstra o depoimento do professor entrevistado, já que os alunos que cursavam a Licenciatura Plena específica saíam apenas com uma habilitação, no caso a de História, e os de Licenciatura Curta com várias: História, Geografia, Estudos Sociais, EMC e OSPB.

Embora a maioria dos professores se posicionasse contrária aos Estudos Sociais, 7 (sete) deles apontam os Estudos Sociais numa perspectiva positiva, de integração entre a História e a Geografia, exemplificado pelos seguintes professores:

Professor 8 – Naquela época, era Estudos Sociais, inclusive, quando eu comecei a dar aula, dava Estudos Sociais. História com direito à Educação Moral e Cívica...OSPB e Estudos Sociais, que era História e Geografia... Legal também, porque, veja bem, a História tem muito a ver com a Geografia. Eu já trabalhei Geografia e a professora de História e a professora de Geografia podem trabalhar junto, tranquilamente. Eu acho bom.

Professor 18 – É, na realidade, a formação, na minha formação de História, me dá o direito ao curso de Estudos Sociais. Então, se você disser “Eu tenho essa formação.”. Eu acho que o interligamento era feito, realmente, da maneira que, é, se encontrava, na época, uma maneira de você seguir, é, a disciplina de História, envolvendo o grupo de Estudos Sociais. Então, essa era, tentavam englobar dentro da... e de certa maneira eu acho que funcionava, funcionava. Esse tempo atrás, nós estávamos discutindo numa reunião aqui, se não deveria voltar alguma coisa nesse sentido de, sabe, de Moral e Cívica, de coisa, que não faz parte do nosso contexto atual.

A fala desses profissionais é emblemática em demonstrar que os objetivos do Estado em alguma medida tenham sido alcançados. Esses docentes não perceberam o alcance da implantação dos Estudos Sociais, pois afirmam que esse curso ou disciplina proporciona a integração, ou a interligação entre História e Geografia, sem em nenhum momento citar os aspectos negativos na formação dos professores e alunos. Nesse sentido, Nadai (1988) afirma que o aligeiramento da

formação dos professores, a descaracterização da História e da Geografia, e a salada pedagógica que se apresentavam na área de Estudos Sociais expressavam o grau de autoritarismo e repressão dos governos militares e, nesse sentido “os Estudos Sociais corporificam a plena realização desta política, pois colaboraram para a formação de indivíduos dóceis, acríticos e adaptados ao sistema”. (NADAI, 1988, p. 16).

Nessa mesma linha, Fernandes (1982) também aponta que as medidas definidas no campo educacional durante a Ditadura Militar contribuíram em muito para a transmissão de uma ideologia dominante, baseada numa lavagem cerebral, na qual a formação de educadores e professores primava pela tolerância, submissão, ou a cooperação colonial. Os depoimentos desses profissionais vêm ao encontro da análise tanto de Nadai (1988), quanto de Fernandes (1982), no que diz respeito à formação dos educadores no período ditatorial, já que esses professores não distinguem aspectos exclusivamente vinculados à política educacional ditatorial e outros de cunho interdisciplinar.

Ao serem questionados sobre a existência de reflexões sobre a implantação do curso de Estudos Sociais na Instituição em que cursaram a graduação em História, 22 (vinte e dois) professores afirmaram que não participaram desse tipo de reflexão promovida pela instituição, ou mesmo pelo professores, como pode ser assinalado em algumas das respostas dos profissionais:

Professor 1 – Olha, eu vou ser sincera. Já tinha os Estudos Sociais, mas nunca se falava muito. Reflexões, não. Nunca ocorreu. Na época, pelo menos, no momento, não.

Professor 5 – Só se lá no Grêmio que eles tinham ali, mas... Em sala não. Só se entre os professores lá também.

Professor 16 - Discussão... Não. Não me recordo de ter presenciado nada. Nesse sentido. De discussão, em momento algum.

Professor 19– Não, nenhuma. Nada. A gente ia lá, pelo menos que eu lembre, assim, você fazia as disciplinas: “Ó, faltam tantas pra me formar em Estudos Sociais”, mas não tinha acompanhamento, não tinha uma, nada de auxílio, por exemplo, a pessoa saber o que era o curso. Nada. Eles tinham que ir atrás, pra saber as disciplinas, professor das disciplinas, pra saber o que dava direito. Estudos Sociais. Mas não tinha nada que te desse, que amparasse.

Professor 21– Olha, eu, propriamente, nunca discuti isso daqui. Não. Não tinha nessa época. Nem entre professores, não tinha.

A ausência de análises proporcionada pelos professores, ou mesmo de reflexões promovidas pela Instituição em que cursaram a graduação pode ser explicada inicialmente pela Reforma Universitária, que de acordo com Fonseca

(2003) atacava as bases do movimento estudantil e a autonomia universitária, o que acabava com a possibilidade de crítica e contestação no Ensino Superior. Além da Reforma, o Decreto-lei 477 de 1969 aprofundou ainda mais o controle sobre a comunidade acadêmica, já que instituiu a infração disciplinar para professores, funcionários, ou mesmo dos alunos. Dessa forma, boa parte dos sujeitos envolvidos se calou com medo de demissões, no caso de professores e funcionários, ou mesmo do desligamento do curso, no caso dos estudantes.

Embora a maioria das respostas ao questionamento anterior negue a existência de reflexões promovidas na Instituição ou pelos professores ao longo das décadas de 1970 e 1980, quase a metade dos entrevistados, 14 (catorze), assinalou que em outras instâncias essas discussões existiam.

Entre os professores da década de 1970 algumas respostas demonstram que essas discussões ocorriam entre os alunos e com a coordenação do curso de História. Essas se relacionavam às diferenças entre as habilitações dos cursos de Estudos Sociais e História, pois como coloca Fenelon (1984), algumas universidades acabaram cedendo às pressões oficiais e implantaram o curso de Licenciatura Plena em Estudos Sociais. De acordo com Fenelon (1984, p. 17), esses cursos “eram de alguma maneira embutidos nos cursos regulares de História, Geografia ou Ciências Sociais”. Isso poderia explicar o fato relatado pelos professores formados no curso de História que, ao término do curso, saíam com a habilitação nas áreas de História, Geografia, Estudos Sociais, EMC e OSPB, como demonstram os depoimentos dos professores 9 (nove) e 12 (doze) formados nos anos 1970:

Professor 9 – Ah, houve, sim, houve muita crítica, muita briga, muito...era um bafafá. Chegamos até fazer greve. Fizemos até uma paralisação. De extinguir o curso. Primeiro, extinguir. Daí nós estávamos vendo que estava difícil, então, de que nós tivéssemos o direito de também dar aula de Geografia, Organização Social Política, sabe, também ter essa chance. Sendo que nós tínhamos quatro anos e com, e pedimos ainda pra que nós tivéssemos mais direitos do que eles no curso.

Professor 12 – Sim, ãhã, sim, sim. Existia, é, inclusive, a faculdade, implantou Estudos Sociais também. Daí a nossa briga, entre aspas, aqui com a própria coordenação do curso de História, porque nós nos sentimos inteiramente prejudicados. Mas eles não foram perguntar pra nós, não fizeram uma reflexão com a gente, se seria bom, se seria interessante, se nós queríamos que mudasse para Estudos Sociais. Na realidade, foi implantado, mas nós continuamos com História, continuamos e tal, mas continuamos com História.

Já na década de 1980 as discussões se ampliaram e alguns professores e a Instituição também fizeram parte delas em alguns momentos, como pode ser verificado nas falas dos seguintes docentes:

Professor 22 – Exatamente. Já existia um atrito entre os alunos de Estudos Sociais e os de História.. A partir do primeiro ano e tal, começou a conflitar e começamos a participar do ENEH, Encontro Nacional dos Estudantes de História. Que tava recomeçando, que a Ditadura tinha matado o ENEH e tal, e o primeiro encontro que nós fomos foi em São Paulo, na USP, imagina. Com o camburão da Dops. Passamos em volta lá e tal, o reitor não cedendo o restaurante pra gente e tal. E foi, é, um dos primeiros momentos, em grupo, de discussão desse tipo de coisa. O que fazer com o Estudos Sociais? Que, na verdade, você fazia os Estudos Sociais, mas você podia dar aula de História, Geografia, EPB, de OSPB e de Educação Moral e Cívica. Então, era um grande generalista. Não quer dizer que essas pessoas, não poderiam dar boas aulas, ou vender boas aulas, ou, enfim, serem bons profissionais. Mas era um contra-senso, porque já existiam boas faculdades.... 82, 83, acho que era. Acho que foi 83, que nós fomos pra lá, pra São Paulo. Em 84, fomos pra Brasília também. Que as coisas ainda não estavam resolvidas ainda. Só foi se resolver a partir de uns cinco ou seis anos depois, politicamente. Depois, enfim, o encontro foi feito em Curitiba e tal. A nossa turma era organizada por causa disso. Nós conseguimos organizar o ENEH e a ANPUH, aqui em Curitiba.

Professor 27 – Ah, tinha, principalmente, nas aulas de Didática. Tinha essa parte de comparar o curso de História com o curso de Estudos Sociais... Que eu me lembre, sim, nas aulas de Didática. Até para mostrar, a parte de ensino de História. Para a gente não cair nessa parte de... Superficial. Que eu me lembre era só nessa parte de Didática... Não, tinha, nas conversas tinha críticas. Havia pessoas... tinham, eram formadas em Estudos Sociais e depois decidiram fazer História.

Professor 28 – Tinha, tinha muito. Tinha evento, tinha encontro. Eu cheguei a participar de encontro... em 1984, 85. Encontros da ANPUH, encontros, como chamavam? Eu lembro que um até foi realizado aqui no Colégio Estadual, quem participou foi a professora D., professora J. na época, já fazia toda a discussão, toda a crítica. Eu percebo que eu entrei na faculdade já inserida numa discussão de um grupo que vinha fazendo a resistência aos Estudos Sociais... Oficial do material... eu lembro dos textos discutidos em sala de aula, mas material produzido especificamente, não. Eu estava na metade do curso quando fechou Estudos Sociais. Só que a discussão, na História, era muito forte e crítica em relação. Tanto, que eu saiba, nenhum professor de História, dos que nós tínhamos, trabalhava nos Estudos Sociais.

Professor 30 – O curso ele foi implantado nos anos 70 e havia vários professores que criticavam, muitas vezes, menosprezando o curso, como assim, uma doença desnecessária que tinham implantado na Universidade. Havia a discussão com dois, três professores, sim, em que eles, taxativamente, desmereciam o curso e afirmavam que o profissional que saía dali era o pior possível... Sistemática, não, de forma nenhuma. Tinha o discurso, mas não tinha, assim: “Vamos acabar com os Estudos Sociais porque é uma Lepra”. O que eles davam bem a entender que era.

As reflexões relatadas nos depoimentos dos professores se inserem num movimento nacional pela extinção do curso de Estudos Sociais que ganhou corpo no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Esse movimento se ampliou, de acordo

com Fenelon (1984, p.19), quando “a ANPUH desencadeou um processo de comunicação a todos os cursos de História no país para uma campanha de manifestações, debates, telegramas, pronunciamentos contra o parecer” de agosto de 1980, do conselheiro Paulo Natanael. Nesse parecer o conselheiro propunha a transformação dos cursos de História e Geografia em um curso único de Estudos Sociais – licenciatura plena, que além da habilitação nestas duas áreas, também garantiria a habilitação em EMC e OSPB. Além desta mobilização organizada pela ANPUH outras instituições acadêmico-científicas se pronunciaram contra a instalação das Licenciaturas Curtas, como foi descrito no item 2.4 do segundo capítulo. Entre elas podemos destacar a SBPC, o Centro de Estudos Educação e Sociedade, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a ANDE, CEDES e ANPED. As reflexões parecem ter se disseminado entre os docentes formados nos anos 1980 na instituição investigada, embora a existência de uma mobilização mais efetiva ainda não se apresenta na fala desses profissionais.

Neste sentido, a mobilização de alunos e professores em relação aos Estudos Sociais também foi uma temática investigada. Dos 30 (trinta) professores entrevistados, 22 (vinte e dois) afirmaram que esse tipo de reação não aconteceu, ou seja, existiam discussões entre os alunos, mas mobilizações não ocorreram, como bem pode ser observado na fala desses profissionais:

Professor 7 – Dos alunos tinha, inclusive, na minha sala eu tinha alunos envolvidos em grupos, mas era muito, muito... a gente sabia de um ou dois. Era muito escondido, o pessoal não abria o jogo porque era perigoso. Aliás, eu acho que em Curitiba, a gente sentiu muito pouco isso. E você via no Rio de Janeiro, você via em São Paulo, mas em Curitiba, não sei se é porque o povo sempre foi mais, é, observador, parava pra ver, fica esperando o que vai acontecer. Então, em Curitiba a gente sentiu muito pouco. E de professores, honestamente, eu desconheço se algum participava ou deixava de participar, porque não era, realmente, sabido. A maioria dos alunos, na verdade, eles não eram engajados em lutas políticas. É, mas tinha um aluno, tinham alunos mais com uma formação mais politizada, que já participavam, e alguns mais velhos. Mas era velado. De professores eu desconheço e de alunos, era os que a gente tinha, que participavam, eram muito poucos e nem sabemos de que grupo participavam. Agora, Curitiba era bem pacata com relação ao resto do país.

Professor 15 – Mobilização, assim, dizer que...Não. Não, ele era comentado, era discutido, mas nunca houve um levante, assim, pra fazer alguma coisa mais séria. Haviam, mais entre professores e alunos.

Professor 27 – Mobilização? Não. Não, que eu me lembre, assim, não. Diretamente, não.

Professor 30 – Não, havia apenas a discussão, assim, a respeito da, de como aquilo era ruim, mas não tinha, assim, nada proposto, efetivo daquilo que fosse extinto. Não, não na verdade.

Embora muitos professores apontem para a inexistência de uma mobilização, no que se refere a documentos escritos na instituição pesquisada, essa também foi uma realidade presente em diversas instituições brasileiras. De acordo com Glezer (1982) ocorreram manifestações de repúdio nos Conselhos Departamentais, Conselhos Interdepartamentais, Congregações e Conselhos Universitários, embora não tenham produzido e enviado textos a ANPUH, mas a notícia das manifestações chegou a esse órgão representativo dos professores de História.

Já outros 6 (seis) entrevistados afirmaram que existiram mobilizações dos alunos e professores em relação a essa abordagem da História, como relatam os professores 9 (nove) e 22 (vinte e dois):

Professor 9 – Sim, sim, existia. No entanto, os professores nossos como os alunos, porque, eu não lembro, mas os professores não eram os mesmos professores que davam aula nesse curso, entende, na faculdade... Não, não eram os mesmos professores. E, é, tinha professores que já nos ajudaram a entrar nesse, sabe, nesse rolo, pra gente não permitir que acontecesse uma coisa dessa. Claro, que pra eles também havia interesse. Então, existia assim, mas realmente... Nós chegamos a fazer. Fizemos greve. Eu até disse assim: “Eu nunca fiz greve na minha vida.” Eu fui fazer na faculdade. É, seria falar greve, mas nós fizemos uma paralisação, nos reunimos, o curso de História e de Geografia, nós nos reunimos e o pessoal vai ou racha. Nós conseguimos entrar, até fomos na reitoria e nós: “Ou vocês extinguem esse curso ou eles fazem quatro anos ou vocês fazem de nós o direito para que a gente possa lecionar todas essas matérias.” Daí nós conseguimos... Nós conseguimos porque, eles extinguissem e que nós conseguíssemos todas as matérias. Tanto é que na nossa carteira de habilitação tem, sabe, de profissional que eu posso dar aula como História, depois, embaixo, Geografia, e Organização Social, Estudos Sociais em geral.

Professor 22 – Sim, sim, sempre teve. Era mais uma coisa bem acadêmica mesmo. A discussão era com os alunos. Era com os nossos pares mesmo de História. E daí tem um negócio interessante, que estava esquecendo de comentar, que nesses ENEHs apareciam lá alunos dos Estudos Sociais, sabe, se dizendo professores, formados em História e tal. E havia até uma certa, sabe, uma certa repulsa, uma coisa, assim, que era complicado, era complicado. Eles tinham a necessidade de se firmar enquanto profissionais de História, é por isso que eles iam nesses encontros. Existia um bate boca mesmo com relação a isto. E a partir já de 82, existia um movimento por parte dos próprios estudantes de acabar. E a partir de 84, mais ou menos, já começa haver uma conversa dentro da Academia, mas Academia em torno dos alunos, não dos professores, a respeito da profissionalizado do historiador.

Esse movimento, que se corporificou nos anos 1980, e que tinham como finalidade a extinção do curso e da disciplina de Estudos Sociais, reflete a ampla mobilização do meio acadêmico que discutiu e organizou momentos de reflexão, como o XII Simpósio da Associação de Professores Universitários de História,

realizado em Salvador, em 1984. Nesse Simpósio, os participantes exigiam a extinção dos cursos de licenciatura curta e plena em Estudos Sociais, pela redistribuição da carga horária de OSPB entre a História e a Geografia e pela substituição dos Estudos Sociais pela História e Geografia nas séries finais do 1º grau. Da mesma forma que esta visão se apresentava nos simpósios, também está presente entre alguns alunos do curso de História da Instituição pesquisada que participaram dessas discussões.

A discussão sobre a questão da inserção do curso de Estudos Sociais na Instituição investigada, segundo o depoimento dos professores nela formados, demonstra que embora não ocorressem reflexões e mobilizações proporcionadas pela própria instituição e pelos professores, especialmente até o início dos anos 1980, a maioria dos profissionais nela graduados estabelece uma leitura dos objetivos do Estado na substituição da História e Geografia pela disciplina ou curso de Estudos Sociais. Embora as Universidades tenham sofrido a pressão pela extinção da graduação em História, que deveria ser substituída pelo curso de Estudos Sociais, a Instituição pesquisada manteve essa graduação, porém também incluiu a Licenciatura em Estudos Sociais – Plena em Educação Moral e Cívica.

Como pode ser analisada na fala dos professores que contemplam a temática dos Estudos Sociais, embora não tenham se generalizado a reflexão dentro da Instituição pesquisada, essa, de alguma forma ocorria, ou entre os estudantes, ou entre professores e estudantes fora do meio acadêmico, ou mesmo nos Congressos e Simpósios dos quais alguns participaram. A informação e o conhecimento sobre a temática se inseriram na visão expressa pela maioria dos profissionais de História entrevistados que se colocaram contrários ao curso de Estudos Sociais pelo seu caráter nacionalista, fragmentador, reproduzidor e de esvaziamento da História. Assim, a formação desses professores, embora inserida num contexto de repressão, possibilitou de alguma forma a análise das entrelinhas das políticas educacionais instituídas no período, especialmente no que se refere à implantação da área de Estudos Sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mergulho na história de formação de professores que cursaram a graduação em História na década de 1970 e 1980 foi algo rico e fecundo.

Para além da história oficial do período reconstruída por meio da historiografia, da legislação (analisada numa perspectiva nacional) e dos currículos da Instituição onde os professores realizaram a sua graduação, os depoimentos dos trinta docentes que participaram da pesquisa trouxeram sobremaneira para esta história, a visão dos sujeitos que a vivenciaram. Nesse sentido, contribuíram para o desenvolvimento de uma história de formação de professores que considera diferentes perspectivas sobre uma mesma realidade, isto é, a visão do Estado, da Instituição onde os professores cursaram a graduação em História, da historiografia, e também dos docentes formados no período. Além disso, também foi possível estabelecer relações entre a história local e a história nacional.

Como não poderia ser diferente, a realidade histórica de formação de professores desse período, presente na historiografia numa perspectiva nacional, também, e em muito, esteve presente no Paraná, mais especificamente em Curitiba. A década de 1970 marcada pela forte repressão do Estado ditatorial e pela instalação da legislação educacional, em consonância com a visão do Estado de exceção presente no período. Enquanto na década de 1980, um período de maior liberalização política e de rearticulação das instituições acadêmico-políticas, que, embora ainda estivessem sob o jugo da legislação educacional aprovada nas décadas de 1960 e 1970, viveram um momento de reflorescimento do ponto de vista democrático, o que se fez refletir também na educação. Nessa perspectiva é que a formação dos professores de História no Brasil, em Curitiba, nesse mesmo período, também deve ser compreendida.

A concepção de formação do professor de História na ótica do Estado pode ser analisada a partir da implantação das Licenciaturas de Estudos Sociais, por meio da legislação educacional instituída após o golpe de 1964. A substituição da História e Geografia pelos Estudos Sociais tanto nas escolas, quanto na Universidade (Licenciaturas Curtas) tinha como finalidade a formação de professores generalistas, sem a menor preocupação com uma profissionalização que, tudo leva a crer, priorizasse a qualidade ou a crítica. Muito pelo contrário, juntamente com as

disciplinas de EMC, OSPB e Estudos dos Problemas Brasileiros (nas universidades), os Estudos Sociais surgem com um caráter extremamente ideológico de formação de professores, e por consequência, de cidadãos adaptados ao modelo de sociedade implantado pelo Estado Ditatorial.

Os currículos plenos do curso de História da Instituição investigada, aprovados nos anos 1970, corporificam a legislação federal implantada no período. Assim, estão articulados aos Currículos Mínimos do Curso de História e apresentam uma organização a partir do Ciclo Básico, instituído com a Reforma Universitária. Na década de 1980 o Ciclo Básico já não se apresenta mais nos currículos plenos do curso, estando esses então organizados de acordo com as modalidades: Licenciatura e Bacharelado.

Embora a organização do currículo baseada na legislação federal se fundamentasse num sistema de créditos, com a clara intenção de desarticulação política dos alunos, a instituição investigada manteve no currículo do curso ao longo dos anos 1970 e 1980 uma sugestão de periodização. Nos anos 1970, quando o número de alunos era maior, houve a possibilidade da manutenção de turmas, na qual um grande grupo de alunos se mantinha do início ao final do curso juntos.

Outro ponto importante a ser destacado foi a manutenção do curso de História, apesar da instalação do curso de Estudos Sociais durante os anos 1970. Realidade que nem sempre esteve presente em todas as regiões do estado, ou mesmo do país, em que os Estudos Sociais foram implantados em substituição ao curso de História, pela rápida e ampla formação de docentes que possibilitavam.

Por um lado, embora o depoimento dos professores dos anos 1970 seja muito claro em enfatizar a presença forte do Estado repressor, eles conseguem definir o ideal de formação do professor de História nesse período como: acrítico, apolítico, e reproduzidor do conhecimento. Por outro lado, os mesmos profissionais demonstram dificuldade em perceber que o Estado se fez presente em sua formação por meio da legislação educacional gradualmente implantada, pelos currículos do seu curso, que necessariamente deveriam estar em consonância com a legislação federal, e pela própria Universidade. Nesse sentido, pode-se questionar até que ponto as políticas educacionais implantadas pelo Estado pós 1964 atingiram seu objetivo na formação desses docentes, uma vez que muitos deles não conseguem realizar a análise crítica de sua formação. Os professores formados no início dos anos 1980 já demonstram maior dificuldade em definir o ideal de formação, o que se torna

compreensível se retomado o momento histórico de transformações pelas quais o Brasil passava nesse período, enquanto os professores da segunda metade da década definem claramente a sua formação como crítica.

Por outro lado, é importante que se ressalte que apesar da repressão, especialmente nos anos de 1970, alguns docentes demonstram em seus depoimentos que tanto os professores do curso de História, quanto os próprios acadêmicos, encontraram mecanismos para burlar todo o aparato repressivo do Estado. Isso ocorria em situações cotidianas como na cantina, num banco de praça, ou mesmo nas entrelinhas de um texto utilizado pelo professor durante as aulas do curso, porém a maioria deles reconhece que a análise crítica não era uma constante nas aulas do curso de História nesse período.

Por essa razão, grande parte dos docentes afirma que a concepção de educação presente no curso de História era Tradicional, na qual os professores do curso desenvolviam uma grande quantidade de conhecimentos históricos, que posteriormente seriam cobrados em avaliações e trabalhos. O professor era concebido como detentor do saber e era o centro do processo educativo. Nessa perspectiva, os docentes enfatizaram o elevado grau de importância atribuído no curso de História à formação científica (conhecimentos históricos), com maior ênfase no bacharelado, em detrimento à formação do professor, que segundo os docentes era praticamente inexistente.

No que se refere à concepção de História presente no curso, um considerável número de professores afirmou que o ideário da Escola de Annales ou Nova História foi uma constante em sua formação. Tal concepção de História se fazia presente inclusive pelo estudo da língua francesa, citado como essencial por muitos professores para a pesquisa histórica, sob essa perspectiva. Apesar da concepção da Escola Francesa estar presente nos depoimentos de professores que cursaram a graduação em História ao longo dos anos 1970 e 1980, pela descrição das aulas realizada por alguns profissionais, principalmente no que se refere à concepção de educação, pode-se afirmar que muitos elementos de uma concepção Tradicional da História também se mantiveram no curso ao longo dessas duas décadas. Os depoimentos de professores formados na segunda metade da década de 1980 já demonstram o nascimento de uma visão mais crítica, tanto da História como da Educação, pela presença da visão Marxista que adentrava o pensamento educacional brasileiro nesse período.

Além da análise das concepções de educação e de história, também foi objeto desta pesquisa a análise dos saberes de formação de professores realizada a partir de Tardif (2006). Nesse sentido, tanto os currículos do curso de História, quanto os depoimentos dos professores vêm reafirmar uma maior ênfase nos saberes históricos, ou seja, nos fatos, históricos. Dessa forma, os saberes priorizados no curso, na perspectiva colocada por Tardif (2006), se relacionam aos saberes disciplinares, ou seja, aqueles provenientes das áreas do conhecimento e que se estruturam na universidade em forma de disciplinas. A forte presença dos saberes disciplinares se contrapõe a pouca ênfase dada aos saberes provenientes da ciência da educação, que de acordo com um considerável número de professores que participaram da investigação, não eram enfatizados. A visão de formação do professor de História fundamentada basicamente nos saberes provenientes da ciência histórica, com pouca ou nenhuma ênfase nos conhecimentos provenientes da ciência da educação é uma visão que impõe questionamentos. Como esses professores chegaram à escola? Como aprenderam a ser professores? Como conseguiram transpor o conhecimento histórico científico para a realidade da sala de aula? Essas são algumas questões que sugerem novas pesquisas relacionando a formação e a prática pedagógica desse profissional, e que não podem ser respondidas no momento, já que apontam para outra possibilidade de investigação.

Assim, a contribuição de um estudo histórico, a partir do olhar dos sujeitos que atuaram no contexto investigado, permite um repensar sobre a formação do professor de História de um ponto de vista mais humano, permite ao professor de História (grupo no qual me incluo) uma análise crítica da formação inicial que tiveram na Universidade. Na pesquisa da formação desses profissionais, o que surge imediatamente é a identificação com o outro.

É como colocar um espelho em frente ao nosso rosto... É a possibilidade da análise de como nossa formação carrega uma visão de mundo, nem sempre coerente com aquilo que pensamos, acreditamos e desejamos, mas que acabamos reproduzindo

Traz a necessidade de reflexão, reorganização, reconstrução das práticas pedagógicas, dos currículos dos cursos de formação de professores de História e de uma visão instituída que valoriza o pesquisador, o bacharel, o historiador, numa dicotomia entre o que é ser historiador e o que é ser professor de História. Hoje, o que se espera da formação dos docentes de História é que esta possibilite o

desenvolvimento de um historiador professor, ou melhor, de um professor historiador.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 53 – 61. Maio 1991.

AMADO, J. e FERREIRA, M. (orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

ANDRÉ, M. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)**. Brasília: MEC/ INEP/ COMPED, 2002 Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>. Acesso em 24/09/2008.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

BARROS, J. D. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BASTOS, L. R.; ZAIDE, M.C. Grau de adaptação de cursos de licenciatura às exigências da lei 5692/71. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 62, n. 142, p. 131 – 143. Jul. 1978.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BORGES, V. P. **O que é História?** 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa, Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989

BRASIL. Lei nº 4740/1965. **Lei orgânica dos partidos políticos**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=169853> Acesso em 07/08/2009.

BRASIL. Lei nº 5.540/1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/>. Acesso em 02/03/2009.

BRASIL. Lei nº 5.692/1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/>. Acesso em 02/03/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 106, de 04 de fevereiro de 1966. Refere-se à Portaria Ministerial n. 117 de 1966. In: FONTOURA, A. **Leis da educação: legislação complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Vol. III. Rio de Janeiro: Aurora, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. In: **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC – CFE. n. 10, p. 95-101. nov. - dez. 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 377, de 19 de dezembro de 1962. História. In: **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC– CFE. n.11, p. 46-49. jan.- fev.,1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 672, de 04 de setembro de 1969. Conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. In: **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC– CFE. n. 105, p. 117-119. set. 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 08, de 09 de Agosto de 1972. A formação do professor de EMC. In: **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC– CFE, n.141, p. 485-487. ago. 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução s/n., de 19 de Dezembro de 1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de História. In: **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC– CFE. n.11, p. 46-49. jan.- fev.1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **História e Missão**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 01/05/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 68.065/ 1971. **Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória**. Disponível em: [http:// www.senado.gov.br/sf/legislacao/](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/). Acesso em 14/08/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-lei nº 53 de 18 de novembro de 1966. **Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências**. Disponível em: [http:// www.senado.gov.br/sf/legislacao/](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/). Acesso em 16/08/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967. **Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências**. Disponível em: [http:// www.senado.gov.br/sf/legislacao/](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/). Acesso em 16/08/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969. **Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências**. Disponível em: [http:// www.senado.gov.br/sf/legislacao/](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/). Acesso em 16/08/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-lei nº 465 de 11 de fevereiro de 1969. **Estabelece normas complementares à Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968 e dá outras providências**. Disponível em: [http:// www.senado.gov.br/sf/legislacao/](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/). Acesso em 16/08/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 477 de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e dá outras providências. In: FONTOURA, A. **Leis da educação: legislação complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Vol. III. Rio de Janeiro: Aurora, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-lei nº 547/1969. **Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração**. Disponível em: [http:// www.senado.gov.br/sf/legislacao/](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/). Acesso em 14/07/2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituição de Ensino Superior. Conselho de Ensino e Pesquisas. Resolução nº 14/1974. **Aprova o currículo pleno de bacharelado em história e licenciatura em história**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituição de Ensino Superior. Conselho de Ensino e Pesquisas. Resolução nº 25/1975. **Fixa o currículo pleno de história do setor de ciências humanas, letras e artes.**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituição de Ensino Superior. Conselho de Ensino e Pesquisas. Resolução nº 59/1980. **Fixa o currículo pleno de história do setor de ciências humanas, letras e artes.**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituição de Ensino Superior. Conselho de Ensino e Pesquisas. Resolução nº 27/1982. **Fixa o currículo pleno de história do setor de ciências humanas, letras e artes.**

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 117, de 03 de maio de 1966. Fixa o Currículo Mínimo e a duração do Curso de Estudos Sociais para a licenciatura de 1º ciclo. In: FONTOURA, A. **Leis da educação: legislação complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Vol. III. Rio de Janeiro: Aurora, 1969.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 790, de 22 de outubro de 1976. Estabelece normas sobre os registros de professores e especialistas de educação processados no Ministério da Educação e Cultura. In: **Documenta.** Brasília: MEC – CFE, ano 14, n. 192, p. 512-514, nov. 1976.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **Formação de profissionais da educação (1997 – 2002).** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>. Acesso em 12/11/2008.

BURKE, P. **A escola dos Analles, 1929 – 1989:** a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CADERNO DE CEDES: **Licenciatura.** São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade & Cortez. n. 8, maio 1985.

CANDAU, V. M. F. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CARDOSO, C. F. S. **Uma introdução à História**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CARDOSO, C. F. S.; BRIGNOLLI, H. P. **Os métodos da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

CARDOSO, C. F. S.; VAINFAS, R.. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, J. M. **Forças Armadas e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. vol. 1. Trad. Ephraim Ferreira Alves.

CHAGAS, V. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CHERVEL A. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: Teoria e Educação, 2, 1990.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CIÊNCIA E CULTURA. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. v. 35, n. 9. Set. 1983.

COMPARATO, F. K. Segurança Nacional. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v.1 n. 1, p. 51-57, dez. 1981.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção os pensadores.

COOMBS, P. H. **Fundamentos do Planejamento Educacional**. São Paulo: Cultrix, 1970.

CORRÊA, R. L. T. Sobre a *permanência* de práticas pedagógicas ao longo do tempo histórico. **Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat, v. 5, n. 14, p. 135-145, jan./abr. 2005.

CORRÊA, R. L. T.; TREVISAN, G. H. **História de vida: limites e possibilidades de recuperar concepções de formação de professores.** Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (recurso eletrônico): formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2008.

COVRE, M. L. M. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

CRUIKSHANK, J. Tradição oral e história oral; revendo algumas questões. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 12 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação.** 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

DIAS, J. A. Sistema escolar brasileiro. In: BREJON, M. (Org.). **Estrutura e Funcionamento de Ensino do 1º e 2º graus.** 4 ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974. p. 71-92

DMITRUK, H. B. **A história que fazemos.** Chapecó: Grifos, 1998.

DOSSE, F. **A História em migalhas: dos Annales à Nova História.** Trad. Dulce Oliveira Amarante dos Santos. Bauru: EDUSC, 2003.

FENELON, D. R. A questão de Estudos Sociais. **Cadernos Cedes.** São Paulo: Cortez/ Cedes, n. 10, p. 11– 22. Abr. 1984.

FERNANDES, F. O novo ponto de partida. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2., 1982, Belo Horizonte, MG. **Anais da II Conferência Brasileira de Educação.** Belo Horizonte: Diniz, 1983.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História.** 4 ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

FONTOURA, A. **Leis da educação: legislação complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Aurora. Vol.3, 1969.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GILES, T. R. **Dicionário de filosofia: termos e filósofos**. São Paulo: EPU, 1993.

GLEZER, R. Estudos Sociais: um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 2(3):117-149, mar. 1982.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNT, L. **A nova história cultural**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES; D. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JULIA, D. **Dictionnaire de la philosophie**. Paris: Larousse, 1964.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). **Escola, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

LE GOFF, J. **A história nova**. 4 ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MESQUITA, I. M. **Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, Anos 1980 e 1990)**. Uberlândia, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NADAI, E. Estudos Sociais no primeiro grau. **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano 7, n. 37, p. 1 – 16, jan./mar. 1988.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. P. S. **As políticas educacionais e a formação do profissional de História (1996-2002)**. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá. Resumo disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 13/11/2008.

OLIVEIRA, M. M. D. Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador: desafios e perspectivas em torno de um profissional. São Paulo: **Revista História Hoje**. v. 2, N. 4, 2004. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistahistoria/public>. Acesso em 14/10/2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educadores. consulta sobre os profissionais da educação**. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/profissionaiseducacao/>. Acesso em 08/08/2009.

PEREIRA, J. E. D. **A formação dos professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes. Vol. 20, n. 68, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300006&script=sci_arttext&tlnq=in. Acesso em: 12/09/2008.

POULANTZAS, N. **O estado o poder, o socialismo.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

REIS FILHO, C. Reforma universitária e ciclo básico: modelo viável. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.** São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 195-224.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília: INEP, v. 62, n. 142, maio- ago., 1978.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. São Paulo: ANPUH, v. 2, n. 3, mar. 1982.

RICCI, C. R. F. M. S. **A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003).** São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Resumo disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 13/11/2008.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Cultura. Acervo da luta contra a Ditadura. **Ato Institucional nº 1.** Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação_2.htm. Acesso em: 13/08/2009.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Cultura. Acervo da luta contra a Ditadura. **Ato Institucional nº 2.** Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação_3.htm. Acesso em: 13/08/2009.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Cultura. Acervo da luta contra a Ditadura. **Ato Institucional nº 3.** Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação_4.htm. Acesso em: 13/08/2009.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Cultura. Acervo da luta contra a Ditadura. **Ato Institucional nº 5.** Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação_6.htm. Acesso em: 13/08/2009.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RUAS, A. G. O ensino superior no Brasil e sua estrutura básica. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, c 1978. p. 126 - 164.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, , 2000.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, c 1978. p. 174-193.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 23 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados. Revista e ampliada, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, C. R. **A formação do professor de História em tempos neoliberais e pós-modernos**. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, L. B. **Trajetórias de vida - um estudo de processos formativos de professores de história**. Belo Horizonte, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Resumo disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 13/11/2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILY, P. M. **Formação do professor de História: o caso da UFF**. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

SINGER, P. **A crise do “milagre”**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/index.htm>. Acesso em: 02/02/2009.

SKIDMORE, T. H. **Uma história do Brasil**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 5. Ed. Lisboa: Horizonte, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubheo6/anais/principal/htm>.

VILLALTA, L. C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. São Paulo: **Revista Brasileira de História**. Associação Nacional de História. v. 13, n. 26, p. 223 – 232. 1994.

WEFFORT, F. **Qual democracia?** São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 - Qual sua formação acadêmica?
- 2 – Onde foi realizado o seu curso superior?
- 3 – Em qual período você realizou seu curso Superior?
- 4 – Como estava organizado o curso de História em sua Universidade (por créditos ou por disciplinas)? Qual sua visão sobre as vantagens ou desvantagens desta organização?
- 5 – Que tipo de Licenciatura você cursou e qual a sua duração?
- 6 – Você recorda sob que ideal (concepção de educação e de formação), ou seja, o que o curso, por meio dos professores, desejava dos alunos em termos de formação?
- 7 – Qual o ideal (concepção de educação e de formação) de professor de História que o governo desejava no período em que você cursou a Universidade?
- 8 – Você acredita que os governos Militares, por meio das políticas educacionais daquele período, influenciaram no ideal (concepção de educação e de formação) de professor de História? De que maneira?
- 9 – Que conhecimentos/ saberes eram priorizados na estrutura do seu curso superior? Quais foram mais significativos? Eles contribuíram para a sua atuação profissional? Em que sentido?
- 10 – Havia no “trato” dos conhecimentos algum tipo de abordagem crítica, considerando o contexto social e político principalmente?
- 11– Como você vê, naquele momento, a abordagem da História sob a perspectiva dos Estudos Sociais?
- 12 – Considerando a questão anterior, existiam reflexões acerca da implantação desse curso na sua Universidade?
- 13– Existia algum tipo de mobilização dos alunos e professores em relação a essa abordagem da História?
- 14 – Faça um balanço da estrutura do seu curso. Fale sobre as perdas ou ganhos desta estrutura.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
RG n.º _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “Concepções de educação e de história e saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980”, cujo objetivo é analisar as concepções de educação e de história e os saberes de formação do professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980 e a incorporação no currículo do curso de História de uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba e como se manifestam nos depoimentos orais dos professores nela formados nesse período.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a uma entrevista semiestruturada elaborado pela pesquisadora, que consta de questões abertas, referentes à formação acadêmica no curso de História.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Graziela Hochscheidt Trevisan, com quem poderei manter contacto pelos telefones... Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Curitiba _____ de _____ de 2009.

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](#)