



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Thiago Rodrigues Nascimento

**Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)**

São Gonçalo
2012

Thiago Rodrigues Nascimento

**Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de
Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Social do Território.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha

São Gonçalo

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

N244 TESE	<p>Nascimento, Thiago Rodrigues. Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987) / Thiago Rodrigues Nascimento. – 2012. 232 f.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helenice Aparecida Bastos Rocha. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Professores – Formação – Teses. 2. Regimes políticos - Educação – Teses. 3. História – Estudo e ensino – Teses. I. Rocha, Helenice Aparecida Bastos. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>CDU 371.13</p>
--------------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thiago Rodrigues Nascimento

**Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de
Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Pós-graduação em História Social, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:
História Social do Território.

Aprovada em 30 de julho de 2012.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora: _____
Prof.^a Dra. Sônia Câmara
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Beatriz Boclin Marques dos Santos
Colégio Pedro II

Prof.^a Dra. Marieta de Moraes Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos representam ao mesmo tempo um alívio e uma obrigação. Alívio já que, escrito por último ou quase, significa que chegamos ao fim de uma empreitada. Obrigação por que sem algumas pessoas, que aqui se pretende homenagear, certamente não teria conseguido chegar até aqui. Trata-se, portanto, de um momento prazeroso e importante. Um reconhecimento de que toda caminhada, por mais que alguns dos percursos sejam impreterivelmente solitários, é compartilhada. Aos familiares, amigos e professores que acreditaram que este sonho seria possível ofereço, como uma forma de agradecimento, esta dissertação.

À minha família, começo e fim de tudo. O que seria de mim sem o apoio espiritual, afetivo e financeiro? A caminhada sem ajuda de vocês não teria sido possível. À minha mãe Rosilane sou grato por tudo o que sou e tudo que serei. Expressar o quanto devo em palavras é impossível, mas esta dissertação é toda sua. Continuo a escrever o h de forma torta, mas o esforço constante não foi em vão. Aos meus avós, Pedro (*in memoriam*) e Maria, agradeço por terem tornado minha infância um pouco mais agradável. Às minhas tias, Rejane e Raquel, pela presença sempre constante em minha vida e pela ajuda em todas as ocasiões. À minha irmã, Fabiana, pelas histórias, proximidade e amor que nos une. Por fim, e não menos importante, aos meus primos-irmãos, Kaio e Maria Eduarda, por tornarem minha existência mais agitada e feliz. São meus sócios, companheiros, amigos.

Aos amigos que me incentivaram a tentar a seleção do mestrado em 2010 e estiveram comigo durante todo o percurso ao longo dos dois anos. Leandro de Carvalho, amigo de todas as horas, foi o primeiro a apontar este caminho. Lorena Mello não apenas incentivou, mas contribuiu decisivamente ao organizar toda a documentação oriunda do antigo Departamento de Estudos Sociais da FFP. Serei eternamente grato por este esforço. À Larissa Gonçalves de Andrade, por ler os textos aqui reunidos com tanto carinho e na esperança de que não desista de seus sonhos.

À Vanessa Miranda, pelo incentivo constante e conversas sem sentido que ajudaram há fazer o tempo passar mais rápido.

Ao amigo Thiago de Souza Junior, leitor crítico e inicial desta dissertação, agradeço a paciência sempre constante com minha escrita e os elogios (quase sempre indevidos) que

muito me animaram a prosseguir.

Aos amigos que fiz no PPGHS/UERJ. Li, certa vez, que há coisas que não se pode fazer junto sem acabar gostando um do outro. E quem disse que passar por uma pós-graduação não é derrubar um trasgo-montanhês? Como suportar a tensão sem os almoços de segunda? Como esquecer a aventura que foi a ANPUH nacional de 2011? Parceiros, historiadores, grandes referências sobre a escrita da História no Rio de Janeiro. Andréa Martins Alves Silva, Camila Bogéa, Gabriel Valladares Giesta, Gelson Gomes, Leonardo Gonçalves Gomes, Luiz Gustavo Mendel, Marcelo Nogueira de Siqueira, Melissa Miranda Natividade, Renata Moreira Ribeiro, Rosangela Torres da Silva, Rozely Vigas, Sara Cesar Brito, Vinicius Gomes da Silva obrigado por tornarem tudo menos difícil. Pois é, escrevemos nossa História Tout court!

Aos amigos que fiz no Programa de Pós-graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais da UERJ/FFP. Posso dizer que a partir da disciplina Formação de Professores, história e políticas e o seu frutífero ambiente de discussões encontrei um caminho. Jamais esquecerei das conversas com Priscilla Gilles e Renata Melro.

À professora Gláucia Guimarães, primeira a estimular minhas pesquisas e sua divulgação.

À Andréia Cabral dos Santos Guimarães e à Secretaria de Pós-graduação, pela presteza e rapidez com que sempre atenderam minhas solicitações e necessidades.

À professora Ana Cléa Ayres, pela permissão de acesso aos documentos organizados a partir do projeto A Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo: movimentos de uma história em construção (1971-1987), sob sua coordenação.

À Secretaria de Graduação da FFP, pela disponibilização da consulta das Atas e currículos sob sua posse.

À professora Clarice Nunes, pela gentileza com que tratou esta pesquisa e pela cessão dos textos e entrevistas produzidos a partir do projeto Das políticas públicas à memória e à história da formação docente no estado do Rio de Janeiro.

Aos professores Márcia de Almeida Gonçalves e Rui Aniceto Fernandes, pelas contribuições preciosas advindas da disciplina Seminário de Pesquisa em Território,

Identities e Representações ministrada no 2º semestre de 2011.

Às professoras Beatriz Boclin Marques dos Santos e Sônia Câmara, presentes na Qualificação e Defesa, cuja produção textual e aulas sempre foram motivo de inspiração, pela sensibilidade e contribuições que me ajudaram a encontrar diferentes e novos caminhos para a construção desta pesquisa. À Sonia Câmara devo ainda um agradecimento pela forma gentil e sempre disponível com que me acolheu em sua disciplina ministrada no Mestrado em Educação da FFP/UERJ e em outros encontros de discussão.

À professora Marieta de Moraes Ferreira, pela disponibilidade e aceite em participar da Defesa deste trabalho. As contribuições advindas de suas considerações enriqueceram a versão final da dissertação.

À Helenice Aparecida Bastos Rocha, pela confiança, investimento e orientação desenvolvida, ao longo dos últimos quatro anos, nas diferentes fases de minha formação profissional. O caminho escolhido deve-se muito a sua inspiração, à qual sou grato.

Aos depoentes Alix Pinheiro, Almir da Silva Oliveira, Dalva das Graças Fernandes de Sá, Eliane Riffald de Almeida Ribeiro e Lizete Scalzilli da Silveira, professores da Faculdade de Formação de Professores e mestres de uma vida toda, por terem aceitado conceder as entrevistas e por me ajudarem a tecer uma história do Departamento de Estudos Sociais da FFP.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por tornar a realização desta pesquisa possível.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas graças a Deus, não somos o que éramos

Martin Luther King

RESUMO

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. *Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)*. 2012. 232 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

O tema deste trabalho é a formação de professores de Estudos Sociais durante o Regime Militar (1964-1985). Tendo como referência teórica a história da educação e do ensino de História analisamos a trajetória de criação, institucionalização e crise da licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil, entre os anos de 1970 e 1980, através da experiência vivenciada pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) de São Gonçalo/RJ entre 1973 e 1986. A preocupação central dos pesquisadores concentrou-se na análise sobre a implantação dos Estudos Sociais nos currículos do ensino de 1º grau a partir da Reforma de Ensino de 1971 e no processo de reformulação curricular do ensino de História a partir dos anos de 1980. Os estudos sobre esta temática são pautados e influenciados pelo discurso de luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas. Propomos uma discussão mais abrangente e uma análise das diferenças, conflitos e escolhas. A perspectiva de variação na escala de observação através da investigação das especificidades e mudanças pelas quais passou o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais da FFP em articulação ao contexto nacional das décadas de 1970 e 1980 instiga novos questionamentos sobre a composição destes cursos e os professores responsáveis pela sua estruturação. Partindo do pressuposto de que os Estudos Sociais tem uma história que antecede ao Regime Militar e de que as licenciaturas curtas foram criadas a fim de sanar a real carência de professores em determinadas regiões do país, traçamos uma história da formação de professores de Estudos Sociais no Brasil.

Palavras-chave: Regime Militar. CFE. Formação de professores. Estudos Sociais. Licenciatura Curta.

ABSTRACT

The theme of this work is the formation of teachers of social studies during the Military Regime (1964-1985). Taking as reference the theory of education history and the history of teaching we analyze the trajectory of creation, institutionalization and crisis of the short degree in Social Studies in Brazil, between 1970 and 1980, through the experience lived at the School of Teacher Education (FFP) of São Gonçalo / RJ between 1973 and 1986. The central concern of researchers was concentrated on the analysis of the implementation of social studies education in the first degree from the Reform of Education in 1971 and in the process of reformulation of teaching history from the 1980s. The studies on this subject are guided and influenced by the discourse of struggle against the Social Studies and short degrees. We propose a more comprehensive discussion and analysis of the differences, conflicts and choices. The prospect of change in the scale of observation through research and the specific changes that passed the short degree course in Social Studies of FFP in conjunction to the national context of the 1970s and 1980s instigates new questions about the composition of these courses and teachers responsible for its structure. Assuming that the Social Studies has a history that predates the military regime and the short degrees were created to remedy a real shortage of teachers in certain regions of the country and traced the history of teacher training in Social Studies Brazil.

Keywords: Military Regime. CFE. Teachers Formation. Social Studies. Bachelor Short.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Cursos de Licenciatura de Curta Duração por Região e Modalidade (1978).....	118
Tabela 2 -	Licenciaturas de Curta Duração na Região Sudeste, segundo as Modalidades, Dependência Administrativa e Localização (1964-1978).....	118
Tabela 3 -	Evolução do número de professores efetivos da Faculdade de Formação de Professores (FFP), por Departamento, entre os anos de 1976 e 1985.....	145
Tabela 4 -	Currículo e distribuição da Carga Horária por Disciplinas (1973-1985).....	158
Tabela 5 -	Currículo do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1978-1979).....	165
Tabela 6 -	A Geografia nos Currículos (1973-78/1978-1979).....	166
Tabela 7 -	A História nos Currículos (1973-78/1978-1979).....	167
Tabela 8 -	As Disciplinas Pedagógicas nos Currículos (1973-78/1978-1979).....	170

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Delgado de Carvalho e o Ensino de História.....	60
Gráfico 1 - Ordenação do Conteúdo.....	99
Gráfico 2 - Ordenação de Conteúdo para um 1º grau reduzido.....	100
Quadro 2 - Matérias e conteúdos constitutivos do Núcleo Comum.....	104
Quadro 3 - Núcleo Comum - Matérias e Objetivos.....	105
Quadro 4 - Matérias, Cursos e habilitações.....	115
Quadro 5 - Os Cursos de Licenciatura em Estudos Sociais e História oferecidos pela FFP, segundo as décadas em que foram reconhecidos (1970 / 2000).....	134
Figura 1 - Alunos matriculados e graduados segundo os cursos (1973-1977).....	137

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL (1930-1960)	25
1.1	Os anos de 1930 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)	28
1.2	A formação de professores no Estatuto das Universidades (1931) e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)	34
1.3	As primeiras experiências de formação de professores de História nas Universidades	43
1.4	A concepção de ensino de John Dewey	48
1.5	"Os Estudos Sociais no Ensino Secundário" - A obra de Delgado de Carvalho	56
1.6	Estudos Sociais e integração. E a formação do professor?	66
1.7	Da formação de professores e os Estudos Sociais: o prenúncio das Reformas	70
2	FORMAR PROFESSORES EM TEMPOS DE CRISE: OS ESTUDOS SOCIAIS EM QUESTÃO	76
2.1	Um novo Regime: novas políticas educacionais?	76
2.1.1	<u>A institucionalização do regime militar: economia, política e sociedade entre os anos de 1960 e 1970</u>	78
2.1.2	<u>A Reforma Universitária: as discussões e a Lei nº 5.540/1968</u>	85
2.1.3	<u>A Reforma de Ensino de 1º e 2º grau: Lei nº 5.692/71</u>	95
2.1.4	<u>O Núcleo Comum e os Estudos Sociais</u>	100
2.2	As Licenciaturas de Curta Duração: "Mais vale uma formação aligeirada do que formação alguma"	108
3	A LICENCIATURA CURTA EM ESTUDOS SOCIAIS NA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FFP) DE SÃO GONÇALO: PARTICULARIDADES DE UM PERCURSO	121
3.1	A Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo: da Reforma de Ensino no Estado do Rio de Janeiro às licenciaturas curtas em Estudos Sociais, Letras e Ciências	126
3.2	Um Departamento Polivalente: a configuração do Departamento de Estudos Sociais	144
3.3	A Formação do Professor da Área de Estudos Sociais: Legislação e Currículos da FFP	153
3.4	A Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo e a crise dos anos de 1980	177

4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas	214
	APÊNDICE B - Modelo de Autorização assinado pelos depoentes	217
	ANEXO A - Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial (Indicação s/nº, CFE. 1964. Autor: Conselheiro Newton Sucupira)	218
	ANEXO B - Currículos	223
	ANEXO C - Conteúdo Programático de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau (1978-1979)	229
	ANEXO D - Conteúdo Programático de Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no 1º grau (1978-1979)	230
	ANEXO E - Conteúdo Programático de Estudos Sociais no 1º grau (1978-1979)	231
	ANEXO F - Conteúdo Programático de Estudos Sociais no 1º grau (1980-1985)	232

INTRODUÇÃO

O objeto desta dissertação é a formação de professores de Estudos Sociais durante o Regime Militar (1964-1985). Objetiva-se analisar a trajetória de criação, institucionalização e crise da licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil, entre os anos de 1970 e 1980, através da experiência vivenciada pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) de São Gonçalo/RJ entre 1973 e 1987.

"Nova escola, novo magistério". Com esta frase, o Conselheiro Valnir Chagas¹ (1976), um dos principais articuladores das reformas educacionais ocorridas pós-1964, defendia que eram imperativas mudanças na formação de professores. A citação é a primeira passagem da abertura do livro *Formação do magistério: novo sistema*. As décadas de 1960 e 1970 se caracterizaram por profundas alterações nas estruturas educacionais brasileiras, do ensino de 1º grau ao superior. Para o desafio de um novo ensino, a primeira questão que se há de colocar é a da formação de professores, enfatizava o Conselheiro. Esta preocupação não foi invenção de um determinado contexto histórico. Tão antiga quanto a arte de ensinar é a necessidade daquele que dedique uma parcela de seu tempo a estas atividades. Nova é a ideia de que exista uma pessoa responsável exclusivamente para este labor e de que o professor precisa de uma formação específica para exercer o seu ofício. No Brasil, esta é uma perspectiva recente. De fato, os primeiros cursos de formação de professores para o ensino secundário, ou atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio, foram criados a partir de 1930 no bojo de intensos debates educacionais. A renovação educacional passava e passa pela formação de professores. Para uma nova escola, era e é necessário um novo magistério!

Analisar o processo de institucionalização da licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil não é tarefa das mais fáceis. A história dos Estudos Sociais ainda está muito associada ao autoritarismo dos anos em que o país foi governado pelos generais e a forte resistência e luta de professores e comunidade acadêmica, desenvolvida ao longo dos anos de 1970 e 1980, contra as licenciaturas curtas. Neste ano, 2012, completam-se 40 anos de publicação do

¹ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006), nascido no Ceará, foi professor catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Ceará e posteriormente docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde se aposentou no início dos anos de 1990. Atuou no Conselho Federal de Educação entre 1962 e 1976.

Parecer 554/72, de autoria do Conselheiro Paulo Nathanael², que fixou as bases do currículo mínimo das licenciaturas em Estudos Sociais. Apesar do significativo número de trabalhos que versam sobre as reformas educacionais implementadas a partir de 1964, só recentemente historiadores e educadores têm se dedicado ao estudo da formação de professores sob o Regime Militar.

A primeira vez que escutamos as expressões “Estudos Sociais” e “licenciatura curta” foi durante uma entrevista com professores das redes de ensino municipal e estadual do Rio de Janeiro. O depoimento fazia parte dos documentos coletados para a elaboração da monografia *Memórias de quem ensina História: formação inicial e constituição do saber docente*³. Na ocasião objetivávamos analisar as memórias dos professores de História sobre sua formação e prática docente. Durante as conversas iniciais uma professora informou que era formada em licenciatura curta em Estudos Sociais pela FFP. Fomos tomados por um duplo estranhamento que, conseqüentemente, levou a curiosidade e ao interesse pelo tema. Por um lado, nada sabíamos sobre esta modalidade de formação de professores. Por outro, apesar da inserção no campo de pesquisa do ensino de História que marcou nossa formação a partir de meados da graduação em licenciatura plena, desconhecíamos a história da Faculdade que freqüentávamos. Ao longo dos encontros a professora demonstrou ter boas lembranças de seus anos de formação inicial e sempre destacou a importância desta para sua constituição enquanto docente.

A pesquisa inicial levou-nos aos artigos de Raquel Glezer (1982), Déa Fenelon (1984) e Elza Nadai (1988). A comparação entre a fala da professora e as características apontadas pelas historiadoras, como sendo as marcas da formação em licenciatura de curta duração em Estudos Sociais, e as argumentações tão distintas levaram-nos a um questionamento: que tipo de professor este curso formava? O projeto de pesquisa do qual esta dissertação é resultado nasceu desta indagação. Tínhamos a pretensão de produzir um estudo de caso a partir da trajetória da licenciatura curta em Estudos Sociais desenvolvida na FFP durante os anos de 1970 e 1980. Entretanto, à medida que avançamos na leitura e na compreensão da temática trilhamos outros caminhos. Percurso que apresentamos nesta introdução.

A opção pela análise desta realidade particular decorre de dois fatores que auxiliam na delimitação do recorte espaço-temporal. Primeiro, a implantação da licenciatura curta em

² Nascido em Campinas/SP, em 25 de março de 1929, atuou como professor de História no ensino primário e secundário, Delegado de Ensino, Diretor do Ensino Municipal e Secretário municipal de Educação e Cultura de São Paulo (1971-1974). Foi Conselheiro Estadual de Educação em São Paulo e membro do Conselho Federal de Educação durante os anos de 1970.

³ Uma versão resumida deste estudo pode ser conferida em Nascimento (2010).

Estudos Sociais na FFP, em 1973, se define a partir do movimento de proliferação desta modalidade de formação de professores ao longo da década de 1970, impulsionada pelas demandas estabelecidas pelas legislações educacionais definidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). A sua extinção em 1989 se associa ao processo de mudanças políticas ocorridas nos anos finais da década de 1970 e ao longo dos anos de 1980 e o impacto destas nas formas de pensar a formação do professor de História. O que significa que o estudo do curso oferecido pela FFP pode ajudar a descortinar aspectos de um processo de implantação, crise e extinção que ocorreu a nível nacional. O outro fator de escolha se relaciona diretamente à história desta Instituição. A FFP constituiu-se, inicialmente, como centro de “reciclagem” de professores do Estado do Rio de Janeiro (antes da fusão com o Estado da Guanabara em 1975), tornando-se um dos principais pólos de formação de professores do Estado na atualidade.

A formação de professores, fruto das políticas públicas em educação, passou entre os anos de 1970 e 1990, por dilemas, lutas, mudanças e impasses (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 334). A discussão sobre esta na legislação educacional tem ocupado um importante lugar nas pesquisas de historiadores e educadores ao longo das últimas duas décadas. A historiadora Flávia Eloísa Caimi (2001, p. 99) adverte que “nenhum período histórico recebeu tantas críticas no que se refere às políticas educacionais implementadas pela ação governamental quanto o chamado Regime Militar [1964-1985]”. Entretanto, ainda é pequeno o número de estudos que se dedicam a explorar a história da formação de professores de História e de Estudos Sociais no Rio de Janeiro durante os Governos Militares. Esta é uma lacuna que começa a ser preenchida e esta dissertação pretende ser uma contribuição neste sentido.

No Brasil, a história da formação de professores se associa à história da formação docente para o ensino das primeiras letras, atuais anos iniciais do ensino fundamental, a criação das Escolas Normais e ao processo de profissionalização do magistério. Só recentemente as investigações têm se debruçado sobre a história da formação dos professores especialistas em disciplinas, licenciados em História, Geografia, Ciências, dentre outras. Uma das explicações para este predomínio dos trabalhos sobre a formação das normalistas e depois dos diplomados nos cursos superiores de Pedagogia, criados ao longo do século passado, se liga ao processo de constituição da história da educação enquanto campo de pesquisa.

De acordo com Arlette Gasparello (2007, p. 75), “a pesquisa em história da educação desenvolveu-se inicialmente no interior de um grupo ligado a esta disciplina escolar no curso de formação de professores”. Enquanto disciplina foi introduzida nestes cursos a partir da

segunda metade do século XIX. Nas palavras de Maria Isabel Nascimento e Manoel Nascimento (2010, p. 186-187), o seu objetivo era “compreender os princípios, as experiências, os sucessos e as decepções dos educadores do passado”, como “antídoto para não se repetir no presente, os erros do passado”. Uma perspectiva de história como mestra da vida, múltiplas experiências alheias apropriadas com objetivos pedagógicos (KOSELLECK, 2006, p. 42). Diana Vidal e Luciano Faria Filho (2003) salientam que a produção científica sobre a história da educação não nasceu nas universidades, mas se constituiu através de trabalhos de grandes intelectuais formados nas mais diferentes áreas do conhecimento. Muitos vinculados a Escolas Normais. Mirian Warde (1990, p. 09) salienta o caráter de “disciplina formadora”, “dela havia de tirar alguma lição, algum ensinamento doutrinário”. Era necessário conhecer tanto a história da educação quanto a história da formação de professores.

A partir dos anos de 1980 ocorreu uma maior aproximação entre a História e história da educação através da “prática de trabalho” e da maior inserção de historiadores graduados ou pós-graduados em História neste campo de pesquisa (CATANI; FARIA FILHO, 2002). Um movimento de revisão crítica, debates, discussão de questões teórico-metodológicas e de contestação dos padrões dominantes da pesquisa em história da educação produzida até então (CARVALHO et alii., 2008). Novas questões, fontes, temas e categorias de análise passaram a ser considerados e debatidos nos diferentes encontros e publicações sobre a educação e sua história. Velhos objetos foram revistos. Uma discussão se impôs: o lugar da pesquisa em história da educação.

Autores como Warde (1990), Francisco Falcon (2006) e Gasparello (2007), argumentam que a história da educação configurou-se afastada do campo de investigação da História, não como uma especialização temática desta, mas como uma “ciência da educação” ou como “ciência auxiliar da educação”. Este aspecto ajuda a explicar o desenvolvimento das pesquisas em educação e história da educação majoritariamente no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Vidal e Faria Filho (2003, p. 60), defendem que a história da educação é ao mesmo tempo “uma subárea da Educação e uma especialização da História”. Num momento “marcado pela emergência de um espírito científico que privilegia os espaços disciplinares de fronteira”, a história da educação beneficia-se, teórica e metodologicamente com o diálogo interdisciplinar, a partir de abordagens históricas, sociais, antropológicas e culturais (GASPARELLO, 2007, p. 75). Portanto, considera-se a história da educação como um campo de pesquisa multifacetado e pluridisciplinar abrangendo diferentes temas e objetos de estudo (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

A dissertação que ora se apresenta é um trabalho sobre a história da educação brasileira e se insere no conjunto crescente de estudos sobre a história da formação de professores no Brasil republicano. No Prefácio do livro *História da Profissão Docente no Brasil* as organizadoras, Ana Waleska de Mendonça e Rosa Lydia Corrêa (2011, p. 11), salientam que os estudos que se debruçam sobre as instituições formativas dos professores das escolas primárias ainda representam a grande maioria dos trabalhos sobre o tema produzidos pela historiografia educacional brasileira recente. É significativo que no próprio livro estejam ausentes capítulos sobre a formação dos professores que lecionam as disciplinas específicas dos ensinos fundamental e médio, quando começam a se produzir inúmeros trabalhos sobre estes. Na área que mais nos interessa neste estudo, a história da formação dos professores de História, as pesquisas estão sendo realizadas desde a segunda metade da década de 1990, o que reflete um investimento dos historiadores e educadores⁴. No campo historiográfico, a produção sobre a história da formação de professores e sobre as práticas dos professores de História se associa ao processo de reconfiguração da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) durante os anos de 1970.

Fundada no Estado de São Paulo, em outubro de 1961, a Associação Nacional de História tinha como objetivo inicial congregar professores universitários. Se, durante os seus primeiros anos a ANPUH assumiu um perfil exclusivamente voltado para o ensino superior, a partir do IX Simpósio Nacional, em 1977, deu-se a inclusão dos professores da educação básica e de alunos de Pós-graduação em História como sócios. Com isso o perfil e as questões discutidas pela instituição começaram a ser alterados. Desta forma, o ensino de História e os discursos e práticas relativos à formação dos professores de História passaram a compor a agenda da ANPUH, que, sediada na Universidade de São Paulo (USP), atuou como um espaço catalisador das pesquisas em ensino e os debates em torno da formação de professores de História, inicialmente no Estado de São Paulo, e depois, através da criação das Seções regionais da Associação, nas outras partes do país (MESQUITA; ZAMBONI, 2008). Não é um momento qualquer. Desde 1964, quando foram instituídas as licenciaturas curtas⁵ em Estudos Sociais, Ciências e Letras, a formação de professores de História e Geografia passou a ter uma concorrente. Uma rival respaldada pela legislação educacional aprovada pelo CFE durante a década de 1970.

⁴ Ao longo do Capítulo 1 fazemos referência a estes trabalhos.

⁵ Na legislação educacional dos anos de 1960, 1970 e 1980 aparecem três nomes distintos: licenciaturas curtas, licenciaturas de curta duração e licenciaturas de 1º grau. Todas designam a mesma modalidade de formação de professores. Ao longo do trabalho também utilizaremos as diferentes nomenclaturas.

As historiadoras Ilka Miglio de Mesquita e Ernesta Zamboni (2008) defendem que nestes anos constituiu-se “a luta pela formação de professores e por um outro ensino de História”. A reação e luta contra os Estudos Sociais são, para as autoras, de fundamental importância para se compreender o processo que levou à reconfiguração da ANPUH. Criada como uma Associação apolítica, como argumenta Maria do Carmo Martins (2000), a partir dos anos de 1970 e 1980, com o ingresso de novos sócios, atuantes no ensino básico e na formação de professores para este segmento, teve de lançar seu olhar para a formação de professores de História e para o ensino desta disciplina escolar, constantemente ameaçados pelos pressupostos estabelecidos pelas reformas educacionais implementadas pelo CFE. Tais temáticas passaram a ser uma constante nos Simpósios, livros e na publicação editada pela ANPUH, a Revista Brasileira de História. Os discursos de luta contra os Estudos Sociais, por mudanças no ensino de História e na formação de professores “geraram textos produzidos por professores formadores de professores” (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p. 134). Consideramos que neste momento construiu-se um discurso sobre os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas que, com poucas mudanças, influencia, apesar da possibilidade de utilização de novas fontes e metodologias, a produção sobre o tema.

Os primeiros textos sobre esta temática datam da década de 1980, escritos ou organizados por Glezer (1982), Fenelon (1984) e Nadai (1988). Três trabalhos basilares, onde as autoras discutem, respectivamente, a documentação oficial e os protestos da comunidade acadêmica contra a implantação dos Estudos Sociais nos diferentes níveis de ensino; a preocupação com o “lugar” da História neste período de Estudos Sociais no 1º grau e a formação dos professores em licenciaturas curtas; e, as idas e vindas dos Estudos Sociais na educação brasileira. Produzidos durante os anos finais do Governo Militar, os artigos são unânimes em destacar os aspectos negativos destes cursos. Afinal o momento era de tomada de posição e de defesa do ensino de História. De acordo com o historiador John Gaddis (2003),

(...) os historiadores têm a capacidade de seleção, de simultaneidade, e outro patamar de decisão: eles podem selecionar da cacofonia dos eventos o que é realmente importante; podem estar em épocas e lugares diversos ao mesmo tempo; e podem se aproximar e se afastar dos níveis macro e microscópicos da análise (p. 37).

Neste sentido, estamos, na pesquisa histórica, em melhores condições que os viajantes das máquinas do tempo dos filmes de ficção científica. Para o autor, “a experiência direta de eventos não é necessariamente o melhor caminho para entendê-los, porque nosso campo de visão não vai mais além de nossos sentidos imediatos”. O (s) viajante (s), dos famosos filmes

de ficção científica, “vivem os percalços do dia-a-dia”, enquanto os historiadores têm a possibilidade de analisar o passado a partir de um amplo horizonte (GADDIS, 2003, p. 38-39). Um duplo movimento, o reconhecimento de nossa insignificância “no grande esquema das coisas” e em relação à ampla paisagem que se coloca quando olhamos para o passado, de um lado, e possibilidade de escolha do historiador – “Nós decidimos sobre o que queremos escrever”, concedendo significados ao estudar o passado (p. 39).

Iniciamos o percurso. Selecionamos um tema, a formação dos professores de Estudos Sociais. Cumpre analisar mais detidamente os trabalhos das historiadoras já citadas e o referencial teórico com o qual dialogamos nesta dissertação.

Glezer (1982) organizou um *Noticiário*, publicado na Revista Brasileira de História, onde destacou a ameaça do Parecer de Paulo Nathanael Pereira de Souza (1980), membro do CFE, que dentre outros aspectos previa a extinção dos cursos de História e Geografia e a reação dos professores, alunos e associações a tal parecer. Segundo a historiadora,

Considerando que assunto de tal magnitude deveria ficar documentado, a professora Dra. Alice Piffer Canabrava, presidente da Associação Nacional dos Professores Universitários de História no biênio 1979/1981, decidiu coletar e publicar [o parecer e] os textos de repúdio ao projeto [...] (GLEZER, 1982, p. 117-8).

O objetivo do *Noticiário* era salientar as conseqüências negativas do “ensino profissionalizante”, oriundo das políticas educacionais formuladas após 1964, para as disciplinas constitutivas da área de Ciências Humanas, e a luta permanente travada pelos professores de História e Geografia, em todos os níveis de ensino, “contra todas as tentativas de destruição do ensino de suas disciplinas” (GLEZER, 1982, p. 117). O artigo de Fenelon (1984), publicado no Caderno Cedes, apresenta-se como um texto de denúncia dos diferentes problemas educacionais pelos quais passavam o Brasil pós-1964, e, mais ainda, atua na divulgação da luta pelo fim dos Estudos Sociais em todos os níveis de ensino – dos Estudos Sociais ministrados no 1º grau às licenciaturas curtas ou plenas em Estudos Sociais. Já Nadai (1988, p. 01) analisa a história dos Estudos Sociais na escola de 1º grau. A autora propõe o “reconhecimento de que os Estudos Sociais, em sua trajetória de implantação/desimplantação na escola brasileira, passaram por momentos e fases diferentes nas quais é possível captar nuances e modificações em sua própria natureza”. Faz um balanço da história e produção sobre os Estudos Sociais em pouco mais de meio século. Isso significa analisar esta história em diferentes tempos entre os anos de 1930, quando ocorreram as primeiras discussões e experiências de ensino em Estudos Sociais e os anos de 1970 e 1980, no ápice do processo de

institucionalização dos Estudos Sociais e das licenciaturas curtas e o movimento de resistência a estes.

A leitura destes três artigos é fundamental para a compreensão do contexto histórico dos anos de 1970 e 1980, de luta contra as licenciaturas em Estudos Sociais, e para a constituição de uma metodologia de trabalho. Desde os anos de 1970, a preocupação central dos pesquisadores concentrou-se na análise sobre a implantação dos Estudos Sociais nos currículos do ensino de 1º grau a partir da Reforma de Ensino de 1971 e depois no processo de reformulação curricular do ensino de História a partir dos anos de 1980 (FONSECA, 2010; MIMESSE, 2007). No que concerne à formação de professores para ministrar a disciplina, as pesquisas pautam-se em dois aspectos principais: a crítica a tal formação⁶ e, em alguns casos, a comparação entre a licenciatura de curta duração em Estudos Sociais e a licenciatura plena em História⁷.

O Conselheiro Paulo Nathanael (CFE), ao propor uma reformulação dos cursos de formação de professores da área de Estudos Sociais em 1980, afirma que os formados em licenciatura curta concluíam o curso “com generalizada ignorância” (apud GLEZER, 1982). Em outro tipo de crítica, a licenciatura curta é entendida como uma forma de produzir profissionais dóceis, ou seja, incapazes de assumir uma postura reflexiva e crítica frente à sociedade e ao conhecimento. Na mesma linha, alguns autores defendem que os cursos de Estudos Sociais formavam professores incapacitados de pensar teoricamente a História e a Geografia (CAIMI, 2001, p. 99-105). Por este esboço, que apresenta parte das críticas feitas durante os anos de 1970 e 1980 a respeito das licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais, constatamos que estas são severas e generalizantes, sendo a tônica acerca de tais cursos. Tal generalização instiga a uma problematização.

Durante os anos de 1980 historiadoras/educadoras engajadas na formação de professores de História são unânimes em destacar os aspectos negativos destes cursos. Mostra-se interessante nessa problematização examinarmos o lugar social/acadêmico das pesquisadoras que escreveram (ou organizaram) estes primeiros textos. Formadas em História, com uma trajetória, que durante os anos de 1980, já se encontrava consolidada no campo da formação de professores, estas pesquisadoras “viveram os percalços do dia-dia”, quais sejam: a vida em um regime ditatorial e suas políticas educacionais intransigentes, que

⁶ Nesta tendência situam-se os pioneiros trabalhos da historiadora mineira Selva Guimarães Fonseca (2006, 2010) e as pesquisas de Eliane Mimesse (2007) e de Raquel de Sá Andrade (2009).

⁷ As pesquisas recentes desenvolvidas por Elaine Lourenço (2007) e João Batista da Silveira (2008) ilustram esta perspectiva.

impuseram profundas mudanças na forma como se processava a formação de professores e o ensino de História até então vigentes – sua área de atuação.

Gaddis (2003, p. 18) afirma “que o historiador do passado está em melhores condições do que o participante do presente, pelo simples fato de ter um amplo horizonte”. Para além dos sentidos imediatos, que permitem certo tipo de apreciação sobre os fenômenos observados, os historiadores possuem uma visão distanciada da paisagem em análise. O autor defende que “só seremos parcialmente lembrados pelo que considerarmos importante, ou pelo que registrarmos nos documentos e artefatos selecionados para nossa sobrevivência” (p. 39). As professoras/autoras, destacadas nas linhas anteriores, ao pesquisar e escrever sobre os Estudos Sociais fizeram este registro.

Na pesquisa que desenvolvemos, procuramos analisar, já com o distanciamento de que as autoras não podiam dispor e a partir do caminho aberto pela historiografia educacional⁸, as especificidades e mudanças pelas quais passou o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais (1973-1987) e, em especial, o da FFP em articulação ao contexto nacional das décadas de 1970 e 1980. A literatura tende, desde os anos de 1980, a analisar, com raras exceções, a licenciatura de curta duração em Estudos Sociais a partir do macro, o conjunto de cursos oferecidos, desconsiderando peculiaridades de realidades diversas.

Em pesquisa recente João Baptista da Silveira (2008, p. 4) argumenta que a formação docente tornou-se deficitária a partir da criação da licenciatura curta em Estudos Sociais, formando professores despreparados e descomprometidos com o ensino de História. Entretanto, o autor pouco discute sobre a formação dos professores de História nos anos anteriores a 1964 e analisa as licenciaturas curtas em Estudos Sociais a partir da comparação com a licenciatura plena em História. São situações distintas, licenciaturas com objetivos diferenciados. Jacques Revel (1998, p. 12) argumenta, na introdução do livro *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*, que uma realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise ou escala de observação em que escolhemos nos situar. Portanto, é possível considerar diferentes licenciaturas curtas em Estudos Sociais ou em História. De acordo com Gaddis (2003),

Sempre que o historiador usa um episódio específico para fazer uma abordagem mais ampla, a mudança de escala está sendo realizada: o fator menor, em razão de poder ser descrito com maior facilidade, é usado para caracterizar o maior, que pode nem sê-lo. Em outro sentido, no entanto, os resultados deste procedimento podem ser surpreendentes (p. 40).

⁸ Referimo-nos principalmente aos trabalhos de Martins (2000), Antonia Terra Fernandes (2008) e Beatriz Boclin Marques dos Santos (2011).

O autor destaca “a facilidade de os pesquisadores mudarem da escala macro para a microscópica e vive-versa”. Para Revel (1998, p. 20-21), “o recurso a microanálise deve ser entendido como a expressão de um distanciamento do modelo comumente aceito, o de história social que desde a origem se inscreveu, explícita (ou cada vez mais implicitamente), num espaço ‘macro’”, o que não significa que esta escolha seja contraditória à do social. Trata-se de uma abordagem diferente “ao acompanhar o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve”. Esta redução na escala de observação permite enxergar aspectos que passariam [passam] despercebidos ao historiador que analisa a questão sobre a perspectiva macroscópica.

Fenelon (1984, p. 22) argumenta que a História é busca incessante de um objeto que é essencialmente movimento sendo apreendida de maneiras diferentes, reescrita por cada geração e interpretada desde muitos pontos de vista. A escolha de um ponto de vista particular torna a idéia de uma outra História possível. Isso não significa um abandono do que foi produzido pelos pesquisadores até então, mas um repensar de questões antes ignoradas. Assim, a variação da escala de observação apresenta contribuições para a análise das licenciaturas em Estudos Sociais, consideradas em sua especificidade. Temos como objetivo geral analisar o processo de institucionalização e crise das licenciaturas curtas em Estudos Sociais no Brasil entre os anos de 1960, 1970 e 1980. Para efeito de clareza, enunciamos os objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa.

- a) Investigar o impacto da legislação educacional produzida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Federal de Educação (CFE) sobre a constituição da licenciatura curta em Estudos Sociais ministrada na FFP durante os anos de 1970 e 1980.
- b) Reconstruir a trajetória do curso de licenciatura curta em Estudos Sociais (1973-1987) da FFP em articulação com o debate educacional das décadas de 1970 e 1980.
- c) Identificar e analisar as ideias que amparavam o Departamento de Estudos Sociais e seus professores para a sustentação teórica do curso de licenciatura curta em Estudos Sociais.

Este trabalho parte do pressuposto de que os Estudos Sociais têm uma história que antecede ao Regime Militar, cuja consideração complexifica a compreensão acerca desse curso no período. Da mesma forma, embora a formação dos professores de Estudos Sociais

em cursos superiores de curta duração seja uma criação do CFE na década de 1960, é preciso recuperar a historicidade dos primeiros cursos de formação de professores nas universidades brasileiras e algumas das discussões que permeiam o debate educacional sobre o formar professor nas primeiras décadas do século XX.

No **Capítulo 1** apresentamos o cenário educacional entre os anos de 1930 e 1960, investigando os primeiros projetos de formação de professores, em nível superior, para atuarem no ensino secundário e o processo de apropriação e interpretação dos Estudos Sociais a partir da obra do educador Carlos Delgado de Carvalho. Procuramos defender que, neste momento, formação de professores e Estudos Sociais não dialogam de forma clara. Em pouco mais de 30 anos se configuraram as primeiras licenciaturas no país e diferentes propostas de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares foram debatidas e implementadas. Os Estudos Sociais são incorporados nos currículos escolares não em caráter obrigatório, mas através de “legislação educacional indicativa” (NADAI, 1988). Embora, a formação do professor de Estudos Sociais precisasse ser reformulada, nestes anos não aparecem menção à criação de uma licenciatura correspondente à disciplina escolar nos trabalhos de Delgado de Carvalho (1953, 1970) – principal defensor e divulgador do ensino de Estudos Sociais no Brasil.

O **Capítulo 2** focaliza as reformas educacionais realizadas durante as décadas de 1960 e 1970 sob a égide do Regime Militar. Estas impuseram novas tonalidades à formação de professores e aos Estudos Sociais, ao criarem as licenciaturas de curta duração e ao tornarem os Estudos Sociais obrigatórios no ensino de 1º grau. A partir daí as licenciaturas curtas proliferaram em todo o território nacional. Durante este processo foi criada a licenciatura curta em Estudos Sociais da Faculdade de Formação de Professores (FFP) de São Gonçalo, na região metropolitana do Rio de Janeiro.

No **Capítulo 3** priorizamos a “realidade micro” e a redução na escola de observação. Procuramos discutir o processo de institucionalização, crise e plenificação da licenciatura curta na FFP, em profunda articulação com o cenário educacional e político em que este movimento ocorreu. Para além das generalizações que caracterizam os estudos sobre a temática, pautados e influenciados pelo discurso de luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas, propomos uma discussão mais abrangente e uma análise das diferenças, conflitos e escolhas. Assim, buscamos compreender como se estruturava a licenciatura de curta duração em Estudos Sociais e como se posicionavam os professores deste curso frente aos debates que se processaram no meio universitário nacional contra esta modalidade de formação de professores. A FFP vivenciou uma história comum a muitas outras instituições

de ensino superior do país. A criação objetivando a formação de professores em licenciaturas curtas, o processo de plenificação – com a criação de habilitações em História e Geografia – e, por último, o processo de extinção dos cursos de curta duração em Estudos Sociais. Os resultados apresentados neste capítulo podem lançar luz sobre este evento ocorrido em diferentes partes no território nacional e estimular a realização de novos estudos que investiguem as histórias das licenciaturas curtas em Estudos Sociais no Brasil.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL (1930-1960)

As primeiras décadas do século XX, no Brasil, caracterizaram-se por intensos debates sobre as questões educacionais. Diferentes projetos foram discutidos e colocados em prática. As reformas sociais que se processavam no país desde o início do século, estruturadas em torno de elementos articuladores como progresso, modernização, nacionalização e urbanização, englobaram a Educação como uma de suas áreas de ação. A educação precisava ser reformada. “A cada época”, escrevia Fernando de Azevedo (1932, p. 122), “correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e necessidades”. A sociedade e o Estado brasileiro, pós-Primeira Grande Guerra (1914-1918), em acelerado processo de transformações e caracterizados pelo constante progresso humano não poderiam ficar atrelados a uma educação que correspondia a outras épocas e que não atendia mais às necessidades dos homens e do país (AZEVEDO, 1932).

Foi com este pensamento que um grupo de educadores realizou uma série de reformas educacionais ao longo dos anos de 1920. Foram os anos das reformas estaduais de ensino⁹. Em 1924, na cidade do Rio de Janeiro, jovens educadores, como Heitor Lira, Delgado de Carvalho, Antonio Carneiro Leão, Venâncio Filho, José Augusto, Everardo Backeuser, Edgar Süsskind fundaram a Associação Brasileira de Educação (ABE)¹⁰, que atuaria, nos anos seguintes como órgão representativo e centro divulgador do movimento renovador (ROMANELLI, 2007, p. 128-129). Segundo Fernando de Azevedo (1932, p. 119), “o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passou para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares”. Para este educador, a “consciência educacional” havia sido despertada. Os anos de 1930, que se

⁹ A primeira empreendida, em São Paulo, por Sampaio Dória em 1920. No Ceará a reforma se processou entre os anos 1922 e 1923 sob direção de Lourenço Filho. Seguiram-se as reformas no Rio Grande do Norte, dirigidas por José Augusto, as do Distrito Federal (1924-1926) e Pernambuco, ambas empreendidas por Carneiro Leão, as do Paraná (1927/1928), Minas Gerais (1927/1928), Distrito Federal (1927-1930) e Bahia (1930) conduzidas, respectivamente, por Lysímaco da Costa, Francisco Campos, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (ROMANELLI, 2007, p. 129; FAUSTO, 2010, p. 336-337).

¹⁰ Nas palavras da pesquisadora Mônica Sampaio Machado (2000, p. 16), a ABE “representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional. Em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões e inquéritos, semanas de educação e conferências nacionais de educação”. Entretanto, é preciso destacar que a ABE congregava educadores com perfis diversos e vinculados a diferentes correntes de pensamento educacionais. A este respeito cf. Freitas (2005), Reznik (1992, p.10-17) e Shiroma et. alli (2000).

iniciaram com a deposição do Presidente Washington Luís (1926-1930) e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, assumiram importante posição no processo de reformas em curso na sociedade brasileira. Para além das discussões, difundidas pela ABE, estes foram anos de ação. Um dos primeiros atos do Governo Provisório (1930-1934) foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro titular foi Francisco Campos¹¹. Este Ministério foi responsável por grandes reformas educacionais em âmbito nacional.

O historiador Fabio Franzini (2011, p. 261), argumenta que “sem exagero ou equívoco, pode-se afirmar que [esta] época ocupa lugar especial nas reflexões sobre o Brasil moderno, da política à economia, da sociedade à cultura”. Com a Educação não foi diferente. Portanto, tomar os anos de 1930 como ponto de partida para a escrita desta dissertação é enfrentar riscos: o de percorrer caminhos solidamente já construídos pela historiografia educacional e, conseqüentemente, ter de lidar com uma literatura variada e densa. Entretanto, as transformações ocorridas a partir da década de 1930 são essenciais para a análise da política educacional que será desenvolvida, no Brasil, a partir de 1964. Isto porque, ao longo destes anos duas questões foram amplamente debatidas no cenário educacional brasileiro: a formação de professores a nível universitário e a inserção dos Estudos Sociais nas grades curriculares dos ensinos primário e secundário. Questões contemporâneas que se cruzam e que durante o Regime Militar (1964-1985) serão congregadas a partir da criação das licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais.

Na esteira do movimento conhecido por Escola Nova¹², implantado no Brasil a partir de 1920, os intelectuais brasileiros passaram a se preocupar com a formação de professores¹³

¹¹ Como bem destacam Shiroma et. alii (2000, p. 18), a estrutura federativa adotada no Brasil após a Proclamação da República, em 1889, contribuiu para a não organização de um sistema nacional de ensino integrado. Neste sentido, “[...] inexistia uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e a elas subordinasse os sistemas estaduais. Os projetos implementados pela União, até aquele momento [1930], limitavam-se, quase que exclusivamente, ao Distrito Federal e, embora apresentados como ‘modelo’, os Estados da Federação não eram obrigados a adotá-los”.

¹² Segundo definição de Eliane Peres (2005, p. 115), Escola Nova foi um “[...] movimento que tomou forma em praticamente todo o mundo, no final do século XIX e início do século XX e que pretendia, entre outras coisas, estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras, renovar a escola para renovar a sociedade. Em razão disso, temas como educação e democracia; escola para todos; educação e vida, caráter científico da educação; formação das elites; aptidões e capacidades individuais; formação integral; interesse e necessidade das crianças; desenvolvimento infantil; liberdade, individualidade, espontaneidade e autonomia dos educandos; autogoverno; valorização da experiência; educação moral, intelectual e física; métodos ativos de ensino, entre tantos outros, tiveram centralidade nas discussões e nas produções dos pensadores ligados à Escola Nova”. O movimento escolanovista no Brasil se inspirou em educadores estrangeiros, como John Dewey e Adolphe Ferrière, e congregou educadores com características e visões educacionais diferenciadas, sem um perfil homogêneo, cujo principal eixo articulador era a oposição às “práticas pedagógicas e ao espírito educacional tradicionalistas” (CUNHA, 1996, p. 6). Sobre a Escola Nova no Brasil cf., dentre outros: Cunha (1996); Freitas (2005); Nunes (1998); Peres (2005); Santos (2011a; 2011b).

¹³ É preciso destacar que quando nos referimos à formação de professores, estamos analisando a formação dos professores para o ensino secundário. Quando for o caso citaremos a formação dos professores para o ensino primário ou de primeiras letras, mas esta não será objeto de análise desta dissertação.

em nível superior e a criticar o ensino tradicional, especialmente no que concerne ao ensino pautado nas exposições dos professores e na passividade dos alunos e na escola dissociada da realidade em que estes viviam. Neste contexto foram instaladas as primeiras universidades do país¹⁴ – Universidade de São Paulo (1934), Universidade do Distrito Federal (1935) e Universidade do Brasil (1939) –, representando, nas palavras de Ana Cléa Moreira Ayres (2006, p. 25), “o primeiro movimento oficial no sentido de instaurar a formação de professores secundários no Brasil”. Diferentes projetos de formação de professores foram articulados e colocados em prática. Dois ganham relevo: 1) a formação do professor pesquisador, cuja formação o prepararia não apenas para a docência, mas para a pesquisa, que deveria ser o fio condutor do ensino; e, 2) a formação do professor pautada em técnicas e métodos de transmissão de conhecimento.

Se, a formação de professores tornou-se objeto de intensos debates, as formas como os conteúdos eram ministrados pelos docentes nas escolas também passaram a ser fortemente criticadas. Em 1934, o Instituto de Pesquisas Educacionais, gerido pelo professor Carlos Delgado de Carvalho e vinculado ao Departamento de Educação do Distrito Federal, dirigido por Anísio Teixeira, publicou o Programa de Ciências Sociais. Ao criticar o ensino tradicional, os reformadores, formuladores do Programa, propunham a concepção de que o ensino deveria “aproximar o jovem do contexto social ao qual pertencia” (SANTOS, 2011b, p. 06). A historiadora paulista Antonia Terra Fernandes (2008, p. 02) assinala que na apresentação do Programa de Ciências Sociais Delgado de Carvalho afirmava que a escola não poderia “permanecer estranha aos problemas da comunidade” e distante “do ambiente em que se encontrava”.

Os defensores desta proposta argumentavam que os Estudos Sociais permitiriam um trabalho interdisciplinar que se distanciava das rígidas delimitações das disciplinas presentes nos currículos escolares e uma maior aproximação da educação com a realidade vivida pelos alunos (SANTOS, 2011b, p. 152). Neste primeiro momento de leituras e introdução dos Estudos Sociais no Brasil (1930-1950), diferentes propostas de inserção da disciplina nos currículos foram executadas, primeiramente, nas escolas primárias e, depois, nas escolas experimentais, sem, no entanto, existir um curso superior de Estudos Sociais, isto é, um curso de licenciatura correspondente à disciplina escolar. Entretanto, Delgado de Carvalho (1953, 1970), principal defensor e difusor dos Estudos Sociais no Brasil apresenta em suas obras uma perspectiva de formação de professores pautada em técnicas e métodos de ensino.

¹⁴ Cf. tópico A formação de professores no Estatuto das Universidades (1931) e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), deste capítulo.

Assim, os projetos de formação de professores e a questão dos Estudos Sociais ganharam corpo ao longo dos anos de 1930 no interior de um contexto de transformações sociais e educacionais. Neste capítulo, discutiremos os objetivos presentes no ideário educacional brasileiro, a partir da década de 1930, consubstanciado nas propostas de formação de professores e de alteração curricular dos diferentes níveis de ensino.

O capítulo divide-se em três eixos. No primeiro destacam-se os projetos iniciais de formação de professores, em nível superior, nos anos de 1930. No segundo, sem perder de vista a formação de professores, o objeto são os Estudos Sociais e sua inserção no Brasil. Por último, apontam-se algumas características presentes no debate educacional sobre formação de professores e Estudos Sociais, já nos anos de 1950 e de 1960. O capítulo se inicia com uma análise do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) no que se refere à formação de professores e escola imaginada pelos pioneiros. Estas noções, em certa medida, guiaram os primeiros cursos de licenciatura ministrados pelas recém-criadas Universidades e as propostas de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos de ensino primário e secundário.

1.1 Os anos de 1930 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

Os anos de 1930 se caracterizaram por grandes transformações, época em que o Estado brasileiro passou por mudanças econômicas, políticas e sociais. As primeiras duas décadas do século XX foram marcadas por tentativas de reformas sociais em diferentes setores, como as Reformas Urbanas e Sanitárias implementadas no Rio de Janeiro durante a gestão do prefeito Pereira Passos (1902-1906). O país modernizava-se ou, ao menos, tentava. No entanto, grandes parcelas da sociedade permaneciam sem acesso as condições mínimas de sobrevivência. Se, nos anos do Império a Educação ficava restrita aos mais abastados, ou seja, a uma parcela pequena da população, com a República, e a igualdade de todos perante a Lei, essa situação não se modificou significativamente. Reformas educacionais, aspirando uma “educação nova” e defendendo uma escola pública, universal e gratuita, se processaram, ao longo dos anos de 1920, em diferentes Estados desenvolvidas por educadores como Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Francisco Campos e Lourenço Filho, mas a ausência de políticas educacionais articuladas e continuadas contribuiu para a não formação de um sistema nacional de ensino nas primeiras décadas do regime republicano. A crise gerada pela queda da

Bolsa de Valores de Nova Iorque (Estados Unidos), em 1929, teve conseqüências diretas nas relações econômicas e políticas do país.

Os países credores, notadamente os Estados Unidos, adotaram políticas de austeridade econômica recolhendo seus investimentos no exterior e controlando as importações de produtos agrícolas, como o café brasileiro. Neste momento de crise mundial, estourou a crise interna política. A sucessão e os embates entre as oligarquias que detinham o poder até então levaram a um acirrado processo de disputas nas eleições presidenciais de 1930. A aliança entre São Paulo e Minas Gerais esfacelou-se e a vitória da situação nas eleições foi contestada fortemente pela oposição e pelo candidato derrotado Getúlio Vargas. A fagulha estava lançada e a “Revolução de 1930”¹⁵, como os insurgentes denominaram seu movimento, derrubou a República Velha (1889-1930) instalando Getúlio Vargas como Presidente provisório. Marcos Cezar de Freitas (2005, p. 167) argumenta que, “para muitos, e especialmente para vários intelectuais envolvidos com as reformas educacionais, a Revolução de 1930 adquiriu um significado especial, pois ela sinalizava um momento no qual a ação do Estado finalmente organizaria o que até então não havia sido organizado”.

De acordo com este pensamento a República não havia sido capaz de dar conta de problemas que assolavam a sociedade brasileira desde o século anterior e persistiam nas primeiras décadas do século XX, o que configurava para muitos intelectuais engajados nas questões sociais e educacionais como “o caráter incompleto da República”. Eram necessárias uma “renovação” ou “reconstrução nacional” (AZEVEDO, 1932). Seguindo o percurso da “reconstrução”, em 14 de novembro de 1930, o Governo Provisório dirigido por Vargas, criou através do Decreto nº 19.402, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública¹⁶,

¹⁵ As revoluções, de acordo com Hannah Arendt (1971), são os únicos eventos políticos que nos colocam diante do fenômeno da novidade, ou seja, a revolução revela a “capacidade humana de começar algo novo”. Este “caráter” de novidade característico da Revolução apresenta a noção de que o curso da história pode ser interrompido por um novo evento. A autora argumenta que esta era a característica que diferenciava a Revolução Francesa, por exemplo, das rebeliões que a precederam. As rebeliões não pretenderam estabelecer uma nova ordem, ou como prefere a autora, um novo começo político (presente nas revoluções do século XVIII), mas sim retirar alguém do poder. Em suma, as mudanças, provocadas pelas rebeliões, não interrompem o decurso da História. Revolução, golpe, rebelião em 1930? Uma discussão acerca da denominação não cabe neste momento, mas para nossos objetivos, qual seja a leitura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e utilizando a definição de Arendt (1971), de que revolução pretende a construção de algo novo, cabe a denominação Revolução de 1930. Os pioneiros acreditavam que a partir do evento político de outubro de 1930 um novo país se organizaria. Com este objetivo guiaram os seus trabalhos.

¹⁶ A ideia de criação de um Ministério da Educação ou um Ministério responsável pelas questões educacionais não é inteiramente nova na história brasileira. Nos anos iniciais da República foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (Decreto nº 346 de 19 de abril de 1890. Organizado pelo Decreto nº 337 de 5 de maio de 1890). No entanto, este Ministério teve breve duração, sendo integrado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores pouco depois do início de suas atividades. Entre abril de 1890 e dezembro de 1892, período de sua vigência, contou com seis titulares diferentes dentre os quais se destaca Benjamin Constant. Após a fusão ministerial os assuntos ligados a educação passaram a ser responsabilidade do Departamento Nacional de Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Cf. Aurnheimer Filho (2009).

“conferindo à União o poder para exercer sua tutela sobre os vários domínios do ensino no país” (SHIROMA et alli, 2000, p. 18).

Nos anos seguintes, uma série de decretos configurou as chamadas Reformas Francisco Campos, em referência ao primeiro Ministro da Educação, ocorridas entre 1931 e 1932: Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; o Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931 e o Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, versando sobre o ensino secundário; e os decretos que dispõem sobre o ensino superior no Brasil e reorganização da Universidade do Rio de Janeiro.

Ângela de Castro Gomes (2003, p. 452), argumenta que as Reformas Francisco Campos representaram “um ponto de inflexão no curso dos debates que vinham ocorrendo, fixando um novo desenho para a educação nacional”. De fato, tanto a criação do Ministério da Educação quanto as Reformas que se seguiram assinalam o início da construção de um sistema nacional de educação, articulando os diferentes níveis de ensino em novas bases e subordinando a educação a uma legislação nacional. No que se refere ao ensino secundário Romanelli (2008, p. 135) assinala que a Reforma Campos teve o mérito de dar organicidade a este nível, “estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para ingresso no ensino superior”.

A primeira fase do ensino secundário, denominada como fundamental, constituía-se como um ciclo comum a todos, com um conjunto de matérias que deveriam ser cursadas por todos os estudantes, isto é uma formação básica geral. A fase complementar privilegiava certas disciplinas objetivando o posterior ingresso no ensino superior, estruturando-se como um curso propedêutico¹⁷. Enquanto o Governo Federal propunha e começava a colocar em prática as reformas educacionais diferentes correntes de educadores, vinculados ou não ao Estado, formulavam projetos de Educação e de Brasil.

De acordo com Freitas (2005, p. 167), “expressar idéias republicanas, ligadas ou não a escola [e a educação numa forma geral], significava sempre estar debatendo um outro grupo”. Neste contexto é que foi anunciado na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931 pela Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁸. O Manifesto nasce com uma dupla conotação¹⁹. Primeiro

¹⁷ Para uma análise do currículo do ensino secundário a partir da Reforma Francisco Campos cf. Chagas (1984, p. 47-52); Reznik (1992), Romanelli (2007, p. 134-138).

¹⁸ Utiliza-se como referência a versão publicada em *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos, manifestantes* (GONDRA; MAGALDI, 2003). Segundo nota dos organizadores, o Manifesto “foi precedido de Introdução escrita por Fernando de Azevedo, também autor do Manifesto, e seguido do programa educacional extraído do

como sintoma de que as coisas não caminhavam como deveriam, ou seja, a educação não atendia as necessidades básicas de um país em transformação. Segundo, se a educação não é a ideal, Fernando de Azevedo, o redator, e os signatários propõem um projeto de reforma educacional. Um plano visando não retornos imediatos, mas uma construção. Os renovadores criticavam a atitude adotada nos primeiros anos da República. Para estes,

[...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. *Tudo fragmentário e desarticulado* (AZEVEDO, 1932, p. 125, grifos nossos).

As reformas, sem uma visão global do problema, não lograram o êxito esperado. As causas principais desta ausência de organicidade do aparelho escolar estariam, na visão dos pioneiros, na falta de uma delimitação clara dos “fins da educação” e na ausência da utilização de métodos científicos na resolução dos problemas educacionais, ambos decorrentes da falta de uma “cultura universitária”. Descrita por Fernando de Azevedo, a Educação estava atrelada à política educacional dos anos do Império, destinada a atender um público específico, voltado para o ensino secundário de cunho clássico e liberal e o ensino superior, que na percepção do autor “nunca ultrapassou os limites da formação profissional”. “A cultura, como a ciência, exige uma iniciação”, salientava Fernando de Azevedo (1932, p.

documento, assim como de breves notícias bibliográficas de seus 26 signatários e de artigos publicados a respeito na imprensa brasileira” (p. 125). O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo. Assinam o documento: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquete Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivasqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

¹⁹ Em texto clássico sobre a constituição da historiografia educacional, Miriam Warde (1990) alertava sobre o “presentismo pragmatista” que vinha guiando as pesquisas em História da Educação, até então. Esta hegemonização se tornou patente, na perspectiva da autora, sobretudo, a partir dos anos de 1950 e 1960, quando a produção na área se intensificou e no momento em que “a memória dos renovadores se apropria dos fatos e é, enfim, erigida à condição de conhecimento histórico” (p. 9). Este “presentismo pragmatista” está na gênese da História da Educação, no Brasil, não como ciência, mas como disciplina formadora. Para Warde (1990, p. 9), a História da Educação carregava uma marca, “a de ter nascido para ser **útil** e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de **justificativas** para o presente” (grifos da autora). Os renovadores da educação “foram sem dúvida determinantes na configuração das instituições de ensino e pesquisa no Brasil, a partir dos anos de 1920” (CARVALHO, 1998, p. 330). Da mesma forma, consolidaram uma hegemonia no campo educacional e no mercado editorial “que lhes possibilitou não somente fixar orientações doutrinárias no campo da pedagogia como também difundir, largamente, representações sobre a história educacional brasileira e sobre o seu próprio papel nela” (Ibidem, p. 331). Portanto, construíram uma interpretação ou memória sobre a educação brasileira, destacando o seu papel no processo de “reconstrução educacional”. Aqui, não temos a pretensão de analisar a construção de um discurso por parte dos pioneiros ou utilizar sua escrita como justificativa para os eventos que se processaram na Educação brasileira entre os anos de 1930 e 1970, mas sim investigar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova enquanto documento que teve grande repercussão no campo educacional brasileiro dos anos de 1930, e, mesmo nos anos posteriores, articulando-o com nossas questões principais no capítulo: formação de professores e Estudos Sociais.

117) na Introdução do Manifesto. No entanto, apesar de no Brasil, terem surgido grandes nomes, como Euclides da Cunha, o país não havia logrado êxito na construção de uma “cultura livre e desinteressada”. A “inteligência brasileira” havia se constituído a partir da autodidaxia e cursos no exterior. A primeira geração nascida na República teria sido, de acordo com o autor, vítima deste “aparelhamento de cultura” não conseguindo problematizar e resolver os problemas da educação. A Educação nacional não passava de tema para dissertações eruditas.

Os debates e lutas políticas se faziam muito mais “em torno do poder” do que “em torno dos problemas”. O Brasil havia mudado, mas não a sua Educação. Fernando de Azevedo apresenta a sua geração como a que, para além dos ressentimentos para com os defeitos do meio social e do sistema educacional em que se formaram, se distingue pelo “despertar de uma consciência educacional” que reage contra estes defeitos e insere a Educação no interior do programa de Reformas Sociais, as reformas pedagógicas ou educacionais. Apresentam um projeto de Brasil onde a Educação surge como o principal elemento de transformação social. Um projeto de reconstrução educacional. Na definição dos objetivos do Manifesto ficam explícitas as intenções dos pioneiros.

Esse documento público [...] foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos da nova política educacional e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados à nova corrente as normas básicas e os princípios cardiais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita pelas mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns da tranqüilidade, a sua energia e a sua própria vida; é um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa de reconstrução educacional (AZEVEDO, 1932, p. 121)

O Manifesto, portanto, pretende estabelecer uma direção firme e uma carta de princípios a um movimento que se fazia nacional. Propunha uma reconstrução educacional que se articularia em torno de pontos básicos: a defesa da escola pública, leiga (o ambiente escolar deveria estar acima de quaisquer crenças ou disputas religiosas), única, obrigatória e gratuita destacando o papel do Estado neste processo. Cada indivíduo tem um “direito biológico” à sua educação integral e o Estado deveria ser capaz de prover os meios para que a escola se tornasse acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos, independente de sua origem social. A escola deveria ser única, isto é, a Educação, obtida na escola pública, deveria

ser comum e igual para todos independente, também, do sexo, “pondo-os [homens e mulheres] no mesmo pé de igualdade” – co-educação²⁰.

A nova política educacional, descrita no Manifesto, destacava o “papel social da escola”. A escola, enquanto “instituição social”, deveria adequar-se a uma sociedade em movimento e atender “a variedade das necessidades dos grupos sociais”. Ela deveria oferecer à criança um “meio vivo e natural” e ser organizada “como um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade”. Uma “comunidade em miniatura”, colocando os alunos em contato “com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia”. Ideia influenciada pela filosofia educacional proposta por John Dewey. O Manifesto salientava que a “escola que tem sido um aparelho rígido, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social à maneira de uma comunidade palpitante pela solução de seus problemas” (AZEVEDO, 1932, p. 135-136). A transformação da sociedade se faria através da “renovação da mentalidade pela via educacional”. Situados estes princípios básicos, “como condições essenciais à organização de um regime escolar”, estabelecia-se a função que a educação deveria ter no processo de crescimento humano (Ibidem, p. 133).

De fato, a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, [e] deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, “que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação” (Idem).

Ainda segundo o Manifesto,

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudantes do magistério à universidade, a equiparação dos mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre o princípio unificador, que modificada profundamente a estrutura e a organização íntima dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (Idem).

A função educacional era “uma só”, desenvolver o ser humano nas suas capacidades (ou habilidades) nas diferentes fases do crescimento. Assim, propunha-se, antes de qualquer coisa, uma correção do erro que vinha caracterizando a educação brasileira: a ausência de

²⁰ Alguns destes aspectos chocavam-se diretamente com os interesses dos intelectuais católicos e a Igreja. Esta, após séculos de primazia no ensino brasileiro, via-se ameaçada a partir da defesa de uma escola leiga e defendia que a “educação moral do povo deveria ser de sua exclusiva competência” (SHIROMA et alli, 2000, p. 20). Os anos após a publicação do Manifesto foram de intensas lutas entre renovadores e católicos pela defesa de seus interesses. A Constituição Federal promulgada em 1934, vigente por curto período de tempo, já que foi derrubada pela Constituição do Estado Novo, de 1937, conciliou os interesses divergentes. O grupo católico teve atendidas suas reivindicações sobre o ensino religioso, reconhecimento da liberdade de ensino pelos estabelecimentos privados e os renovadores viram aprovadas suas propostas “de ensino primário, gratuito e universal” e ampliação da competência da União acerca das questões educacionais (p. 24-25).

continuidade e articulação entre os diferentes graus do ensino. Cada um deveria ter as suas especificidades, “o seu fim particular próprio”, mas os graus de ensino deveriam ser vistos como “etapas de um mesmo processo” (AZEVEDO, 1932, p. 134). Assim, o Manifesto propõe uma articulação entre os diferentes graus de ensino, já que a finalidade da educação é o desenvolvimento do ser humano.

É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, *fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não a receptividade, mas à atividade criadora do aluno*. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) até a Universidade, com escala para a educação primária (7 a 12 anos) e pela secundária (12 a 18 anos), a “constituição ininterrupta de esforços criadores” deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para aquisição ativa de conhecimento, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas (AZEVEDO, 1932, p. 138, grifos nossos).

Dos jardins de infância às Universidades o ensino deveria ser dinâmico e, portanto, contribuir para a atividade criativa dos discentes. Estas características, conforme veremos adiante, estavam na base das discussões sobre formação de professores e na defesa dos Estudos Sociais. Uma educação renovada não se faria sem a presença de novos professores e estes deveriam ser formados nas Universidades, a partir da construção de uma tradição de pesquisa. A perspectiva de formação de professores proposta no Manifesto é contemporânea da promulgação do Estatuto das Universidades (1931) e da criação das primeiras universidades, algumas das quais idealizadas por pioneiros.

1.2 A formação de professores no Estatuto das Universidades (1931) e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

Não há, de fato, função social que interesse tão intensa e extensamente a sociedade como a que se propõe a transmitir às crianças e aos adolescentes, com as técnicas do trabalho profissional, os ideais de uma civilização (Fernando de Azevedo, 1935).

A formação de professores para a escola elementar, também denominada como escola primária ou de “primeiras letras”, em cursos específicos, foi introduzida no Brasil a partir do século XIX com a criação das Escolas Normais. De acordo com Bernadete Gatti (2010, p. 486), “essas escolas correspondiam ao ensino secundário de então, e ao ensino médio, a partir

de meados do século XX”. O processo de institucionalização da formação docente nas Escolas Normais tem sido objeto de estudo de diferentes pesquisadores nos últimos anos (VILELLA, 2004; LOPES, MARTINEZ, 2007; TANURI, 2000).

Na virada do século XIX para o XX aparece a preocupação com a formação do professor secundário, correspondente aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, em cursos específicos e regulares (GATTI, 2010, p. 486). Circe Bittencourt (2004, p. 77) esclarece que “o nível secundário no Brasil caracterizou-se como um curso oferecido pelo setor público – no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro – capital do Império e da República, em liceus provinciais, em ginásios estaduais republicanos – e pelo setor privado”. Durante os anos do Império (1822-1889) e Primeira República (1889-1930) a Educação se estabeleceu enquanto privilégio de poucos e o número de escolas e alunos eram reduzidos. As atividades de ensino eram relegadas a profissionais liberais (médicos, bacharéis em direito, engenheiros), autodidatas sem uma formação específica para o ensino.

As necessidades de escolarização da população e o aumento pela demanda por educação escolar levaram a uma gradativa ampliação da rede de ensino, sobretudo, a partir dos anos de 1920 e de 1930. A expansão exigiu não apenas um maior quantitativo de docentes, mas professores preparados adequadamente para as atividades de ensino. Everardo Andrade (2006) distingue “provisão de professores” de formação de professores²¹. No Brasil se estabeleceu, principalmente a partir do século XIX, a prática da “provisão de professores”, o que contribuiu para o autodidatismo dos docentes e a improvisação quanto ao processo de seleção destes para o ensino nas escolas. A “provisão de professores” atendia às demandas do ensino, mais especificamente à demanda por professores. Para o historiador, “a exigência de formar não esteve presente desde o princípio do reconhecimento da necessidade de ensinar” (ANDRADE, 2006, p. 29). Para o ensino das primeiras letras, a perspectiva de que era preciso um “preparo anterior e específico para o ofício de ensinar” se concretizou com a fundação da Escola Normal no Brasil, em 1835, na Província do Rio de Janeiro (AYRES, 2006, p. 22). Perspectiva semelhante para formação de professores do ensino secundário só se concretizou nos anos de 1930, com o processo de institucionalização das universidades no Brasil.

Os primeiros cursos, em instituições de ensino superior no país, surgiram ao longo dos anos de 1930, “principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do

²¹ Segundo o autor: “Aos procedimentos que visam a investir alguém nos misteres do ofício, concedendo-lhe permissão para exercer como prático uma determinada profissão, denomina-se provisão. A ideia de provisionamento esteve, por muito tempo, associada aos exames mediante os quais eram os mestres admitidos publicamente à prática do magistério, nas cadeiras ou cargos então existentes. Provisão sem formação, finalmente, de professores para as aulas régias” (ANDRADE, 2006, p. 28).

preparo de docentes para a escola secundária” (CANDAUI, 1987, p. 11). Segundo a pesquisadora com este objetivo, “criam-se novas unidades de ensino, inseridas em diferentes projetos de universidade que emergem no período que vai de 1931 a 1939, e que incluem diferentes modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de preparação de professores” (Idem). Uniu-se, pela primeira vez na história brasileira, formação de professores e Universidade²².

A instituição Universidade é de criação recente no Brasil. A primeira Universidade oficial foi instituída, através do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920 e de acordo com o que previa o Art. 6º do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915²³. Este Decreto instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, com sede na então Capital da República dos Estados Unidos do Brasil. Cabe observar que esta Instituição não foi criada em momento qualquer da história brasileira. De acordo com Maria de Lourdes Fávero (2000a, p. 27), “a década de 1920 foi marcada por novas ideias, por movimentos culturais, políticos e sociais que tiveram profundas repercussões nas décadas seguintes”. Foram os anos da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, que “rompeu com os cânones do academicismo nas artes plásticas, na música e na literatura” e das rebeliões políticas que culminaram, em 1930, com a queda da Primeira República. E, como destacado anteriormente, os anos das reformas educacionais e da fundação da Associação Brasileira de Educação (1924). Em 1920, o país estava em vésperas do primeiro centenário da Independência (1822-1922) e não contava com uma Universidade.

O Ministro da Justiça e Negócios Interiores, responsável pelas questões educacionais no período, Alfredo Pinto Vieira de Mello, em Exposição de Motivos encaminhada ao

²² É preciso não confundir ensino superior com universidade. No Brasil, o ensino superior antecede a criação das primeiras universidades, algo que só ocorrerá efetivamente a partir da segunda década do século XX. Fávero (2006, p. 20) destaca que “a história da criação da universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja de parte dos brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores”. A primeira tentativa de criação de uma universidade, no Brasil, partiu dos jesuítas, mas o pedido foi negado pela Coroa portuguesa. Durante séculos aqueles que queriam prosseguir os seus estudos seguiam para Portugal, para as Universidades de Coimbra ou Porto, ou outros países europeus. A partir da transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, foram criados os primeiros cursos superiores do país. Neste sentido, se estabeleceram, ainda de acordo com Fávero (2006, p. 20), “[...] cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio”. Cursos de Anatomia, Medicina, Engenharia e Jurídicos se constituem de forma isolada ao longo dos anos do Império (1808-1889). Escolas superiores profissionais e, que de acordo com Nadai (1983), “não abarcavam todos os ramos do saber”. Fávero (2000, 2006) destaca as inúmeras tentativas de criação de Universidades no Brasil, porém isso só ocorreu no século XX, a partir da fundação da Universidade de Manaus (1909), a Universidade de São Paulo, instituição privada criada em 1911, e a Universidade do Paraná (1912). Universidades passageiras e que não conseguiram se reproduzir (MACHADO, 2000, p. 14). Posteriormente, como destacado, foram criadas a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais (1927) a partir da congregação de institutos profissionais isolados. A efetiva criação e expansão da Universidade no Brasil se deu a partir dos anos de 1930. Cf. Fávero (2000; 2006); Machado (2000); Mendonça (2000); Morosini (2005); Nadai (1983);

²³ Cinco anos antes havia sido promulgado o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, no contexto da Reforma Carlos Maximiliano. O Art. 6º do supracitado Decreto estabelecia que: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá, em Universidade, a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar” (FÁVERO, 2000b, p. 11).

Presidente Epitácio Pessoa (1919-1922), em 7 de setembro de 1920, destaca que a criação da Universidade do Rio de Janeiro era uma “necessidade”, “aspiração e objeto de estudo” de longa data tanto dos legisladores quanto do Governo. Enfatizava, ainda, que o Distrito Federal possuía os elementos necessários à constituição de sua Universidade (MELLO, 1920, p. 9) ²⁴.

Para o Ministro Viera de Mello (1920, p. 10) um país em pleno processo de modernização, como era o caso do Brasil, não poderia deixar de seguir o exemplo dos países europeus e americanos, onde o regime universitário “tinha dado os melhores frutos”. O Art. 1º do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, reuniu, sob a denominação Universidade do Rio de Janeiro, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Portanto, esta Universidade foi criada a partir da justaposição de três unidades profissionais, “sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características próprias” (FÁVERO, 2000a, p. 28). Fávero (2006, p. 22) argumenta que apesar das restrições que se possa fazer a Instituição, “cabe assinalar que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal”, tendo uma função especial, qual seja, a de “reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário brasileiro” ²⁵. Neste sentido, no limiar dos anos de 1930, estes debates estavam no auge.

Em 1927 foi criada, seguindo os moldes da Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade de Minas Gerais. Com a Revolução de 1930 e a gradativa centralização do poder na esfera federal iniciou-se a elaboração de um projeto universitário que, nos anos seguintes, seria guiado pelo recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, no pacote das Reformas Francisco Campos, foram promulgados, no dia 11 de abril, o Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, e o Decreto nº 19.852 que dispunha sobre a

²⁴ Em 2000, a pesquisadora fluminense Maria de Lourdes Fávero (2000b), percebendo a dificuldade de acesso a alguns documentos referentes à história da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, organizou em publicação um conjunto de documentos normatizadores tanto desta instituição de ensino fluminense quanto do ensino superior brasileiro. Os documentos estão dispostos na íntegra. Faremos referência ao longo do texto aos autores, dos referidos documentos, e Decretos. Ao fim da dissertação, em **Leis, Pareceres, Indicações, Resoluções e Relatórios de Grupos de Trabalho**, encontram-se as referências completas, destacando a publicação em que se encontram disponíveis.

²⁵ Sobre os debates e críticas a Universidade do Rio de Janeiro cf. Fávero (2000a). A guisa de exemplificação cabe a crítica feita por Fernando de Azevedo: “Ora, já não era tempo de se atacar seriamente e a todo transe essa questão fundamental, da criação do ensino universitário, de que depende visceralmente a cultura nacional. Dir-se-á que já temos, para principiar, a Universidade do Rio de Janeiro (...) A verdade, porém, é que sob esta denominação não se lançaram às bases de uma instituição orgânica e viva, de espírito universitário moderno, mas se agruparam apenas, por justaposição, as escolas superiores profissionais já existentes. Problema de tamanha importância e complexidade reduziu-se, por esta forma, com a maior naturalidade, a uma questão de rotulo” (AZEVEDO, 1960, p. 22 Apud FÁVERO, 2000a, p. 31). Na prática, segundo o educador, a Universidade ainda estaria por ser criada. Uma Universidade como centro de cultura e pesquisa e que ia muito além da justaposição de escolas profissionais.

organização da Universidade do Rio de Janeiro. Estes decretos tinham por objetivo estabelecer o padrão do ensino superior para o país.

Na Exposição de Motivos sobre a Reforma do Ensino Superior, redigida por Francisco Campos e submetida ao Chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, em 2 de abril de 1931, o ministro apresentou o projeto do Estatuto das Universidades Brasileiras. Nas primeiras linhas da Exposição defendeu “como regra de organização do ensino superior na República, o sistema universitário” (CAMPOS, 1931, p. 22).

A Universidade constituirá, assim, ao menos como regra geral, e em estado de aspiração enquanto durar o regime transitório de institutos isolados, a unidade administrativa e didática que reúne, sob a mesma direção intelectual e técnica, todo o ensino superior, seja o de caráter utilitário e profissional, seja o puramente científico e sem aplicação imediata, visando assim, a Universidade o duplo objetivo de equipar tecnicamente as elites profissionais do País e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura (Ibidem, p. 22).

O projeto apresentado por Francisco Campos sem dúvida representou um avanço em relação à proposta de Universidade criada em 1920 e, ao mesmo tempo, manteve brechas quanto ao funcionamento dos institutos isolados, o que se configura como um não rompimento total com o sistema de ensino superior então vigente. Tratava-se não mais apenas de criar uma Universidade dedicada unicamente à formação de profissionais, de determinadas áreas do conhecimento, mas como um centro de “formação da cultura nacional”, a partir da “investigação” e “da ciência pura”. Os chamados estudos “desinteressados” definiriam a Universidade para além da mera formação profissional. Assim, de acordo com a Exposição de Motivos, a Universidade não seria apenas uma unidade didática, já que sua finalidade transcende “ao exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931, p. 22). O caráter propriamente universitário seria proporcionado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras. No projeto de reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro, Francisco Campos analisa detidamente o papel que caberia a esta Faculdade.

A antiga Universidade do Rio de Janeiro limitava-se ao ensino do direito, da engenharia e da medicina. Faltava-lhe, para completar sua envergadura universitária, o elemento artístico, indispensável e obrigatório complemento de toda cultura, que não aspira a formar apenas valores de utilidade econômica, senão que tende a ser, pelo seu conteúdo e a sua extensão, um autêntico sistema de valores espirituais, na mais ampla latitude da expressão como deve ser o organismo universitário. Tornava-se, pois, indispensável dar à Universidade do Rio de Janeiro temas autenticamente universitários, incorporando à sua estrutura reduzida ao esqueleto do ensino puramente profissional, as grandes divisões da arte e da cultura científica – o que se fez, agregando-se-lhe a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, radicalmente remodelados na sua orientação artística e didática, e a Faculdade de Educação Ciências e Letras. Essa última, particularmente, pela alta função que exerce na vida intelectual, é que dá,

de modo mais acentuado, ao conjunto dos Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores, da cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam, isto é a universalidade (CAMPOS, 1931, p. 25-26).

O Ministro destacava, assim, o caráter exclusivamente utilitário de formação profissional a que se tinha caracterizado a Universidade do Rio de Janeiro. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras articulava os outros Institutos, transcendendo aos “limites puramente profissionais” e promovendo “um autêntico sistema de valores espirituais”. Entretanto, esta Faculdade já nasce sob o signo da ambigüidade. Além de promover os “altos valores da cultura”, este ambiente seria “responsável por uma importante tarefa – a formação de professores para o ensino secundário” (AYRES, 2006, p. 25). Portanto, não fugia da formação profissional. Segundo o Ministro, para que um Instituto, como a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, tivesse continuidade no Brasil, seria indispensável que apresentasse resultados imediatos. Para tanto,

[...] a sua inserção no meio nacional [deveria] fazer-se exatamente nos pontos fracos ou nas lacunas da nossa cultura, de maneira que seu crescimento seja progressivo e em continuidade com as nossas exigências mais imperativas. Essas considerações determinaram o caráter especial e misto da nossa Faculdade de Educação, Ciências e Letras, dando-lhe ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente prático (CAMPOS, 1931, p. 26).

Ao justificar o “papel eminentemente prático” da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o Ministro argumentava que,

O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvem em linhas ascendentes.

Impunha-se, portanto, para que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não se reduzisse, tendo em vista as imperiosas necessidades do presente, a um adorno ou decoração pretensiosa em casa pobre, dar-lhe uma função de caráter pragmático e de ação imediata sobre o nosso estado de cultura e, neste estado, exatamente sobre aqueles pontos ulcerados do nosso ensino superior e secundário, a saber, os relativos à formação e recrutamento dos professores, particularmente os das matérias básicas e fundamentais (CAMPOS, 1931, p. 26).

A nova Faculdade teria, na definição de seus idealizadores, uma dupla função: “funções de cultura” e “papel eminentemente prático”. As duas funções estariam intimamente interligadas e se complementavam. A renovação educacional e o desenvolvimento da cultura brasileira não se fariam sem uma formação adequada do professor. A Faculdade de Educação,

Ciências e Letras deveria, segundo a Exposição de Campos, constituir-se ao mesmo tempo como “órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada” e “Instituto de Educação”,

[...] em cujas divisões se encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a formar o nosso corpo de professores, particularmente os do ensino normal e secundário, porque deles, de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo, ainda rudimentar, de nossa cultura. O ensino secundário, tal como o temos no Brasil, será, ainda por muitos anos e por maiores que sejam os nossos esforços, um ensino pobre, ineficiente e muitas vezes nulo. O que lhe falta, sobretudo, é corpo docente de orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura, particularmente no que se refere às ciências básicas e fundamentais, sem cuja posse plena e desembaraçada se torna impossível elevar os andares superiores da grande, autêntica e alta cultura (CAMPOS, 1931, p. 26).

Por esta perspectiva, o Ministro apontava como uma das causas do “ensino secundário pobre” a ausência de instituições formadoras para os professores. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras ao mesmo tempo em que ficaria responsável, em suas diferentes seções, por ministrar “as disciplinas necessárias ao exercício do magistério secundário em todos os seus ramos”, deveria ir além de sua função didática ou de formação profissional. Este Instituto teria como função a renovação do sistema de ensino brasileiro, a partir da formação de novos profissionais e através “da investigação original e da alta cultura literária e científica”. De acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, Art. 5º, as universidades se constituíram a partir da união de pelo menos três institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que se refere à estrutura, ensino e pesquisa, três artigos do Decreto nº 19.851./31, ilustram as características necessárias à Universidade após as Reformas Francisco Campos.

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

[...]

Art. 32. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, há um só tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências.

[...]

Art. 46. Além dos cursos destinados a transmitir o ensino de conhecimento já adquiridos, os institutos universitários deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originais que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente, como de quaisquer outros pesquisadores estranhos à própria Universidade (BRASIL, 1931).

A leitura destes artigos aponta que, ao menos em teoria, as Universidades recém criadas deveriam articular em seus cursos ensino e pesquisa. Além de ministrar um ensino

eficiente, as Universidades deveriam ser capazes de estimular o espírito científico em seus alunos e preparar as condições necessárias para a realização de “pesquisas originais” ou de temas importantes para o desenvolvimento material e humano do país. A Universidade do Rio de Janeiro tornou-se, a partir da publicação dos Decretos nº 19.851/31 e nº 19.852/31, o modelo para as outras universidades e institutos equiparados. O Art. 196 do Decreto 19.852/31 estabelecia que a,

Art. 196. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras [da Universidade do Rio de Janeiro] ministrará o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originais; de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; de sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais (BRASILb, 1931).

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras seria organizada a partir de três Seções: a de Educação que conferiria a habilitação em Educação; a de Letras licenciando em Letras, Filosofia, História e Geografia e Línguas Vivas; a de Ciências habilitando licenciados em Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Naturais e Ciências Químicas. Cada uma das Seções compreenderia “as disciplinas julgadas essenciais e de ensino obrigatório” para as respectivas licenças (BRASILb, 1931. Art. 210). A licença para o magistério seria obtida após o estudante cursar as disciplinas obrigatórias de sua Seção e as disciplinas exigidas na Seção de Educação. Ayres (2006, p. 45) salienta que o Estatuto das Universidades brasileiras “não chega a detalhar a forma de organização dos cursos, mas, apesar de apresentar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com objetivos bastante amplos, coloca ênfase na formação do professor, peça fundamental para o desenvolvimento cultural da sociedade”. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro não chegou a funcionar.

O “problema” da ausência ou má formação de professores secundários no Brasil tornou-se um dos temas mais discutidos no cenário educacional dos anos de 1930. A “renovação educacional” propagada pelo Manifesto dos Pioneiros ressalta e analisa a questão da formação docente. A educação superior no Brasil, destacava Fernando de Azevedo (1932, p. 139), foi organizada a partir da necessidade de formação para o exercício das profissões liberais, sem, no entanto, “abrir seus quadros rígidos a todas as profissões que exijam conhecimentos científicos”. Dentre as profissões que tinham ficado de fora do ensino superior e que exigiam “conhecimentos científicos” e específicos estava o magistério. Os pioneiros advertiam sobre a importância de se pensar a formação dos professores para o ensino secundário e de se repensar a formação do professor primário.

A maior parte dele [o professorado], entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral [...] A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (AZEVEDO, 1932, p. 142).

A formação universitária, para os professores dos diferentes níveis de ensino, era considerada uma necessidade e se fazia urgente pelos signatários do Manifesto de 1932. O exercício das atividades ligadas ao magistério exigia um treinamento profissional. Uma formação que deveria preparar o futuro professor não apenas para a docência, mas para a pesquisa que deveria ser o fio condutor do ensino. Desta forma, era necessária uma “unidade de formação de professores e uma unidade de espírito” nesta formação. Não deveria haver distinções na formação dos professores dos diferentes níveis de ensino. Para tanto, no interior das Universidades duas esferas deveriam atuar em conjunto: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os Institutos de Educação. Uma formação específica e uma formação pedagógica, não excludentes, mas complementares. A educação superior deveria, segundo Fernando de Azevedo (1932), atender:

[...] não somente a formação técnica e profissional, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (AZEVEDO, 1932, p. 139-140).

A formação de professores se articulava em torno de ensino, pesquisa e extensão. A universidade seria responsável pela investigação científica, transmissão dos conhecimentos e incentivo a formação de novos pesquisadores e vulgarização das ciências e das artes para um público que transcende aos seus muros. Defendendo esta perspectiva de formação não deveriam existir diferenciações entre os professores, haveria necessidade de unidade da função educativa e unidade dos docentes, fossem eles professores universitários ou primários. Deste modo,

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum nas aspirações e nos idéias. Se o estado cultural dos adultos é o que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la (AZEVEDO, 1932, p. 142).

Ainda segundo o documento,

Os professores de ensino primário e ensino secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dadas em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus de ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo a superioridade em germe, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação de professores (Idem, p. 142).

Esta “unidade cultural” elevaria o valor dos estudos, unificando para todos os graus de ensino a formação para o magistério. Para o surgimento de uma nova educação se faziam urgentes mudanças na formação dos professores. Uma nova política educacional que tornasse o ensino científico, produtivo, ativo, criador. A figura da Universidade surge neste momento, como uma necessidade e como realidade. Os professores, um dos componentes principais do projeto de construção de um novo Brasil a partir da Educação, deveriam passar pelos bancos das Universidades recém-criadas, enquanto local de ensino e pesquisa. Todos os docentes deveriam receber uma formação sólida e sem diferenciações. As hierarquias, tão presentes na sociedade brasileira por meio de uma melhor educação, seriam superadas aos poucos, a começar pela hierarquia do magistério entre os diferentes professores²⁶. Os primeiros cursos de formação de professores em universidades começaram a se estruturar ao longo dos anos de 1930, se concentrando no eixo Rio - São Paulo. O processo de expansão para as outras regiões foi lento e desigual.

1.3 As primeiras experiências de formação de professores de História nas Universidades

Marieta de Moraes Ferreira (2006, p. 139), salienta que a temática da criação das universidades no Brasil tem sido objeto de inúmeras pesquisas ao longo dos últimos anos, porém “as abordagens adotadas têm privilegiado a análise das universidades no sentido amplo, apresentando um interesse menor por áreas ou campos de conhecimentos específicos”.

²⁶ De acordo com a perspectiva presente no Manifesto, a universidade é a principal instituição educativa e estaria acima de todas as outras. Ela seria a formadora das “elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores”, fundamentais em qualquer sociedade e responsáveis pelo “estudo e solução das questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas”. Desta elite fariam parte os professores de todos os graus. A formação da elite se faria não pela “diferenciação econômica”, mas pela “obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (AZEVEDO, 1932, p. 141).

Estudos recentes têm aberto este campo de pesquisas, ainda que predomine a concentração dos estudos em torno das Universidades que se instalaram no Rio de Janeiro e em São Paulo. Ferreira (1999, 2006, 2011) tem se dedicado a analisar as missões francesas e o processo de institucionalização dos cursos universitários de História no Rio de Janeiro. Galeno (2007) analisa a atuação do professor Delgado de Carvalho na constituição e funcionamento dos primeiros cursos de História em universidades fluminenses, na Universidade do Distrito Federal e na Universidade do Brasil. Lopes (2008, 2011) investiga o modelo de formação de professores na Universidade do Distrito Federal. Machado (2000) analisa a implantação da Geografia universitária no Rio de Janeiro. Roiz (2007) tem como objeto de estudo a institucionalização do ensino de História e Geografia na Universidade de São Paulo. Todos os estudos têm como foco os anos de 1930. A partir destes trabalhos podemos assinalar algumas características dos primeiros cursos de História e Geografia criados em universidades brasileiras.

A primeira proposta surgiu com o projeto de Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro, que não chegou a ser organizada. Entretanto, é possível depreender a partir do Art. 206, do Decreto nº 19.852/31, que a formação em História e Geografia foi pensada no interior de um único curso, já que a habilitação se faria em história e geografia. Nos anos seguintes, após a publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), duas experiências locais se efetivaram. Por meio de iniciativa do governo estadual foi criada, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e durante a gestão de Pedro Ernesto à frente da prefeitura do Distrito Federal, foi fundada a Universidade do Distrito Federal (UDF). Segundo Lopes (2011)

Apesar da existência de uma base comum entre a USP e a UDF, ambas constituídas como expressões do ideário contido no Manifesto dos Pioneiros e voltadas tanto para a pesquisa científica como para a formação de professores, a UDF, por incorporar a concepção educacional de Anísio Teixeira, demonstrava maior preocupação com o preparo do magistério, enquanto a USP resultava de um projeto articulado aos interesses da oligarquia paulista, menos afeita à formação profissional e mais voltada para a pesquisa desinteressada (p. 115).

A Universidade de São Paulo foi fundada poucos anos após a Revolução Constitucionalista de 1932. Para Ferreira (1999, p. 279), “enfraquecidos pelo movimento que em 1930 tinha trazido Vargas ao poder, os paulistas desejavam recuperar a sua posição política hegemônica no quadro nacional”. A Universidade recém criada tinha como uma de suas funções principais a formação intelectual das elites políticas paulistas. Para tanto, foi criada e incorporada em sua estrutura a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, responsável

pelo curso de História e Geografia. Esta faculdade tinha como objetivo a formação científico-cultural dos estudantes, e de acordo com Nadai (1983, p. 16), “não se preocupava com a formação técnica profissional imediata”. A formação pedagógica e profissional ficava a cargo do Instituto de Educação, também vinculado a Universidade.

Os primeiros cursos da Universidade de São Paulo se constituíram a partir do chamado modelo “3+1”, isto é, três anos de formação específica (bacharelado) somados a um ano de licenciatura ou formação pedagógica. Após cursarem as disciplinas específicas, do curso de História e Geografia, os discentes se dirigiam ao Instituto de Educação a fim de cursarem as disciplinas pedagógicas. Roiz (2007) analisa os currículos do curso de História e Geografia e, conseqüentemente, as suas diferentes reformulações ao longo de pouco mais de 20 anos. Para o autor, “no conjunto, o curso de Geografia e História, limitava-se a caracterizar aos alunos, as grandes linhas da História mundial e nacional, os aspectos geográficos do processo e a formação histórica e lingüística do território brasileiro” (p. 77). Organizado em três anos, contava com disciplinas como Etnologia brasileira e noções de tupi-guarani, História da Civilização e uma disciplina intitulada Geografia, que atravessava os três anos. O currículo sofreu alterações em 1938, 1942 e 1946. As reformulações visaram promover uma maior definição das disciplinas acadêmicas, como, por exemplo, diferenciação entre Geografia Física e Humana, e subdivisões da História da Civilização a partir da divisão cronológica tradicional (Antiga e Medieval, Moderna, Brasil etc.). Com o desligamento do Instituto de Educação da Universidade, em 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras incorporou os estudos pedagógicos necessários à formação do professor. Licenciado passava a ser aquele que concluísse o curso de Didática.

No Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal se estruturou a partir do Instituto de Educação, Escola de Ciências, Escola de Economia e Direito, Escola de Filosofia e Letras, Instituto de Artes e Instituto de Artes para Experimentação Pedagógica (FERREIRA, 1999, p. 280; LOPES, 2011, p. 115). De acordo com Lopes (2011, p. 111) este projeto de Universidade reflete um modelo integrado de formação de professores, em que formação profissional e conteúdos específicos não eram vistos de forma dissociada. Ferreira (2006) esclarece que:

Na visão de Anísio Teixeira, a universidade devia estar voltada para a produção do saber, e não apenas para a difusão e conservação dos conhecimentos, pois isso os livros já faziam. Tratava-se não de preparar simplesmente técnicos e professores, mas de formar um novo tipo de profissional, iniciado na pesquisa científica e crente na ação diretiva da educação. O projeto da UDF pretendia ainda estimular a formação de um novo tipo de intelectual, capaz de atuar com competência numa sociedade técnico-científica e democrática e integrar os

objetivos da universidade à vida pública e cultural do Rio de Janeiro e ao seu sistema de ensino básico (p. 142).

O projeto privilegiava a formação de professores, sem, no entanto, apartá-la das atividades de pesquisa como fio condutor do ensino, tal como advogava o Manifesto dos Pioneiros. Outra das propostas apresentadas no Manifesto, e incorporada pela Universidade, foi a “unidade de formação de professores”, já que oferecia um curso superior de formação de professores primários. A Escola de Economia e Direito tinha como “objetivo estudar a organização econômica, política e social do país”, dedicando-se a formação de professores secundários de Geografia, História, Sociologia e Ciências Sociais (LOPES, 2011, p. 116). Para tanto se dividia em cinco Seções de Estudos: Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Ciências Geográficas e Históricas, Ciências Jurídicas e Ciências Políticas e da Administração. Embora pertencessem à mesma Seção, História e Geografia eram cursos desenvolvidos de forma independente. Apesar de ter tido curta duração, tendo funcionado entre 1935 e 1939, a Universidade do Distrito Federal apresenta dois projetos principais de formação de professores. Inicialmente o curso de História, dividido em três anos, compreendia disciplinas de conteúdo, específicas ao saber historiográfico; fundamentos, “matérias de cultura geral indispensáveis ao exercício do magistério da disciplina escolhida”; e as de integração profissional, que congregava os estudos de educação propriamente ditos (LOPES, 2011, p. 117). A formação pedagógica permeava todo o curso e não era um complemento a formação cultural.

Nos anos seguintes, o currículo sofreu algumas modificações indicadas por professores franceses, como Henri Hauser (FERREIRA, 2011). Para o professor francês, “a formação pedagógica deveria ocorrer apenas no último ano”, além de indicar aumento da carga horária de disciplinas de conteúdo, tais como História Antiga e Moderna. Através destas reformulações a nova organização curricular passou a priorizar “um curso de conteúdo mais alargado e uma formação pedagógica feita a posteriori, menos preocupada em articular-se à formação cultural” (LOPES, 2011, p. 124). A partir de 1937, as matérias pedagógicas passaram a ser oferecidas ao final do terceiro ano, com carga horária reduzida (Ididem, p. 128). A gradativa radicalização política, que chegou a seu ponto máximo com a instalação do Estado Novo em 1937, levou ao processo de crise da Universidade do Distrito Federal culminando na sua extinção em janeiro de 1939 (Decreto-Lei nº 1.063/39).

A Universidade do Distrito Federal estava em descompasso com o projeto de ensino superior universitário que vinha sendo gestado pelo Governo Federal. Em 1937, meses antes do golpe de Estado, havia sido criada a Universidade do Brasil, pelas mãos do Ministro da

Educação Gustavo Capanema. Não era interesse manter, no Distrito Federal, duas Universidades públicas. Em 1939, a Universidade do Distrito Federal foi extinta e a maioria de suas escolas, cursos e quadros docentes e discentes foram transferidos para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, nomeada, a partir de abril deste ano, como Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi). Esta Faculdade foi organizada a partir de quatro Seções, responsáveis por 11 cursos assim distribuídos: Seção de Filosofia (curso de Filosofia); Seção de Letras (cursos de Letras clássicas, neolatinas e anglo-germânicas); Seção de Ciências (cursos de Matemática, Química, Física, História Natural, Ciências Sociais, História e Geografia) e Seção de Pedagogia (curso de Pedagogia). A estas era acrescida a Seção Especial de Didática, responsável pela formação pedagógica dos professores secundários.

A principal alteração no que se refere à formação dos professores de História e Geografia foi a perda da autonomia. O curso de História passou a ser atrelado ao curso de Geografia. De acordo com Lopes (2011, p. 130), “após três anos de estudos, conferia-se ao egresso deste curso o título de bacharel em Geografia e História e, com mais um ano do curso de Didática, realizado na mesma Faculdade, obtinha-se o diploma de licenciado necessário ao exercício do magistério do curso secundário”. Era concedida uma maior importância à formação específica, em detrimento da formação pedagógica, realizada de forma complementar a formação do bacharel através do modelo “3+1”. Na parte de formação específica, os futuros professores, entravam em contato com o conteúdo a ser ensinado e no último ano de formação eram expostas “as técnicas necessárias ao desempenho da tarefa de transmissão dos conteúdos adquiridos no primeiro momento” (AYRES, 2006, p. 50). A Universidade do Brasil e seus cursos, a partir de 1939, se tornaram o modelo a ser seguido em todo território nacional (Roiz, 2007).

As missões francesas tiveram papel relevante na institucionalização dos cursos de História e Geografia em São Paulo e no Rio de Janeiro. Historiadores e geógrafos de renome internacional como Fernand Braudel, Henri Hauser e Pierre Deffontaines lecionaram nas Universidades de São Paulo e Distrito Federal. Brasileiros como Carlos Delgado de Carvalho, Josué de Castro e Hélio Vianna também assumiram cadeiras como professores catedráticos. Diferentes concepções de História e Geografia disputaram a primazia na constituição destes cursos. Ferreira (2006, p. 154), argumenta que a distribuição das disciplinas de História e Geografia era feita de forma equilibrada, porém a comunidade de geógrafos não concordava com um curso único, defendendo a importância da Geografia para a Educação moderna e salientando que o ensino de História e Geografia se dava de forma separada no ensino

secundário. Esta separação ocorreria apenas em 1955. Se, para muitos os cursos de História e Geografia deveriam se processar de forma independente no ensino superior, ainda nos anos de 1930 surgem as primeiras defesas do ensino de História e Geografia de forma complementar no ensino secundário. O ápice destas propostas foi a criação dos Estudos Sociais, disciplina escolar que englobaria os estudos cujo objeto era o homem e suas relações.

1.4 A concepção de ensino de John Dewey

A memória de muitos professores de História e historiadores, sobretudo, os que atuaram na luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas no decorrer dos anos de 1970 e 1980, tende a associar fortemente os Estudos Sociais à política educacional adotada após a ascensão dos militares ao poder. No entanto, as discussões em torno do tema se remetem, no Brasil, aos anos de 1920 no contexto de introdução do movimento da Escola Nova no país. A historiadora Elza Nadai (1988, p. 1) defendeu, em artigo publicado na revista *Em Aberto*, que reduzir “os Estudos Sociais a uma só modalidade ou então articular os Estudos Sociais, preferencialmente, à política educacional pós-64, não garante a totalidade necessária na qual a temática em questão deve ser abordada e explicitada”. Propondo uma perspectiva abrangente e objetivando captar a historicidade dos Estudos Sociais na escola brasileira, a autora destaca quatro momentos principais:

- No início da década de 30, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões sobre o assunto.

- Nas décadas de 50/60, quando a partir de uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei número 4.024 de 20.12.1961, são instituídas as primeiras inovações na escola oficial.

- Na década de 70, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, ocorreram reformas no sistema educacional abrangendo todos os graus e a criação da licenciatura curta.

- Nas décadas de 70/80, quando no bojo de sua institucionalização, ocorreu também o movimento de resistência e luta contra sua implantação (Idem).

A análise do que foram os Estudos Sociais após o evento político de 1964 e as inovações que as legislações educacionais, produzidas entre os anos de 1970 e de 1980, trouxeram para as discussões em torno da incorporação desta disciplina nos currículos escolares não é possível sem um retorno necessário as primeiras décadas do século XX

quando se iniciaram os primeiros debates sobre a temática²⁷. Neste primeiro momento debruçar-nos-emos sobre as discussões e debates que norteiam o histórico desta disciplina escolar no Brasil entre os anos de 1930 e 1960. Toma-se como ponto de partida as contribuições dos educadores estadunidenses na configuração dos Estudos Sociais e a obra de Carlos Delgado de Carvalho, principal teórico e defensor da inclusão destes nos currículos brasileiros, entre os anos de 1950 e 1960.

De acordo com a historiografia educacional as discussões e as primeiras propostas de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares surgiram, no Brasil, sob influência estadunidense (NADAI, 1988; MARTINS, 2000; FERNANDES, 2008; SANTOS, 2011a). Segundo Martins (2000),

Os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos dos anos [19]30, principalmente intentada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas a excessiva “cientificidade” com que eram tratados os conteúdos de ensino. Essa cientificidade, associada ao trabalho acadêmico, denotava o conhecimento de “herança cultural”, dotando os alunos de erudição (p. 93).

O estudo da “herança cultural” não teria sentido se não houvesse uma articulação entre o que era estudado e a realidade cotidiana dos alunos. Criticava-se o ensino puramente erudito. Propunha-se a “aprendizagem do aluno aliada ao seu meio ambiente físico e social”, ambiente em que este interagia (SANTOS, 2011b, p. 07). O grande influenciador e difusor desta nova perspectiva de ensino foi o filósofo estadunidense John Dewey²⁸. As ideias defendidas por ele, de que “educação é vida”, e, portanto, se processa ao longo de toda a vida e de que a escola deve estar vinculada ao meio social, exerceram, nos Estados Unidos e no Brasil, significativa importância para as discussões acerca dos Estudos Sociais. A renovação educacional, a que se refere Martins (2000), iniciada nos Estados Unidos, inspirou educadores brasileiros preocupados com uma educação que não estivesse distanciada da vida. Santos (2011a, p. 149), argumenta que “as ideias de John Dewey tiveram maior repercussão no Brasil a partir da divulgação, na década de 30, da ‘Carta dos Estudos Sociais nas Escolas’, apresentada aos educadores norte-americanos em 1931”.

²⁷ Em tese defendida recentemente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a professora Beatriz Boclin Marques dos Santos adota a delimitação cunhada por Nadai (1988). A autora parte do pressuposto de que “para compreender o significado dos Estudos Sociais e sua implantação como matéria obrigatória do núcleo comum no currículo do ensino de primeiro e segundo graus, de acordo com a Lei nº 5.692/71, é importante buscar compreender a sua trajetória escolar no Brasil desde a sua origem” (SANTOS, 2011, p. 147). Segue-se a periodização utilizada por Nadai (1988) e Santos (2011).

²⁸ John Dewey, estadunidense, nasceu em 1859 e faleceu em 1952. Graduou-se pela Universidade de Vermont, em 1879, e obteve o título de doutor em Filosofia pela Universidade Johns Hopkins. Atuou, como docente, no ensino secundário e nas Universidades de Michigan, Minnessota, Chicago e Columbia, onde se aposentou no início dos anos de 1930.

A Associação Nacional de Educação (National Education Association) dos Estados Unidos criou, em 1916, a “Comissão de Estudos Sociais”. Neste mesmo ano a Comissão divulgou um relatório defendendo que a “educação para jovens possibilitasse apreciar a natureza e as leis da vida social, adquirir o senso de responsabilidade em uma sociedade, participar da promoção do bem-estar da população em geral e acreditar em uma comunidade mundial que incluísse toda a humanidade” (FERNANDES, 2008, p. 01). Em 1921, no âmbito da *National Education Association*, foi criado o “Conselho Nacional de Estudos Sociais”, com apoio da *American Historical Association*. Em 1929, novamente a “Comissão de Estudos Sociais” se reuniu e elaborou a “Carta dos Estudos Sociais nas Escolas”, “redigida por 16 historiadores, geógrafos e sociólogos norte-americanos de incontestável autoridade” (CARVALHO, 1970, p. 63). Apresentada, nos Estados Unidos em 1931, esta Carta formulou os princípios básicos dos Estudos Sociais. De acordo com Carvalho (1970),

O propósito fundamental da instrução no referido setor é, segundo a Carta, “a formação de ricas e diversificadas personalidades, aparelhadas de conhecimento prático e inspiradas por ideais que lhe permitam fazer o seu caminho e desempenhar a sua missão numa sociedade em mudança que faz parte do complexo mundial”. *As finalidades individual e social se conjugam*: toda educação social é obtida por meio da educação individual; o indivíduo não é sacrificado à Sociedade, mas a sua educação e seu preparo visam a sua vida em sociedade. Se a Sociedade não é tida como um fim em si mesmo, são, entretanto, as qualidades que requerem as suas instituições que devem ser cultivadas no indivíduo (p. 63-64).

Este documento reafirma a finalidade social da educação. Educação individual e social se conjugam formando a personalidade do indivíduo, inserindo-o na vida em sociedade a partir do estudo de questões ligadas a vida presente da criança ou discente. Este ideal de ensino se aproxima e se inspira na concepção advogada por John Dewey de que “o ensino deve articular-se com a realidade em que vive o estudante” (SANTOS, 2011a, p. 149). Em quase um século de vida este filósofo foi responsável pela escrita de uma vasta bibliografia. No Brasil, Anísio Teixeira é considerado como o maior representante e difusor do pensamento deweyano. Tendo entrado em contato com as ideias de John Dewey durante pós-graduação em Educação na Universidade de Columbia (Nova York), atuou na divulgação e tradução das obras do mestre americano. Dentre os trabalhos traduzidos por Anísio Teixeira, destacam-se *Democracia e Educação* (1959)²⁹ e *Vida e Educação* (1979)³⁰.

²⁹ Editado originalmente, em Nova York, sob o título, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, em 1916. Utiliza-se como referência *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação* (3. ed.), traduzido por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira e publicado, em 1959, pela Companhia Editora Nacional. Trata-se de edição comemorativa ao centenário de nascimento de John Dewey.

³⁰ *Vida e Educação* contém dois ensaios de autoria de John Dewey: “A criança e o programa escolar” e “Interesse e esforço”, precedidos por um estudo introdutório de autoria de Anísio Teixeira intitulado “A Pedagogia de Dewey”. O livro tem

Os dois livros supracitados e *Experiência e Educação* (1998)³¹ apresentam os principais pontos da teoria educacional elaborada por John Dewey. Nas palavras de Santos (2011a, p. 150), “em sua obra *Vida e Educação*, apresentou novas metas para a Educação, propondo como objetivo do ensino, o desenvolvimento de uma maior integração do educando com o seu meio social”. Para que isso ocorresse os conteúdos escolares deveriam estar diretamente conectados a questões do presente. Daí decorre a sentença de “que educação é vida, e não preparação para a vida”³², já que não se processa unicamente na escola, pois antes de haver escolas já havia educação. Há, portanto, no pensamento de John Dewey uma relação íntima entre experiência, entendida como prática de vida, e Educação. Anísio Teixeira (1979, p. 17), inspirado no conceito de educação cunhado pelo intelectual americano, apresenta a atividade educativa “como processo de reconstrução e organização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Educação é fenômeno direto da vida, já que “vive-se aprendendo e o que se aprende leva-nos a viver melhor” (p. 32).

De acordo com esta vertente de pensamento, experiência “é uma forma de interação, pelas quais os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1979, p. 14). Portanto, a educação se processa a partir das experiências vividas. Para Teixeira (1979), “enquanto vivo eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado desta educação” (p. 17). A educação não é um processo externo à experiência, “mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração” (p. 18). Ainda segundo Anísio Teixeira (1979),

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber as relações e continuidades antes não percebidas [...].

[...] E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (p. 17).

Prefácio de Lourenço Filho e faz parte da Biblioteca de Educação da Editora Melhoramentos. Utiliza-se como referência a 9ª ed. publicada em 1979.

³¹ Publicado originalmente, em 1938, sob o título *Experience and Education*, foi traduzido por Anísio Teixeira e editado pela Companhia Editora Nacional em 1971. Utiliza-se como referência a 60ª ed. lançada pela Vozes em 1998.

³² A frase é de Anísio Teixeira (1979, p. 37): “Educação é vida, e não preparação para a vida – Muito antes que houvesse escolas houve educação. E mesmo havendo escolas, e educação que alguém recebe antes de ir para a escola, a que recebe fora da escola, quando a freqüentamos, e a que se recebe depois de deixar a escola, sem dúvida, são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares”.

Educação é um processo ativo, de construção, crescimento. Viver, experimentar e aprender são fases de um mesmo processo. Assim, a Educação é uma necessidade da vida. A vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuação, sendo ela própria educativa, já que “amplia e ilumina a experiência” (DEWEY, 1959, p. 6). Para o educador americano, “o que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (p. 10). A sociedade subsiste por meio da transmissão. Transmissão de crenças, valores, objetivos, ideais e, mesmo, o progresso material conquistado ao longo de séculos. A transmissão se efetua por meio da comunicação. E na comunicação ocorre não apenas transmissão, mas mudança. No processo de comunicação os agentes envolvidos têm uma nova experiência e se transformam. De acordo com Anísio Teixeira (1979, p. 19), “há assim uma troca, um mútuo dar e receber”. Neste cenário, “toda relação social que [é] realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham” (p. 20).

Posto estes aspectos, poder-se-ia questionar a função da escola, haja vista que Educação se processa em diferentes fases da vida, e não necessariamente apenas nos anos em que a criança ou adolescente freqüentam os bancos escolares. John Dewey (1959, p. 6-7) estabelece uma distinção entre a “educação casual”, isto é, o aprendizado oriundo do convívio com outras pessoas, e a “educação formal” – “educação intencional dos mais jovens”. O meio social educa indiretamente, já a escola é “o meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que a freqüentam” (Idem, p. 20). O autor defende que:

Não se pode efetuar pela transmissão direta de convicções, emoções e conhecimentos, o desenvolvimento, nos seres mais jovens, das atitudes e estados mentais necessários a contínua e progressiva vida de uma sociedade. *Ela efetua-se por intermédio do meio.* O meio consiste na soma total das condições necessárias para a realização das atividades características de um ser vivo. Ele é verdadeiramente educativo em seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade conjunta.

A formação espiritual mais profunda e mais sólida se origina, sem intuito consciente, da participação, por parte dos elementos sociais mais novos, da atividade dos vários grupos a que possa pertencer. Todavia, ao tornar-se a sociedade mais complexa, cumpre proporcionar um ambiente social especial que se dedique a desenvolver as aptidões dos imaturos (DEWEY, 1959, p. 24, grifos nossos).

As relações sociais e as diferentes atividades que se processam na vida em sociedade apresentam qualidades educativas, e indiretamente promovem a sua perpetuação. No entanto, no decorrer dos séculos à medida que a “a civilização progride, aumenta a diferença entre a capacidade dos mais novos e os interesses dos adultos” (DEWEY, 1959, p. 8). O autor cita um exemplo que cabe destacar. Nas sociedades selvagens ou primitivas não existe um lugar responsável unicamente por ensinar e aprender. As crianças são aos poucos introduzidas nas atividades dos adultos, isto é, os mais jovens adquirem o conhecimento ou os costumes

participando diretamente daquilo que fazem os mais velhos, o que lhes serve como aprendizado. Conforme a vida em sociedade se complexifica, “torna-se cada vez mais difícil aprender tomando parte direta na atividade dos mais velhos” (p. 8). Este aspecto, segundo John Dewey (1959), justifica a educação formal.

Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais jovens, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos (p. 8).

Ainda segundo o educador,

[...] elas [as escolas] começam a existir quando as tradições sociais são tão complexas que parte considerável do acervo social é confiada à escrita e transmitida por meio de símbolos escritos. Ora, os símbolos escritos são ainda mais artificiais ou convencionais do que os falados; não podem ser aprendidos nas relações casuais com outras pessoas. Demais disto, a linguagem escrita tende a selecionar e registrar matérias estranhas à nossa existência ordinária (DEWEY, 1959, p. 20-21).

Com o desenvolvimento material das sociedades, as relações sociais se alteram e geram novas necessidades e formas de se ensinar e aprender. A sociedade escrita e de símbolos exige uma forma de se educar que vai além das “relações casuais com outras pessoas” e da experiência de vida mais direta do educando. Surgem as matérias de ensino, responsáveis, no ambiente escolar, por explicar aspectos da vida ou da história da vida em sociedade. De acordo com Anísio Teixeira (1979, p. 32), matérias são um conjunto de “fatos e princípios sobre a natureza e sobre o homem”. Alguns destes fatos e princípios exercem algum tipo de influência ou importância para a sociedade atual, mas não necessariamente é possível seu aprendizado por meio do contato diário entre jovens e velhos. Acontecimentos importantes da história ou o desenvolvimento e herança de civilizações antigas são bons exemplos. Utilizando John Dewey (1959, p. 21), “a vida dos antigos gregos e romanos influencia profundamente a nossa, e, apesar disso, o modo por que nos influencia não se patenteia na superfície de nossos atos habituais”. Esta tarefa cumpre à escola, as matérias, neste caso específico à História ou Estudos Sociais, e a “um número especial de pessoas” (Idem, p. 8), os professores.

Há perigos nesta educação formal, afirmava John Dewey (1959, p. 8), podendo-se destacar um perigo principal. O da escola se tornar “um mundo dentro mundo, sociedade dentro da sociedade”, como classificava Anísio Teixeira (1979, p. 21). A escola se afasta das questões da sociedade, “fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola, mas

não da vida” (Idem, p. 21). A educação assume um caráter exclusivamente livresco, compartimentando as matérias e se distanciando da própria realidade em que se insere. John Dewey (1959, p. 394) defendia que a vida na escola deve ocorrer como em uma sociedade, uma “sociedade em miniatura”, “na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum”.

Portanto, escola e sociedade não devem estar dissociadas. Levando em conta estes pressupostos, é possível, de acordo com o pensamento de John Dewey (1959, 1979, 1998) estabelecer alguns pontos que estão presentes na constituição da defesa do ensino de Estudos Sociais: “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim, seu desenvolvimento, seu crescimento, o ideal” (1979, p. 46), “o valor educacional não é abstrato, ele deve atender às necessidades do aprendiz”, “o ensino isolado não prepara para as experiências do mundo real” (1998, p. 48-49) e, conseqüentemente, “toda a aprendizagem deve ser integrada a vida” (TEIXEIRA, 1979, p. 36).

As matérias escolares, de acordo com o educador americano, devem ser dosadas segundo o estágio de desenvolvimento de quem aprende e o seu ensino não deve se processar de forma isolada ou compartimentada. Em *Democracia e Educação* (1959), dedica um capítulo, que exemplifica a sua defesa do não isolamento das matérias escolares, ao ensino de História e Geografia, intitulado *A significação da geografia e da história*. Neste capítulo, defende a complementaridade destas.

Pois o que chamamos geografia como estudo concatenado é simplesmente o conjunto de fatos e princípios descobertos pela experiência de outros homens acerca do meio natural em que vivemos, em conexão com o qual os atos particulares de nossa vida têm uma explicação. Do mesmo modo, a história como estudo coordenado é unicamente o corpo de fatos conhecidos sobre as atividades e sofrimentos dos grupos sociais nos quais se insere, em perfeita continuidade, a nossa própria vida e com os quais se iluminam e se esclarecem os nossos próprios costumes e instituições (DEWEY, 1959, p. 231).

A História e a Geografia são, por excelência, estudos escolares informativos. No entanto, o autor estabelece uma distinção entre o ensino que vinha sendo realizado destas matérias, como mero acúmulo de conhecimentos dispostos em “montes isolados” e sem conexão entre si, “estranhas à experiência cotidiana”, e o ensino que se propõe da História e da Geografia a partir da “experiência viva e atual”. Uma, a História, é responsável, pela explicação dos aspectos sociais, a outra, a Geografia, põe em relevo os aspectos físicos. As duas possuem o mesmo objeto: a vida do homem em sociedade, “pois esta vida social, com suas experiências, métodos e meios, suas realizações, e malogros, não é coisa que fique nas nuvens nem no vácuo. É na terra que ela se desenrola” (DEWEY, 1959, p. 232). Ainda de

acordo com o educador, quando se esquece desta complementaridade, que deve guiar o ensino de História e Geografia, a primeira torna-se um conjunto de datas, ensino de acontecimentos considerados importantes, e a segunda se apresenta como um conjunto de “fragmentos desconexos” (p. 233).

A função do ensino de História e Geografia “é enriquecer e dar expansão aos contatos mais diretos e pessoais da vida fornecendo-lhes seu contexto, seus apoios ou fundamentos e sua perspectiva e horizonte” (DEWEY, 1959, p. 232). Portanto, para além de ressaltar a interdependência do conhecimento histórico e geográfico, John Dewey defende que o ensino destas duas matérias deve ser mais do que pura erudição e conhecimentos pouco significativos em termos práticos, mas deve estar associado às questões diretas da vida presente. Neste ponto, a História tem um papel de destaque na obra do autor, o que pode ser observado a partir dos seguintes trechos.

A segregação que mata a vitalidade da história é o resultado de divorciá-la dos presentes aspectos e interesses da vida social. O passado em sua qualidade de passado é coisa que já não nos importa. Mas o conhecimento do passado é a chave para a compreensão do presente. A história trata do passado, mas esse passado é a história do presente.

[...]

O verdadeiro ponto de partida da história é sempre alguma situação atual com os seus problemas.

[...]

[o ensino de história] é um instrumento para analisar-se a urdidura da presente vida social, e para tornar conhecidas às forças que criaram os seus padrões. (DEWEY, 1959, p. 235, 236 e 239, respectivamente).

As condições ou questões do presente influem diretamente no estudo e no ensino do passado. Neste sentido, o autor critica fortemente a história política e o ensino pautado nas biografias de grandes homens. São informações, apenas. O verdadeiro ensino da História deveria se pautar na “história da indústria” ou história econômica, que se associa diretamente ao ensino da Geografia. A partir do ensino da história econômica é possível “conhecer as sucessivas invenções por meio da qual a ciência teórica foi aplicada ao domínio da natureza, em benefício da segurança e da prosperidade da vida social” (DEWEY, 1959, p. 237). Ganha relevo a atuação do homem na modificação da natureza e nas relações que mantém com o grupo social em que está inserido, “a definição dos campos da História e da Geografia, com objetivos e metodologias bastante delimitados, poderia atender a demanda das pesquisas, mas não serviria bem ao ensino” (MARTINS, 2000, p. 94).

Na vida os conhecimentos estão interligados, “diferentemente do que acontece na concepção de ensino nos estabelecimentos escolares, formados pela rigidez das grades curriculares por disciplinas” (SANTOS, 2011a, p. 151). Esta ideia fica patente no ensino da

História e Geografia que deveriam ser realizados de forma complementar, já que a vida do homem em sociedade constitui o objeto destas disciplinas. No contexto dos anos de 1930, no Brasil, esta perspectiva de ensino se contrapõe ao modelo de ensino da História hegemônico e introduzido no país no século XIX. De inspiração francesa, este ensino, tinha caráter factual, descritivo e conteudista (Idem, p. 150) ³³. De acordo com Martins (2000, p. 93), “a influência francesa cede espaço a influência americana [...] são as benesses do saber escolar, sua utilidade para a vida cotidiana que passam a preocupar os teóricos e administradores da educação, norteando a definição dos conteúdos de ensino”.

Sob inspiração desta “nova perspectiva de ensino” foi incorporado, sob os auspícios da gestão de Anísio Teixeira a frente do Departamento de Educação do Distrito Federal, o ensino de Estudos Sociais nos cinco primeiros anos da escola elementar e como “matéria escolar” da Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela formação de docentes para o ensino primário (FERNANDES, 2008, p. 01). Ainda neste período de renovações educacionais do Distrito Federal, em que foi introduzido o ensino dos Estudos Sociais e criada a Universidade do Distrito Federal, foi publicado Programa de Ciências Sociais, em 1934, organizado por Carlos Delgado de Carvalho. Neste documento o educador apresentava algumas das premissas que guiariam o seu pensamento nas décadas seguintes, tais como: “envolvimento da escola com a vida social e comunitária” e o papel dos Estudos Sociais na formação do cidadão (Ibidem, p. 04).

1.5 “Os Estudos Sociais no Ensino Secundário” – A obra de Delgado de Carvalho

Nos anos que antecederam ao golpe militar de 1964 constituiu-se no Brasil uma concepção de Estudos Sociais que teria longa vida e muitas leituras e releituras, seu principal expoente foi Carlos Delgado de Carvalho, professor do Colégio Pedro II e catedrático de História Moderna e Contemporânea da Faculdade Nacional de Filosofia (Universidade do Brasil). Carvalho propôs uma sistematização e significação das discussões sobre os Estudos Sociais em duas importantes obras: *Os Estudos Sociais no Curso Secundário* (1953), artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), e o livro *Introdução*

³³ Sobre a história do ensino de história cf., dentre outros, Manoel (2002), Bittencourt (2004), Santos (2011) e Oriá (2011).

metodológica aos Estudos Sociais (1957)³⁴, onde aprofunda as questões esboçadas no primeiro trabalho.

A partir de extrema erudição e influências de educadores brasileiros, americanos, ingleses, franceses e alemães, Delgado de Carvalho (1953, 1970) realiza um balanço da educação brasileira e mundial através dos séculos e constrói uma perspectiva de ensino interdisciplinar. Promove uma forte crítica ao ensino dito tradicional baseado na divisão de “disciplinas isoladas”, aparentemente independentes, e na passividade dos alunos frente à construção do conhecimento. O termo Estudos Sociais se refere, de acordo com o autor, a um conjunto de matérias composto por História, Geografia, Política, Sociologia e Economia³⁵. Estas disciplinas “são proporcionadas ao educandos do grau secundário pelas Ciências Sociais” (CARVALHO, 1953, p. 54). Analisemos, pela ordem em que foram publicados, mais detalhadamente os dois trabalhos.

Os objetivos do professor no texto *Os Estudos Sociais no Curso Secundário* consistem em esclarecer o que são os Estudos Sociais, os seus objetivos, conteúdos e métodos. Para tanto, o artigo divide-se em quatro partes: I – O Campo dos Estudos Sociais, II – Os Objetivos dos Estudos Sociais, III – O que deve ser ensinado e IV – Como pode ser ensinado. Ao caracterizar a inclusão das disciplinas de caráter social nos currículos modernos destaca a herança das épocas Clássicas da Antiguidade, onde se privilegiava estudos como a Gramática, Lógica, Retórica e Matemática, que perpassou os séculos sendo adaptada às necessidades de cada época, configurando um currículo humanista e erudito e sem se aproximar das reais necessidades dos alunos. Para o educador,

É no campo dos Estudos Sociais que se fazem sentir de modo mais significativo estas falhas de nossos currículos e programas. O resultado é claro: a educação atual, em muitos países, não consegue prender o espírito dos educandos, nem despertar sua curiosidade e seu interesse pelas matérias do ensino secundário, porque lhes ministra ensinamentos tradicionais e antiquados que não refletem as preocupações do momento histórico em que vivemos (CARVALHO, 1953, p. 55).

Distante da realidade do discente o ensino se tornava pouco atraente, ao não conseguirem, as matérias de ensino, despertar a curiosidade e o desejo de aprender do estudante. Um problema também apontado por John Dewey (1979) e Anísio Teixeira (1979).

³⁴ Este livro foi reeditado em 1970, já sob o Regime Militar. Esta edição não possui alterações significativas em relação à primeira publicada em 1957. Neste trabalho, utiliza-se à edição de 1970.

³⁵ Em *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* Carvalho (1970, p. 17) acrescenta outra disciplina, a Antropologia Cultural: “As diferentes matérias enumeradas como Estudos Sociais constituem tipos tradicionais de ensino. São seis apenas: História, Economia, Sociologia, Política, Geografia Humana e Antropologia Cultural. É verdade que os elementos que comportam nem sempre são dados sob seus respectivos nomes”.

Para este último, quando o aluno não vê relação entre a matéria estudada com sua vida presente ou situação em que esteja diretamente empenhado, acaba não se esforçando para aprender (p. 36). Ao propor os Estudos Sociais, Carvalho (1953) defende um “currículo funcional”, isto é, mais próximo da realidade dos alunos, que “restituíssem ao educando a complexidade, a realidade da vida social” (p. 56). Tal como presente no Manifesto dos Pioneiros (1932) defende que em um momento de constantes transformações os currículos não poderiam permanecer presos a perspectivas e métodos que atendiam as necessidades de outros tempos. As disciplinas sem conexões e relações entre si não seriam capazes de dar conta das explicações necessárias ao processo de mudanças pelas quais passava o mundo pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Argumentava Carvalho (1953) que:

A vida em sociedade é uma, complexa e formada de elementos interdependentes. A sua essência sociológica é “interação” e “interrelação”; isto é, a vida social, em momento nenhum, é exclusivamente geográfica, exclusivamente histórica ou exclusivamente econômica. A sua variedade resulta, em grande parte, da dosagem destes elementos em cada caso, um só deles não é suficiente para explicá-la (p. 56).

Em suas considerações, apresenta a sociedade enquanto organismo composto de partes interdependentes. Os progressos da humanidade são resultados da cooperação entre os diferentes elementos que compõem ou dão corpo à sociedade humana. A vida social é composta por aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociológicos, culturais que não se processam separadamente, mas a partir das relações entre indivíduos e grupos sociais. Entretanto, as disciplinas escolares foram dispostas nos currículos de forma isolada e muitas vezes sem qualquer relação umas com as outras, realizando apenas explicações parciais e sem dar conta das complexas relações entre estes aspectos (SANTOS, 2011a, p. 160). Desta forma, cada cientista social busca analisar a vida em sociedade a partir de uma perspectiva particular.

Para compreender a vida social, o geógrafo procura interpretar as relações entre o homem e seu meio; o antropólogo recolhe os resultados de sua experiência e cultura; o historiador nota as circunstâncias em que se deram os acontecimentos; o sociólogo investiga a natureza das interrelações dos indivíduos e dos grupos; os economistas e os políticos registram os esforços organizados e os fins visados (CARVALHO, 1970, p. 21).

As disciplinas, em seu processo de constituição e afirmação no contexto escolar e universitário, haviam se diversificado e delimitado seus campos de atuação. Se, esta delimitação era útil para fins de pesquisa, não o era para o ensino escolar. O objetivo moderno da educação seria, no viés de Carvalho (1953), a visão global dos fenômenos. De acordo com Santos (2011a, p. 160), “vale ressaltar que Carvalho já defendia, na década de 1950, os

Estudos Sociais como disciplina no currículo do ensino secundário”. Tal constatação se justifica a partir da leitura do seguinte trecho do artigo: “Os Estudos Sociais, pois a eles cabe esta disciplina, deveriam, no currículo, constituir uma única matéria” (CARVALHO, 1953, p. 53). Somente assim os currículos se tornariam reflexo da sociedade e, portanto, funcionais. Para isso, os professores deveriam ser instruídos em novos termos e treinados na sua aplicação. Contudo, Carvalho (1953) não esclarece neste primeiro momento, as formas como se daria a inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares e como os professores seriam preparados para o ensino desta matéria no grau secundário ³⁶.

Nas palavras de Carvalho (1953, p. 55), “no Brasil [...] os Estudos Sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade alheia aos interesses do momento histórico e às realidades sociais”. Mais do que uma defesa clara dos Estudos Sociais, são os “programas antiquados e métodos atrasados” que visa a combater. Neste trabalho, aponta vantagens na divisão em disciplinas, destacando, porém, que elas só forneciam explicações parciais. Sem a formação adequada do professor, argumentava que seria mais prudente, como solução temporária,

[...] observar a divisão por disciplinas que tem duas vantagens, no momento atual: a primeira de dividir e classificar os fenômenos para apreendê-los mais facilmente, a segunda de permitir um exame mais aprofundado de cada um deles. O fato de respeitarmos, por simples conveniência, estas disciplinas, Sociologia, Geografia, Economia, História e Política não nos deve levar a esquecer que cada uma delas só nos dá da vida social uma parte da explicação, uma visão parcial, um aspecto das cousas (CARVALHO, 1953, p. 56).

Assim, reconhecia a dependência de um fato histórico, por exemplo, de aspectos geográficos e circunstâncias econômicas e a falta de sintonia das disciplinas que compunham os Estudos Sociais, “que na orquestração em que se deveriam integrar como instrumentos complementares” tocavam harmonias diferentes. Destacava que “o ensino dos professores de estudos sociais, não consegue, na hora presente, explicar e interpretar claramente, por falta de elementos de informação, por deficiência de treino e preparo ou por pura rotina”. Deste modo, se propunha a “remediar esta situação”: “do conjunto dos Estudos Sociais, separemos, em primeiro lugar, a História” (CARVALHO, 1953, p. 57). Analisa o ensino de História, o crítica, apresenta os pontos que deveriam ser aprimorados e as formas como aprimorá-los.

³⁶ Ao analisar esta questão o historiador João Batista da Silveira (2008, p. 118), diferentemente da perspectiva adotada por Santos (2011) em seu estudo, argumenta que Carvalho (1953) não defendia claramente a substituição das disciplinas de História, Geografia e Sociologia por Estudos Sociais, porém “apresentava uma crítica direta à maneira como estas disciplinas eram ensinadas, pois entendia que elas não davam conta de conectar-se com a realidade dos estudantes, tornando assim o ensino desinteressante”.

A crítica não visava um enfraquecimento ou mesmo esvaziamento da História enquanto disciplina escolar nos currículos primário e secundário, mas um aperfeiçoamento de tal ensino à medida que apontava possíveis soluções para os problemas destacados. As experiências do autor, como professor de História Moderna e Contemporânea, de relações internacionais e suas preocupações com as questões do mundo contemporâneo, contribuíram para a confecção de uma nova forma de ensinar História para crianças e adolescentes. A restituição do passado é impossível, salienta Carvalho (1953, p. 57), “nestas condições, o problema do que deve ser ensinado se reduz a uma questão de escolha dos temas históricos”. No quadro, que se segue, sintetiza-se, conforme leitura de Carvalho (1953, p. 57-58) as formas como os “temas históricos” deveriam ser selecionados.

Quadro 1: Delgado de Carvalho e o Ensino de História

O que deve ser ensinado	
<i>Crítica/ Problemas/ Questões</i>	<i>Sugestão do que ensinar</i>
a - Enciclopedismo dos programas.	Dosagem do conhecimento.
b - História exclusivamente descritiva.	Uma história que recorresse menos à descrição e que ampliasse as interpretações.
c - As tentações do historiador: “riqueza inesgotável das situações históricas do passado”.	Seleção dos momentos históricos a partir do valor educativo de certas fases da História da humanidade.
d - Ausência de conexões entre as cadeiras de Estudos Sociais.	A História deve e pode se aproximar de outras disciplinas lançando luz sob suas temáticas.
e - Programas Antiquados e acadêmicos que não correspondem aos avanços pelos quais havia passado o país.	Uma questão de dosagem. Os currículos de História deveriam consagrar mais tempo de estudos aos acontecimentos contemporâneos.

A preocupação principal, na reformulação do ensino de História proposto por Carvalho (1953), estava em atenuar o enciclopedismo dos programas. De forma semelhante a John Dewey (1959), aponta que o ensino de História deveria estar ligado as questões contemporâneas, e, portanto, nos currículos deveria ser consagrado mais tempo aos aspectos atuais do desenvolvimento das sociedades. Segundo Carvalho (1953, p. 58), “no ensino de história deve ser observado o meio ao qual se destina este ensino, o estado cultural desse meio e seus interesses”. Era uma questão de seleção e dosagem do que necessitava ser ensinado. Nesta concepção, alguns tópicos principais norteariam o Ensino de História:

[...] no currículo secundário, a História do Brasil, além de um ano ginásial exclusivo, deve ser incluída na História Moderna e Contemporânea. O último ano do currículo colegial deve comportar um programa de Relações Internacionais incluindo os principais aspectos do

Mundo Moderno como sejam: a evolução dos estados nestes últimos séculos; sua estrutura e segurança; a Diplomacia e o Direito; a Política Exterior das grandes potências; O Imperialismo e a Colonização; a Economia Internacional, Trabalho, Comércio e Comunicações e, por fim, as grandes Organizações Internacionais como o Pan-americanismo, a Liga Árabe, as Nações Unidas e os pactos diversos. Outros assuntos relativos à Ciência e à Arte de nossos dias podem completar a necessária visão do mundo atual (p. 58-59) ³⁷.

O currículo proposto por Carvalho (1953) enfatiza o ensino de História Contemporânea e História do Brasil Contemporâneo, em suas relações com as outras nações. Mas o que caberia ao professor do ensino secundário nesta proposição de ensino de História e Estudos Sociais? O docente e a formação de professores aparecem em diferentes passagens do artigo de forma indireta sem configurar como uma das questões centrais para o autor. Caberia ao mestre “com a sua habilidade, despertar interesse e atenção” (p. 59) e desenvolver um ensino que motivasse os contatos dos alunos com a sociedade e fornecer um quadro das situações contemporâneas. Este ensino deveria ser formulado a partir de cinco pontos: *motivação* – estímulo dos alunos a partir de questionários com perguntas que interessem aos discentes, isto é, um ensino de História que começasse pelo que estes já conheciam; *perspectiva histórica* – uma introdução geral do assunto a ser estudado, revelando sua importância e relações com outras situações; *método de bloco* – dosagem dos conhecimentos; as *relações concomitantes* – isto é, a interdependência entre os fatos; os *contatos com a realidade*. Podemos assinalar que, neste trabalho, Carvalho (1953) estava muito mais preocupado com a melhoria da qualidade de ensino, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, das disciplinas que compunham os Estudos Sociais, com destaque para o ensino da História, do que com uma afirmação dos Estudos Sociais enquanto disciplina escolar. Uma preocupação com os objetivos e métodos do ensino.

No Preâmbulo do livro *Introdução metodológica aos estudos sociais*, publicado cinco anos após o artigo, em 1957, tais preocupações foram novamente destacadas.

Mais uma vez, venho tentar a apresentação de métodos didáticos para os Estudos Sociais. Solicito novamente a atenção dos meus colegas que ainda não desanimei de convencer. Reconheço que muitas de minhas ideias são tidas por irrealizáveis ou, pelo menos, prematuras em nosso meio. Não desisto, entretanto, pois algumas são aprovadas por autoridades pedagógicas de primeira grandeza.

³⁷ Cumpre destacar que Delgado de Carvalho realiza as suas análises sobre os Estudos Sociais após duas Guerras Mundiais e em plena Guerra Fria, em meio a constantes tensões entre os diferentes países do globo. Da mesma forma, trata-se de um período de rápidos avanços tecnológicos que diminuía a distância entre as nações integrando mercados e povos. O ensino das disciplinas de Estudos Sociais teria na perspectiva do autor importante papel neste processo ao educar os jovens para se integrarem a esta nova realidade. Desta forma, se apropria de um Boletim da Unesco publicado em 1953: “Um dos objetivos principais da educação no plano internacional é de preparar os alunos a tomar parte na edificação da sociedade mundial”. Os professores deveriam ser preparados para tal: “é, pois, necessário que os mestres sejam familiarizados com as organizações internacionais. Deveriam ser incluídos no programa básico de formação de professores os ensinamentos relativos às Nações Unidas e outras instituições internacionais [...]” (CARVALHO, 1970, p. 117).

Neste mundo em perpétua mudança, onde minha idade me permitiu assistir a tantas inovações, estou convencido que estamos em vésperas de profundas transformações em matéria de processos de ensino, de currículos, de programas, de estudo-dirigido.

A publicação que aí se segue, sob o impulso animador de Anísio Teixeira, é a execução de um plano que num dia de 1953, me foi traçado, entre duas aulas, por Lourenço Filho. Não sei se foi isso que ele tinha em vista. Talvez venha eu trair o seu pensamento...

Tenho fé que meus colegas acolherão algumas destas sugestões e que suas críticas serão acertadas; por isso, comprometo-me a levá-los em conta se me for dado ainda tratar do assunto (Delgado de Carvalho, abril de 1957).

Nesta pequena apresentação da obra fica patente a aproximação de Delgado de Carvalho com os expoentes da Escola Nova no Brasil e o conhecimento do autor sobre a não aceitação dos Estudos Sociais, enquanto disciplina substitutiva das disciplinas tidas como tradicionais, nos currículos escolares por muitos educadores do Brasil. A formulação de críticas, pelos opositores, é dada como certa pelo professor³⁸. Tal como no artigo *Os Estudos Sociais no Curso Secundário* promove uma forte defesa de seu modelo de ensino que deveria “aproximar o jovem da vida em sociedade, valorizar a ação individual, a consciência de cada um quanto à melhoria das condições da sociedade em que vive” (SANTOS, 2011a, p. 154 e 155). Em termos de organização, o livro se articula a partir de três partes: I – Conceituação dos Estudos Sociais, II – Fundamentos Gerais dos Estudos Sociais e III – Técnica Geral para a integração dos Estudos Sociais. Apresenta-se como um grande manual, altamente didático, sobre os Estudos Sociais. Interessa-nos principalmente as duas primeiras partes consagradas à caracterização e discussão teórica sobre os Estudos Sociais, seus objetivos, finalidades e o lugar reservado a figura do professor.

Nas primeiras páginas do livro, recupera aspectos sobre o atraso das “ciências morais” frente às ciências físicas e naturais. Uma defasagem entre o aparelhamento material (os diferentes avanços pelos quais passou a sociedade) e o comportamento social. “Ciências Morais” correspondiam “aos conhecimentos sistematizados relativos ao espírito humano e às relações sociais” (CARVALHO, 1970, p. 15). Estas se subdividiam em dois grupos, as “Ciências Psicológicas” e as “Ciências Sociais”. As Ciências sociais seriam ensinadas sob a forma de Estudos Sociais. Portanto, segundo o autor, existem diferenças significativas entre as duas expressões.

³⁸ Realizando uma análise comparativa entre os textos de Carvalho (1953) e da historiadora Emília Viotti da Costa (1957), publicado na Revista de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Silveira (2008, p. 118) destaca que as críticas aos Estudos Sociais enquanto disciplina escolar já estavam presentes entre os historiadores nos anos de 1950. Assim, para o autor, “os especialistas de História também estavam preocupados com a maneira como a História vinha sendo ensinada. Reconheciam, por exemplo, o caráter utilitarista da História para o ensino secundário. Reconheciam ainda que havia problemas na maneira como esta disciplina vinha sendo ministrada, porém, na visão destes, o problema do desinteresse [e mesmo falta de aproximação do ensino com a realidade do aluno] não seria sanado trocando História, Geografia e Sociologia por Estudos Sociais”.

As Ciências Sociais ocupam um campo bastante vasto, se não impreciso, pelo menos, suscetível de extensões e complexidades, à medida que vão evoluindo os conhecimentos. Como disciplinas especiais, elas são produtos de pensamento, de pesquisa, de experiência, de descoberta. Resultam de estudos científicos, desinteressados e elevados que contribuem para o progresso humano (Idem).

Os Estudos Sociais tinham campo idêntico, mas seus objetivos não estariam na investigação, e sim no ensino ou vulgarização do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais que guiariam o ensino dos Estudos Sociais levando a conclusões práticas, úteis e instrutivas³⁹. Santos (2011a, p. 154) argumenta que “é importante destacar que Carvalho já considerava a distinção entre disciplina escolar e científica, mesmo que as pesquisas não se voltassem para esta diferenciação – o que é uma discussão mais recente do ponto de vista educacional”. Entretanto, apesar desta distinção, os Estudos Sociais não atuariam como mero difusor do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais, haja vista que a função desta disciplina seria a de construir interpretações tanto sobre o material fornecido pela sua congênere científica quanto sobre as posturas do homem em sociedade. Para o autor os Estudos Sociais poderiam se constituir em matéria de ensino em quaisquer dos níveis de ensino, do primário ao superior (CARVALHO, 1953, p. 16).

Se, no artigo publicado no início dos anos de 1950, Carvalho (1953) defende a incorporação dos Estudos Sociais no currículo do ensino secundário sem apontar como esta inserção ocorreria, no livro apresenta uma proposta de inclusão dos Estudos Sociais nos Ensinos Ginásial e Colegial⁴⁰ (CARVALHO, 1970, p. 208-214; SANTOS, 2011a, p. 271-276). Esta proposta se articula em torno da interdependência natural entre as matérias. Cada uma delas “é como foco de luz que ilumina os mesmos fatos, os mesmos fenômenos”. A vida real, bem como a Ciência é una, ou seja, sem subdivisões. Estas ocorrem por conveniência, já que os fatos sociais são históricos, econômicos e geográficos, e se processam de forma integrada. A Educação deveria seguir o mesmo caminho. A substituição das disciplinas

³⁹ Sobre a distinção entre o cientista social e o professor de Estudos Sociais Carvalho (1970, p. 17) alerta que “quem ensina uma das matérias em apreço não é, em regra, um especialista da matéria. Os professores de História não são todos historiadores, mesmo se tiverem ocasião de escrever compêndios de História. Os professores de Geografia poucas vezes têm tempo de serem geógrafos. É raro um professor de Sociologia ser sociólogo”. Ao professor não caberia ser especialista, mas este deveria possuir “uma cultura geral, vistas do conjunto, perspectiva, processos e métodos de ensino”.

⁴⁰ “Nas três primeiras séries do Curso Ginásial, a Geografia Geral do Brasil seria ensinada paralelamente à História do Brasil, Colônia, Império e República; a Geografia Física e Humana acompanharia a História Antiga e Medieval; por fim, a Geografia dos Continentes, na 3ª série, corresponderia à História Moderna e Contemporânea [...] Na 4ª série, última do curso ginásial, entrariam vários aspectos dos Estudos Sociais, ainda em cadeiras paralelas [...] com visão ampla das condições do mundo atual”. No curso colegial a integração dos Estudos Sociais se faria de forma completa. Em três séries as diferentes disciplinas se articulariam (CARVALHO, 1970, p. 209-210).

tradicionais pelos Estudos Sociais, seria uma forma da Educação se adequar à realidade do educando (CARVALHO, 1970, p. 61).

Para o professor, a Educação escolar estava passando por uma crise em toda a sua estrutura. Era preciso abandonar ideias e práticas antiquadas, em prol de novos métodos ditados por novas necessidades e questões. Para um mundo em perpétua mudança seria necessária uma nova filosofia educacional.

Cabe, em consequência, um papel de singular relevo aos Estudos Sociais. Estamos numa situação em que urge uma revisão dos valores de ensino, das disciplinas e de seus tópicos escolhidos, dos métodos didáticos e da própria aprendizagem. De fato, a Educação está em crise em todos os países: reina a mais profunda descrença. Os estudantes perderam a fé no ensino que lhes é ministrado, por não acharem nele o que procuravam; os docentes desanimaram de chegar a um resultado com os instrumentos de trabalho que lhes são prescritos (CARVALHO, 1970, p. 59).

A constatação de que o ensino não atendia às necessidades dos professores e alunos perpassa a escrita de Carvalho (1970) ao longo de sua argumentação. A educação e o preparo do indivíduo visavam a sua vida em sociedade (p. 63). Nesta abordagem, destaca Santos (2011a, p. 163), “o ensino deveria privilegiar a construção das qualidades indispensáveis à vida em sociedade, de modo a conjugar finalidades individuais e sociais”. Portanto, as finalidades da educação, tal como presente no Manifesto dos Pioneiros (1932), seriam produto de cada época. Assim, a Educação, segundo argumentação do autor, propunha alguns objetivos por meio do ensino de Estudos Sociais que podem ser agrupados em cinco categorias:

I – Conhecimento e compreensão de conceitos sociais e sobre o valor das instituições.

II - Desenvolvimento, no indivíduo/aluno, da capacidade de ler, estudar e interpretar, com senso crítico, o que leu, ouviu e viu.

III – Desenvolvimento de interesses culturais e senso de responsabilidade, despertando e moldando a personalidade do educando.

IV – Integração do indivíduo na sociedade democrática em que vive promovendo a sua cooperação como bom cidadão.

V – Compreensão da interdependência entre nações, observando o respeito às particularidades e a cooperação internacional.⁴¹

Os Estudos Sociais levariam, se bem orientados, na opinião de Carvalho (1970, p. 68), à “Educação para Identificação”. Utilizando-se da argumentação do educador inglês James Hemming, salienta que a função dos Estudos Sociais é despertar, nos alunos, a consciência da importância individual nas atividades desenvolvidas na sociedade. Cada um dos objetivos formulados pelo professor e destacados acima, se articulariam “a função de auxiliar os jovens a identificar-se com a sociedade em que estão inseridos” (SANTOS, 2011a, p. 163). Em essência o fundamento básico dos Estudos Sociais é a compreensão da vida, das inter-relações humanas e “toda sociedade nada mais é do que um sistema de inter-relações e interdependências sociais” (CARVALHO, 1970, p. 79-80).

“Educação para Identificação” era sinônimo de “Educação para integração”, pois uma perfeita integração supõe identificação e socialização (Ibidem, p. 68). Para o autor, a Sociologia, “dedicada à interpretação da experiência humana”, era a chave dos Estudos Sociais, já que “o seu conteúdo representa o substractum das ciências do Homem e os seus objetivos abrangem as próprias bases dos conhecimentos sociais que, em última análise, ela condiciona” (Ibidem, p. 75). A ênfase no aspecto sociológico do ensino dos Estudos Sociais era decorrente, nas palavras de Nadai (1988, p. 08), da “ação escolar, como realizadora da mudança social, pela modificação do comportamento dos homens” e da necessidade de “formação da criança e do adolescente para viver em um mundo em acelerado processo de mudança, no qual o progresso técnico é o seu motor”. Ao educador caberia despertar nos alunos as atitudes “em relação às pessoas e as coisas que o levem a ter consciência do lugar que ocupa na sociedade” (Ibidem, p. 68). Para Santos (2011b),

Cabe destacar que a proposta de trabalho dos Estudos Sociais era bem ampla, e que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados deveria atender às expectativas da aprendizagem, inseridas no projeto da escola para aquela disciplina. Nos Estudos Sociais entendia-se que qualquer conteúdo das ciências humanas poderia ser utilizado para o objetivo de levar o aluno ao conhecimento humano. O importante, nessa perspectiva, era a metodologia de trabalho, onde as experiências planejadas para o ensino valorizavam as iniciativas da criança e do professor (p. 7).

A escola em que os Estudos Sociais deveriam ser inseridos era a mesma defendida no Manifesto dos Pioneiros, em John Dewey (1959, 1979, 1998) e Anísio Teixeira (1979). Uma escola que não estivesse dissociada da sociedade e que representasse uma “sociedade em

⁴¹ Adaptado de Carvalho (1953, p. 67-68).

miniatura”. Uma escola que atentasse para as questões contemporâneas e não se isolasse. O ensino deveria visar à compreensão tanto da sociedade em que os discentes vivem quanto de seu papel social (SANTOS, 2011a, p. 163). Nesta escola a passividade não seria admitida. Valoriza-se a atividade criadora do aluno, a sua participação. O objetivo era o crescimento do aluno, crescimento que ia além dos muros da escola. Integração deste na sociedade e no meio em que vive. O ensino deveria estimular o aluno a querer aprender constantemente e o professor, embora não fosse o centro do ensino, tinha um papel importante a desempenhar.

1.6 Estudos Sociais e integração. E a formação do professor?

Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem (John Dewey).

O professor aparece de forma secundária nos trabalhos de Delgado de Carvalho que discutem e defendem os Estudos Sociais. Entretanto, a sua função na arte de ensinar e aprender não é pouco importante. Se, em 1953, no artigo, argumenta que apenas quando os professores forem “corretamente” instruídos os currículos se tornariam “reflexo da realidade social” (p. 56), no livro, dedica algumas páginas ao docente. O professor era essencial! Nas palavras de Delgado de Carvalho (1970, p. 118), seria “mais eficiente o ensino de um bom professor com material pobre do que o ensino dispendioso de bom material, com professor deficiente”. Em sua análise destaca o grande crescimento das matrículas em nível de ensino secundário, salientando que a formação de professores para este segmento não pode acompanhar o progresso no número de matrículas e muitos professores que auxiliavam na instrução nacional ainda eram autodidatas. Isso se tornava ainda mais crítico no ensino de História e Geografia.

Infelizmente, entre nós, como, aliás, em outros países, as disciplinas mais sacrificadas são as que envolvem Estudos Sociais, tidos inexplicavelmente como mais fáceis. Um candidato a professor de matemática ou português precisa conhecer a sua matéria, pois, em caso contrário, não será contratado pela administração do colégio. Mas, se se trata de um cargo de professor de História ou de Geografia, a diretoria do colégio não hesitará em aceitar os serviços do candidato, pois, basta saber ler para seguir, nos compêndios, o que tiverem que recitar os alunos. Um bom memorizador diplomado de datas e nomes passa, ainda em nossas escolas, por um bom professor de História e Geografia e sua cátedra comporta, em geral, as duas disciplinas (CARVALHO, 1970, p. 118).

Esta “falta de zelo” com o recrutamento dos professores de História e Geografia não era compatível, na posição do autor, com a importância que estes estudos representam na vida escolar e na formação do aluno. De fato, em um mundo em que as relações sociais se tornavam cada vez mais complexas, os professores de História e Geografia deveriam não apenas ser formados e conhecer suas disciplinas, como o professor de Matemática ou Português, “mas também apresentar qualidades indispensáveis que aos outros mestres talvez faltariam” (CARVALHO, 1970, p. 119). Neste sentido,

A personalidade de um professor de Estudos Sociais necessita de predicados como sejam atitudes, capacidade de apreciação, ideais, cidadania de tipo superior; a ele incumbe manter, em grupos sociais discentes, um conceito democrático e uma prática das inter-relações sociais na altura das instituições de seu país. Até certo ponto, pode-se dizer que suas responsabilidades na Escola são maiores do que as de seus colegas de outras disciplinas, menos intimamente ligadas à ordem social e à vida internacional (CARVALHO, 1970, p. 119).

Mais do que qualquer outro docente, o responsável pelo ensino das disciplinas que compõem os Estudos Sociais atua diretamente na formação do indivíduo. E o objeto destas disciplinas e dos Estudos Sociais é o homem. Isto posto, salientava-se que tempos de mudanças, de rupturas, tornavam ainda mais necessárias à compreensão da realidade social e importância do ensino dos Estudos Sociais. Para Carvalho (1970, p. 120), “o professor de Estudos Sociais é, antes de tudo, um *intérprete*, não apenas de sua comunidade e de seu tempo, mas da longa experiência humana e da ligação do Presente com o Passado, explicados em termos um do outro”. A sua função na sociedade é ligar o indivíduo, constantemente afastado da vida corrente, ao seu meio social. Se, a educação, como vimos na argumentação de John Dewey (1998, p. 60), é um processo essencialmente social e os indivíduos que aprendem na escola formam um “grupo comunitário”, o professor não é um agente externo à ação, mas faz parte do grupo e atua como uma espécie de guia. Assim, segundo Carvalho (1970, p. 86), os professores de Estudos Sociais estão “envolvidos pelos fatos e fenômenos que observam”, uma vez que fazem parte das coisas e do cenário observados.

Em Anísio Teixeira (1979, p. 39), “o professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto”. O professor, pessoa mais experiente, guia e orienta o processo de ensino. Nas palavras de Delgado de Carvalho (1970, p. 144), “a atuação do mestre é baseada na atividade do aluno”. Como decorrência deste aspecto, o professor de Estudos Sociais precisa dar conta de algumas questões, dentre as quais, o educador destaca: *Conhecimento de seus alunos*: é necessário o professor

conhecer as maneiras, hábitos e reações dos discentes. *O auxílio prestado ao aluno na solução de seus problemas*, isto é, o professor de Estudos Sociais tem como uma de suas obrigações auxiliar os seus alunos em questões que vão além do ensino, em situações da vida destes. *A escolha do material de estudo*, que incentivem o aluno ao estudo. *O incentivo ao trabalho coletivo, em grupos de alunos* – a fim de inculcar nos estudantes o espírito democrático. *O planejamento do curso e das aulas*, a partir da elaboração de planos de aulas e organização de atividades, como os *Estudos Dirigidos*. *A orientação das discussões em aula* – por lidar com os modos de pensar e agir do indivíduo é de vital necessidade que o docente conheça os tópicos a serem debatidos e guie os debates de forma a orientar sua efetiva realização.

Carvalho (1970, p. 127) salienta que ao professor de Estudos Sociais são necessárias algumas qualidades que o distinguem dos cientistas sociais. O “homem de ciência” é um especialista no seu ramo, pesquisador e responsável “pelas descobertas que constituem o progresso de sua ciência”. É “um organizador de conhecimentos” responsável por formar novos pesquisadores e novos cientistas, e, portanto, quase sempre, está vinculado a Universidade, embora, nem todos os professores do ensino superior sejam historiadores, economistas ou geógrafos. Já o professor secundário “tem outras funções a desempenhar”. Sua função é “revelar as atualidades da ordem social”, tornar compreensível ao aluno o mundo e sociedade em que vive, “despertar o seu interesse pelo campo das atividades sociais e nele exercer a sua ação”. Atua diretamente na formação dos imaturos, transmitindo a experiência acumulada pela vida social, a partir do amplo conhecimento que deve ter tanto da sociedade humana quanto do público alvo, isto é, os discentes. Adjetivos como “conselheiro”, “orientador”, “guia”, “auxiliar” e “colaborador” aparecem na obra de Carvalho (1970) como sinônimo de professor, já que estes atuam na formação “de jovens que se encontram em fase decisiva de sua vida social” (p. 128).

Para que desse conta de suas atividades e funções, este professor deveria ter uma formação generalista e ampla. Na argumentação de Carvalho (1970, p. 128), era salutar ao mestre possuir “uma sólida cultura geral, vistas largas, perspectivas sociais e, além de tudo, se manter continuamente a par da evolução social, política e econômica do mundo em que vive”. No Brasil, de acordo com o autor, predominavam os autodidatas e os especialistas, oriundos das Faculdades de Filosofia. Nestas instituições os professores se especializavam nas disciplinas de sua escolha e na quarta série (quarto ano) recebiam a formação profissional ou pedagógica. A tendência a se separar os Departamentos de História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais em cursos independentes e desligados era para o autor pouco ambicioso, já

que esta separação não correspondia à realidade social em que os professores viviam, e, conseqüentemente, deveriam atuar.

Quanto à formação pedagógica dos cursos, Carvalho (1970, p. 129) destacava que “quaisquer que tenham sido as práticas de ensino em escolas de aplicação [vinculadas às universidades], o novo professor sempre encontra problemas de sala de aula que, para ele, ainda não foram esclarecidos, principalmente no ensino dos Estudos Sociais”. As formações pedagógicas não davam conta de explicar a complexidade das relações que se processam em sala de aula. No entanto, Carvalho (1970), apesar de ter sido professor do ensino superior em universidades do Rio de Janeiro durante longos anos, não apresenta nenhum modelo de formação de professores de Estudos Sociais para as Universidades. O professor é, sobretudo, o organizador, o motivador, aquele que deve conhecer os objetivos, métodos e matéria que lhe cabe ensinar, aquele que deve conhecer as diferentes fases de aprendizagem do discente e aquele que deve ter amplo domínio da cultura, economia e política da sociedade na qual está inserido.

Para Fernandes (2008, p. 7) a ideia de que o professor deveria possuir uma “cultura geral”, formação cultural e em Ciências Sociais, estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932). De acordo com este documento,

[...] o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, ‘o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social’, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se tem essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolar (AZEVEDO, 1932, p. 126).

Por certo que a formação de professores não se esgota com o decorrer de quatro anos, mas vai além. Antecede e prossegue nos anos pós-cursos de licenciatura. O conhecimento dos homens e sociedade não é alcançado em breves anos de estudos. “Cultura geral”, a nosso ver, pode ser encarada em um duplo sentido: 1) aquela cultura desinteressada, que está na raiz das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dos anos de 1930 e que tinha como objetivo iniciar o professor nos labores científicos; e, 2) a cultura adquirida na vida e para a vida. Através deste cabedal cultural o professor seria capaz de realizar sua atividade de forma crítica e consciente, analisando o problema educacional em conjunto e a partir de um ponto de

vista mais amplo. Entretanto, de forma paradoxal, a última parte do livro, *Técnica Geral para Integração dos Estudos Sociais*, se organiza como um lugar prático ou da prática, isto é, se as duas primeiras partes apresentam-se como teóricas, esta se dedica à aplicabilidade. Sem perder de vista a teoria, apresenta possibilidades práticas ao professor de Estudos Sociais. Discute métodos de ensino, organização curricular, formas de avaliação e maneiras de fazer inter-relações entre as disciplinas. Um bom professor seria formado a partir do conhecimento de técnicas e métodos de ensino.

1.7 Da formação de professores e os Estudos Sociais: o prenúncio das Reformas

Os anos de 1950 e 1960 renunciaram algumas das discussões que estariam em pauta após o golpe militar de 1964. O curto período entre 1945-1964, que separa dois governos ditatoriais, o Estado Novo (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985), foi fecundo para os debates educacionais. Em julho de 1959 veio à luz o *Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados*, reafirmando alguns pontos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e defendendo o dever do Estado com a educação pública, laica, obrigatória e gratuita. Redigido por Fernando de Azevedo, contou com signatários importantes no cenário educacional brasileiro, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Sérgio Buarque de Holanda. Após 13 anos de intensos debates no Congresso Nacional Brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi aprovada e sancionada em dezembro de 1961, pelo então Presidente João Goulart (1961-1964). Alguns de seus artigos formam a base das reformas educacionais realizadas entre anos de 1960 e 1970.

Os artigos 8º e 9º discorrem sobre a criação e funcionamento do Conselho Federal de Educação (CFE). Ficava estabelecido, dentre outros aspectos, que “§ 5º as funções de Conselheiro são consideradas de *relevante interesse nacional*, e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares ou conselheiros” (BRASIL, 1961, grifos nossos). Destacam-se algumas de suas atribuições principais.

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;

[...]

e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70;

[...]

m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

[...]

o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

Iniciando as suas atividades a partir de fevereiro de 1962, o CFE tinha amplas atribuições, dentre as quais o poder de estabelecer currículos mínimos para o ensino superior e propor modificações no sistema nacional de ensino. No Art. 117 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 ficou estabelecido que “enquanto não houve[sse] número suficiente de professores licenciados em Faculdades de Filosofia, e sempre que se registr[asse] essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência” (BRASIL, 1961). Tal dispositivo na lei lança brechas sobre a obrigatoriedade, presente no Art. 59 de que a formação de professores para o ensino médio se processasse nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Através deste mecanismo, o processo de seleção de docentes, ainda em 1961, continuava a se processar de forma improvisada. Priorizava-se o “provimento” e não a formação. Os exames de suficiência lançaram as condições para que pessoas sem a formação necessária exercessem as atividades de ensino. Esta situação era em grande parte decorrente do lento processo de expansão das Faculdades de Filosofia pelas diferentes regiões do Brasil. Candau (1987) assinala que,

de acordo com um Relatório do INEP, que utiliza dados referentes ao segundo semestre de 1949, o número total dessas faculdades no país é de 22, sendo 7 em universidades oficiais (Bahia, do Brasil, Minas Gerais, Paraná, Recife, Porto Alegre e São Paulo), 5 em universidades particulares, todas católicas (PUC's do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Campinas e São Paulo, esta última possuindo duas escolas), e 10 isoladas (p. 15).

As Faculdades de Filosofia se distribuíam, neste momento, em apenas oito dos Estados da Federação e concentravam-se, 19 delas, nas capitais dos Estados. Estudos recentes têm demonstrado, para diversas regiões do país, as diferenças no processo de institucionalização da formação de professores nas Faculdades de Filosofia. Este se iniciou nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro nos anos de 1930, mas em muitos Estados só ocorreu algumas décadas depois. Letícia Carneiro Aguiar (2010) afirma em seu trabalho que:

Em Santa Catarina, até o início dos anos de 1960 a formação de professores acontecia nas Escolas Normais de 1º ciclo (nível ginasial) e de 2º ciclo (nível colegial) [...].

Os primeiros cursos de formação de professores em nível superior de Santa Catarina surgiram no ano de 1960, na Faculdade Catarinense de Filosofia, que a partir deste ano passou a integrar à Universidade Federal (UFSC). Já na década de 1950, essa faculdade oferecia cursos de bacharelado em Filosofia, História e Geografia, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Mas, foi somente em fins de 1950 e início de 1960, que existiram condições objetivas para o oferecimento de cursos de licenciatura com a criação dos cursos de Didática e de Pedagogia. Em 1963 foi criada a Faculdade de Educação (estadual), também localizada na capital do estado, sendo que somente a partir de 1965, surgiram outros cursos de licenciatura em faculdades ou escolas superiores isoladas localizadas no interior do estado (AGUIAR, 2010, p. 1-2).

Ao analisar o mesmo processo no Estado da Paraíba Francisco Chaves Bezerra (2007, p. 35) aponta que a “Faculdade de Filosofia da Paraíba foi criada pelo governo do Estado através do Decreto nº 146, de 05 de março de 1949, porém, começou a funcionar somente em 1952, composta pelos cursos de História e Geografia, Letras Neolatinas e Pedagogia, com sede na capital”. Primeira Faculdade de Filosofia paraibana foi incorporada a Universidade da Paraíba em 1955, instituição federalizada em 1960. Estes exemplos são ilustrativos da expansão lenta e desigual das Faculdades de Filosofia pelos Estados brasileiros. Segundo a análise de Candau (1987, p. 15), o processo de expansão destas faculdades se acelerou a partir de 1960 chegando a triplicar, sobretudo, por intermédio da iniciativa privada. Isso não significa, necessariamente, que tenha nestes anos se formado um número maior de professores. Dados de 1960 informavam “que menos de 20% dos professores secundários são diplomados por faculdades de filosofia, emergindo eles das escolas normais e de outros cursos superiores” (CANDAU, 1987, p. 16).

A formação de professores de História e Geografia que ocorria de forma conjunta até meados dos anos de 1950, foi desmembrada a partir da Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955 assinada pelo Presidente Café Filho (1955-1956) e pelo Ministro Candido Motta Filho. Entretanto, alunos de algumas universidades que ingressaram anteriormente à referida Lei, como na Universidade Federal de Juiz de Fora, ainda foram habilitados, até início dos anos de 1960, como professores de História e Geografia. A Associação Nacional de História (ANPUH) foi fundada em 1961, neste momento de afirmação dos cursos de História, independentes dos cursos de Geografia. Inicialmente denominada Associação de Professores Universitários de História (APUH), era composta por professores de universidades importantes, vinculados a instituições como a Universidade do Brasil e a Universidade de São Paulo. Nas palavras de Martins (2000, p. 111), “como uma associação científica fundada por professores-pesquisadores, a entidade manteve seu caráter acadêmico, com atividades de divulgação de trabalhos de pesquisa histórica, *discutindo, quando muito necessário*, o ensino superior e a formação de professores” (grifos nossos). O ensino básico, não foi, pelo menos

não de forma oficial e efetivamente ativa durante os primeiros dez anos da Associação, objeto de seus questionamentos ou preocupações.

O primeiro currículo mínimo, formulado pelo CFE para as licenciaturas em História data de 1962 e constitui-se a partir da divisão cronológica da História em História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, da América e do Brasil, das matérias pedagógicas e de duas matérias escolhidas dentre: Sociologia, Antropologia Cultural, História das Ideias Políticas e Sociais, História da Arte, Literatura Brasileira, Geografia (Geo-história), Filosofia da Cultura, Civilização Ibérica e Paleografia. A duração dos cursos deveria ser de 4 (quatro) anos letivos (CIAMPI, 2000, p. 466). Concomitante a este processo de configuração dos cursos universitários de História, as propostas de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares se intensificaram.

O Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 estabeleceu que cada ciclo passaria a ser composto de disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. Ainda segundo este artigo “§ 1º ao CFE competia indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1961). A partir deste dispositivo, o CFE emitiu o Parecer 23, de 16 de março de 1962.

O Conselho Federal de Educação, tendo em vista a atribuição que lhe é conferida pelo Art. 35 parágrafo 2 da Lei de Diretrizes e Bases e os estudos elaborados pela Comissão de Ensino Primário e Médio, resolve fazer as indicações que se seguem:

I- com o objetivo de alcançar um desenvolvimento integral da personalidade, prevê a LDB quatro componentes para organização do currículo de nível médio:

As disciplinas intelectuais;
As práticas educativas artísticas ou úteis;
As práticas educativas físicas;
Educação moral, cívica e religiosa.

II- os programas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, e o de atividades de Educação Física serão organizados pelas escolas de nível médio.

Ainda neste Parecer o CFE definiu a relação das disciplinas obrigatórias e séries em que deveriam ser oferecidas e a relação das disciplinas optativas a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino (SANTOS, 2011a, 168).

Como disciplinas obrigatórias em âmbito nacional, cobrindo 50% do total, o CFE fixou as seguintes: Português (7 séries), História (6), Geografia (5), Matemática (6) e Ciências (de 4 a 6) – como “Iniciação as Ciências Físicas e Biológicas” nas duas últimas; e mantendo esta forma ou desdobrada em Física, Química e Biologia, no 2º ciclo [...] Para escolha propriamente dita dos estabelecimentos, relacionou-se no ciclo ginásial – línguas estrangeiras modernas, Música, Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas; no ciclo

colegial – línguas estrangeiras modernas, Grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética⁴².

Os Estudos Sociais aparecem como proposta do CFE, e, portanto, do Ministério da Educação e do Governo Federal. Projetos de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares em âmbito estadual proliferaram ao longo dos anos de 1960. Nadai (1988) e Santos (2011a), apontam as experiências dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, como pioneiras neste sentido. Foi no ensino primário, cujos professores eram formados nas Escolas Normais, que, primeiramente, foi introduzido os Estudos Sociais. Neste nível de ensino as possibilidades de inovação eram consideradas maiores, já que tradicionalmente não havia “o peso acadêmico das diversas disciplinas” (SANTOS, 2011a, p. 166). No ensino secundário a implantação dos Estudos Sociais ocorreu, por exemplo, nos Ginásios Vocacionais que, nos anos de 1960, apresentaram diversas inovações no ensino secundário paulista (NADAI, 1988, p. 9). Neste contexto, livros de educadores americanos sobre os Estudos Sociais foram traduzidos e difundidos no Brasil⁴³. De acordo com Santos (2011a, p. 166), os Estudos Sociais surgiram neste momento “a partir de uma legislação indicativa, mas não obrigatória”. Nadai (1988, p. 05) assinala dois discursos que marcam a trajetória de implantação dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras. Para a autora, “há um discurso que, elaborado nos anos 1930, se repete tanto na argumentação utilizada como nas teses defendidas, até a década de 1960. Outro discurso completamente diferente surge na década de 1970”.

Tal análise, produzida no calor da hora, precisa ser relativizada. Trata-se de contextos distintos de inclusão dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras. No entanto, os discursos têm uma base comum, como apontam pesquisas recentes. Fernandes (2008) e Santos (2011a) assinalam a contribuição de Delgado de Carvalho para as discussões sobre os Estudos Sociais no Brasil. Este educador, pensando a questão desde os anos de 1930, vai ser fundamental nos dois momentos demarcados por Nadai (1988). Nos anos de 1930 participa diretamente do processo de Reformas realizado no Distrito Federal e nas décadas seguintes surge, através de suas publicações sobre os Estudos Sociais, como o grande influenciador do debate. A questão é de contexto. Se, entre os anos de 1930 e meados de 1960, tratam-se de propostas indicativas e não obrigatórias (até mesmo experiências), a partir de 1970, no contexto ditatorial, os

⁴² Os dois trechos do Parecer 23/62, do CFE, foram extraídos de Santos (2011, p. 168).

⁴³ Duas obras ganharam destaque e tiveram várias reedições, são elas: *Estudos Sociais para crianças numa Democracia*, de John Michaelis, cuja primeira edição foi publicada em 1963. *Ensinando Estudos Sociais na Escola Primária*, de Ralph Preston, editada nos Estados Unidos em 1958 e no Brasil em 1965.

Estudos Sociais, que foram durante anos defendidos como uma prática inovadora aparecem como expressão “de uma política antidemocrática e autoritária” (NADAI, 1988, p. 05).

O foco também se modifica. Se, no primeiro momento ocorre o destaque, como salienta Nadai (1988, p. 05), “do papel dos Estudos Sociais na elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos”, valorização da atividade criadora do aluno, da escola associada a vida em sociedade, a partir de 1970, o eixo central é a cidadania. Uma cidadania, que é limitada e que, portanto, restringia a atividade criadora do aluno e do professor. A formação de professores para o ensino de Estudos Sociais, em cursos de licenciaturas e em universidades, não aparece como uma preocupação para os defensores dos Estudos Sociais entre os anos de 1930 e 1960. É uma criação do CFE em 1964. Destaca Martins (2000),

A questão dos Estudos Sociais restringia-se, como podemos perceber, aos educadores e professores do ensino fundamental que tivessem ligados aos debates educacionais. Não afetava diretamente os historiadores e geógrafos, que estavam nas universidades, e tampouco alterava-lhes o mercado de trabalho. Entretanto, quando a administração do Estado permitiu a criação de uma formação superior, capacitada a formar profissionais das ciências sociais voltados exclusivamente para a educação, os conflitos começaram a emergir (p. 95).

Assim, embora, pensar na inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares passasse pela capacitação docente, Estudos Sociais e formação de professores não estavam claramente articulados. Isso explica o longo período em que os Estudos Sociais foram discutidos no cenário educacional brasileiro, sem que ocorresse uma efetiva crítica por parte da comunidade de historiadores a este projeto. Martins (2000, p. 40) argumenta que “a formação de professores em nível universitário pode ser considerado um dos momentos significativos na separação entre a História acadêmica, especializada, e a História escolar”. Enquanto, “a disciplina acadêmica conseguiu assegurar seu espaço de criação nas universidades”, a escolarização dos brasileiros tornou-se uma assunto de Estado. Historiadores e professores de História realizavam atividades distintas. A partir de meados dos anos de 1950, a separação dos cursos de História e Geografia, e, posteriormente, a criação da Associação de Professores Universitários de História contribuiu, significativamente, para a consolidação da História universitária e sua especificidade como um curso independente de formação de historiadores e professores. O Regime de 1964 ao passo que trouxe novas questões, salientou velhos problemas.

2 FORMAR PROFESSORES EM TEMPOS DE CRISE: OS ESTUDOS SOCIAIS EM QUESTÃO

Neste capítulo, o objetivo é apresentar as reformas educacionais promovidas entre as décadas de 1960 e 1980 sob a égide do Regime Militar e as reverberações destas na formação de professores e no ensino de História a partir da inclusão dos Estudos Sociais nos diferentes níveis de ensino. Analisamos as formas pelas quais as políticas educacionais implementadas a partir de 1964 alteraram a organização do ensino brasileiro e se apropriaram de algumas discussões educacionais anteriores ao golpe forjando um projeto próprio de educação. O foco de investigação encontra-se nas discussões em torno dos Estudos Sociais e da formação de professores. Com este objetivo, analisamos a legislação educacional, com destaque para as Reformas de Ensino Superior (1968) e de 1º e 2º graus (1971), produzidas entre os anos de 1960 e 1980.

2.1 Um novo Regime: novas políticas educacionais?

Um país não se faz sem educação. Esta frase tornou-se lugar comum na fala de muitos educadores e políticos nos últimos anos. No entanto, este pensamento não é recente na história política e educacional brasileira. Como vimos, a ideia de mudança pela via educacional está presente na fala de muitos, desde pelo menos o início dos anos de 1920 no interior das diferentes reformas sociais que se processaram no Brasil. Se, nos diferentes momentos da história republicana, desde pelo menos a Era Vargas (1930-1945), a educação escolar assumiu um lugar especial enquanto política de governo, isso não se deu de forma diferente durante os anos em que os presidentes militares se sucederam no poder. A educação escolar, em grande parte estruturada a partir das leis que constituíram as chamadas “Reformas Capanema”⁴⁴, implementadas durante o Estado Novo pelo Ministro Gustavo Capanema (1934-1945), foi profundamente alterada em suas estruturas básicas⁴⁵.

⁴⁴ Sobre estas Reformas Eneida Shiroma et. alli (2000, p. 26) esclarecem que: “Nos primeiros anos do Estado Novo, por força do fechamento político e suspensão das liberdades civis, o debate educacional foi caracterizado por reduzida circulação de

Imediatamente após o golpe militar os novos dirigentes do país se organizaram para pensar as principais reformas que eram necessárias na educação. Dermeval Saviani (2008) analisa em trabalho recente os simpósios organizados pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) em dezembro de 1964 e o Fórum “A Educação que nos convém”, realizado entre outubro e novembro de 1968. Estes encontros pavimentaram um caminho que seria posteriormente seguido pelos formuladores das políticas educacionais, contribuindo para a elaboração de uma “visão pedagógica assumida pelo regime militar”. Saviani (2008, p. 297) denomina esta orientação como “concepção produtivista da educação”, incorporada à legislação do ensino e baseada em alguns pontos principais, como: princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade, “máximo resultado com o mínimo dispêndio”, valorização dos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e favorecimento da participação privada nas atividades de ensino.

Assim, o Governo Militar propôs e implantou uma série de reformas, em todos os níveis de ensino, da educação básica à universidade entre 1968 e 1971 (GERMANO, 2008, p. 324). Estes anos, importantes para a constituição da política educacional que guiaria o ensino no Brasil durante as décadas de 1970 e 1980, foram marcados pelo gradativo fechamento político do país, a partir da publicação dos diferentes Atos Institucionais (AI), principalmente o AI-5, editado em dezembro de 1968. Período que se caracteriza pela sistematização do aparato repressivo e perda das liberdades individuais e coletivas, tortura, luta armada e pelo chamado “Milagre Econômico”. Na abordagem histórica, argumenta Georges Duby (apud DOSSE, 2003, p. 286), os diferentes aspectos, políticos, econômicos, sociais e culturais, são indissociáveis, ou seja, “uma sociedade forma um todo”. Portanto, torna-se necessária uma apresentação dos principais aspectos que caracterizaram a sociedade brasileira no momento em que as diferentes reformas educacionais foram pensadas e implementadas.

ideias. Da parte do governo nenhuma movimentação, significativa na definição de políticas para a educação se anunciou até 1942, quando o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, implementou uma série de reformas que tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino”. Dentre estas destaca-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942).

⁴⁵ Saviani (2008, p. 301-302) argumenta que a organização do ensino no Brasil parece estar “fadada a ser regulada por regimes autoritários. Com efeito, a estrutura que vigorou até a década de 1960 foi instituída pelo Estado Novo (...) Esta estrutura geral do ensino primário, médio e superior se manteve mesmo depois de aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961. Uma nova estrutura organizacional só veio a ser estabelecida exatamente no regime militar. Essa nova estrutura permanece em vigor atualmente, não tendo sido modificada pela nova LDB [aprovada em 1996]”. Bons exemplos são a estruturas do ensino superior e da pós-graduação, cujas linhas gerais foram definidas durante as décadas de 1970 e 1980.

2.1.1 A institucionalização⁴⁶ do Regime Militar: economia, política e sociedade entre os anos de 1960 e 1970

Lucília de Almeida Neves Delgado (2004, p. 16) adverte que “o processo histórico que marcou a trajetória republicana no ano de 1964 tem sido objeto de inúmeras interpretações, ora divergentes, ora complementares”. Estas, segundo a autora, são tão antigas quanto o movimento que derrubou o Presidente João Goulart. A historiadora destaca algumas abordagens principais: interpretações estruturalistas e funcionais, explicações que vinculam o golpe aos conflitos sociais e políticos decorrentes do modelo desenvolvimentista (p.18); “interpretações que enfatizam o caráter preventivo da intervenção civil e militar”, um contragolpe ou uma tentativa de se evitar profundas modificações nos sistemas político e econômico brasileiro (p. 19); “análises que privilegiam a versão conspiratória”, isto é, uma ação conspiratória contra o governo Jango que congregava setores da Escola Superior de Guerra (fundada em 1948), da União Democrática Nacional (UDN) e o capital estrangeiro (p. 22); abordagens que defendem a ausência, no Brasil, de um compromisso com a Democracia e a radicalização política a partir dos anos de 1960 (p. 24).

Independente da abordagem que se adote na análise dos processos que culminaram com o golpe de 1º de abril de 1964, algumas características do momento histórico são destacadas por todos os autores/pesquisadores: a crise econômica brasileira nos primeiros anos da década de 1960, a convulsão política e as agitações sociais. Daniel Aarão Reis Filho (2004) estabelece o ano de 1961 como marco inicial para os eventos que desencadearam a deposição do Presidente João Goulart⁴⁷. Em agosto deste ano o Presidente Jânio Quadros, há apenas 7 meses no poder, renunciou ao cargo. “Os ministros militares, nomeados por ele, não

⁴⁶ Maria Helena Moreira Alves, em *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*, estabelece três fases de institucionalização do Regime pós-64: Primeira fase – do golpe que derrubou João Goulart até 1968, quando são lançadas as bases do Estado de Segurança Nacional; A segunda compreende os anos de Chumbo, caracterizados pelo combate a luta armada e pelo “Milagre Econômico” entre os anos de 1969 e 1974; Terceira fase – compreende o processo de abertura política a partir do governo Geisel (1974-1978). Abordaremos, sem a pretensão de esgotar o tema, alguns aspectos destes processos utilizando a demarcação estabelecida pela autora.

⁴⁷ O historiador Carlos Fico (2010, p. 169) salienta que “há muitas maneiras de se contar a história do regime militar [e, consequentemente, do golpe de 1964], todas praticadas pela crescente historiografia sobre o período”. Não é objetivo deste estudo realizar uma análise detalhada dos eventos que culminaram com a ascensão dos militares ao poder. Construímos uma interpretação a fim de lançar luz sobre os aspectos educacionais. Sobre o golpe e o governo militar, cf. dentre outros: Alves (2005), Delgado (2004), Fausto (2010), Fico (2004), Germano (1994, 2008), Lamounier (s/d), Reis Filho (2001, 2004), Saviani (2008), Skidmore (2007). As obras coletivas organizadas, respectivamente, por Reis Filho, Ridenti, Motta (2004); Ferreira; Delgado (2010); Fico; Araújo (2004).

se conformaram” (p. 31) e iniciaram uma tentativa de golpe a fim de evitar a posse de João Goulart, Vice-presidente do país e que se encontrava em visita diplomática à República Popular da China. O golpe fracassou, contido por um movimento de resistência democrática liderado pelo Governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola. João Goulart assumiu a Presidência da República em 7 de setembro de 1961, porém os seus poderes foram diminuídos. De acordo com Reis Filho (2004):

Animados pela vitória contra a tentativa de golpe de agosto de 1961, desencadearam-se em todo o país amplos movimentos sociais populares: camponeses, trabalhadores urbanos, principalmente do setor público e das empresas estatais, estudantes e graduados das forças armadas. Greves econômicas e políticas, manifestações, comícios, invasões de terra [...] (p. 34).

Esses movimentos sociais se intensificaram a partir das transformações pelas quais o país atravessou na primeira metade do século XX. O Brasil entre os anos de 1950 e 1964 passou por grandes mudanças estruturais, caracterizadas pelo crescimento urbano e pelo rápido processo de industrialização. Houve um avanço dos movimentos sociais e surgimento de novos atores (FAUSTO, 2010, p. 443). Reis Filho (2004) destaca que esses movimentos sociais, animados com a aparente vitória em 1961, radicalizaram-se a partir de 1963, ano em que Jango recuperou os plenos poderes presidenciais, empolgando crescentes setores sociais e alarmando outros, como os conservadores. Neste contexto, o autor aponta para o surgimento de um “movimento reformista revolucionário”, definido por setores que defendiam um claro enfrentamento revolucionário e a existência “de uma ofensiva política” contra os movimentos mais radicalizados. Os movimentos sociais dotaram-se de um programa político comum, as chamadas Reformas de Base: eleitoral, agrária, urbana, tributária, bancária, do estatuto do capital estrangeiro e universitária. Todos os aspectos da sociedade precisavam ser modificados. “As forças conservadoras alarmaram-se” (REIS FILHO, 2001, p. 330-331).

O ano de 1964 iniciou-se com uma radicalização das posições, tanto de setores da esquerda, como o Governador Leonel Brizola que defendiam “reformas na lei ou na marra”, como de setores da direita que viam nas pretensões do Presidente e dos movimentos sociais sérios riscos a manutenção do *status quo*. Desde as eleições de 1962 nenhum dos grandes partidos, Partido Social-Democrático (PSD), União Democrática Nacional (UDN) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), conseguiram compor uma maioria no Parlamento brasileiro, gerando uma crise institucional, o que a historiografia tem denominado como “paralisia

decisória”⁴⁸. Neste momento delicado da política brasileira, João Goulart assumiu um discurso defensor das Reformas de Base, sobretudo, a agrária e a econômica. Esta última a partir da nacionalização de empresas privadas e controle da remessa de lucros para o exterior. Eram anos de Guerra Fria. Uma revolução de cunho socialista tinha triunfado em Cuba, apoiada pela União Soviética. O medo de que algo semelhante ocorresse no Brasil serviu como catalisador para que muitos setores se posicionassem contrários a política adotada pelo Governo Federal e fizessem coro ao discurso anticomunista intensificando a crise política.

Se, o comício realizado em 13 de março de 1964 na Central do Brasil, no Estado da Guanabara, reuniu 150 mil pessoas, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, organizada no Estado de São Paulo, reuniu 500 mil pessoas contrárias às políticas defendidas pelo governante. O discurso de Jango numa assembléia de sargentos, no dia 30 de março, precipitou os acontecimentos. No dia 1º de abril o Presidente deixou Brasília e Ranieri Mazzilli, Presidente da Câmara dos Deputados assumiu formalmente a Presidência da República, mas, de fato, o poder ficou nas mãos da Junta Militar composta pelo general Arthur da Costa e Silva, o almirante Augusto Rademaker e o brigadeiro Correia de Melo – que se autodenominava “Supremo Comando Revolucionário” (GERMANO, 1994, p. 56).

Os vencedores do movimento de 1º de abril, responsáveis pelo golpe que derrubou o Governo Legal, formavam uma frente ampla e heteróclita, composta por diferentes grupos. Políticos, como Carlos Lacerda (Governador da Guanabara) e Magalhães Pinto (Governador de Minas Gerais) acreditavam em um golpe passageiro. Aqueles que temiam o espectro comunista e tinham medo de perder as posições adquiridas. Os empresários que temiam a perda de poder e capital. Os que elaboravam projetos alternativos de modernização para o país. Assim, o golpe foi liderado por civis e militares, um golpe civil-militar, haja vista que setores da sociedade civil se mobilizaram a favor do novo regime e dele participaram⁴⁹ (REIS FILHO, 2001). Entretanto, a preponderância dos militares foi patente ao longo de todo o período. O golpe foi desferido em nome da democracia, mas o que ocorreu foi a implantação gradual de uma ditadura (GERMANO, 1994, p. 54). Historiadores, como Alves (2005) e

⁴⁸ A aliança entre PSD e PTB foi fundamental para a sustentação política do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). De fato, com esta aliança o governante conquistou maioria no Congresso Nacional. O mesmo processo não ocorreu durante a gestão de João Goulart. A histórica aliança se deteriorou durante o processo de radicalização de setores do PTB que defendiam, por exemplo, a reforma agrária. O próprio PTB tinha fissuras e diferentes tendências, o que dificultava o consenso na aprovação das demandas do Executivo pelo Congresso Nacional.

⁴⁹ Existe uma discussão quanto a denominação do governo pós-1964. Alguns historiadores, como Daniel Aarão Reis Filho, utilizam “ditadura ou regime civil-militar” argumentando sobre a participação dos civis no golpe e durante o período que compreende os anos de 1964 e 1985. Pesquisadores, como Carlos Fico (2004) e Bolívar Lamounier (s/d), argumentam que a ditadura se iniciou como regime civil-militar, mas foi se tornando preponderante militar, sobretudo, a partir da promulgação do AI-5 em 1968. Neste sentido, utilizaremos a nomenclatura regime militar ao longo da dissertação.

Germano (1994), delimitam como marco para o início do processo de “montagem institucional da ditadura” o Ato Institucional (AI) 1 assinado, pela Junta Militar, no dia 9 de abril de 1964.

O AI-1 manteve a Constituição de 1946 e o funcionamento do Congresso Nacional, com os seus poderes extremamente limitados. As atribuições do Executivo foram aumentadas, a partir da absorção de funções do Legislativo, como o poder de decretar Estado de Sítio. Germano (1994) denomina este processo como “hipertrofia do executivo”. Este documento suspendeu as imunidades parlamentares, “dando ao Executivo o poder de cassar sumariamente os mandatos de representantes governamentais de qualquer nível (municipal, estadual e federal)”, suspendeu as garantias de vitaliciedade e estabilidade e lançou as bases dos Inquéritos Policiais Militares (IPMs). A “operação limpeza” atingiu o Legislativo, o Judiciário, os sindicatos e as forças armadas. Políticos como JK, Jango, Jânio Quadros, Brizola e os governadores Miguel Arraes (Pernambuco) e Seixas Dória (Sergipe) tiveram seus mandatos cassados ou sofreram suspensão de seus direitos políticos.

Finalmente o Ato continha uma primeira tentativa de institucionalizar o mecanismo de transferência do Poder Executivo. O primeiro Colégio Eleitoral encarregado de escolher indiretamente o Presidente do Brasil era composto por 326 deputados e 62 senadores de um Congresso cuidadosamente depurado. O general Humberto de Alencar Castelo Branco recebeu um total de 361 votos e foi empossado no dia 15 de abril de 1964, substituindo a Junta Militar que governara na condição de Alto Comando Revolucionário durante o primeiro mês [...] (ALVES, 2005, p. 67).

Estabeleceu-se uma ditadura que, ao contrário do que ocorreria no Chile a partir de 1973, se tornou impessoal, ou seja, não caracterizada pela permanência de um líder único no poder, como foi, por exemplo, a de Augusto Pinochet. Em 21 anos de governo cinco generais se alternaram no poder: Castelo Branco, Arthur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo. O primeiro Governo Militar teve a dupla função de institucionalizar e legitimar o novo regime. Para tanto, os primeiros Atos Institucionais foram baixados e um aparente clima de normalidade foi mantido. O Congresso Nacional, depurado após os expurgos, foi conservado e as eleições para 11 governos estaduais foram mantidas para 1965. Apesar da pressão de setores da chamada Linha Dura das Forças Armadas e a proibição de candidatos considerados subversivos às eleições ocorreram e a oposição venceu em “estados-chave”, como Guanabara com Francisco Negrão de Lima e em Minas Gerais com Israel Pinheiro.

Segundo Alves (2005, p. 107-108), embora os candidatos do governo tenham ganhado na maioria dos Estados, a vitória era menos significativa “por se tratar de estados rurais em

que os votos são tradicionalmente controlados por caciques locais”. Se, de acordo com a autora, o governo Castelo Branco tinha promovido uma pequena abertura política até 1965, após o pleito eleitoral e a partir do AI-2, decretado 24 dias após as derrotas eleitorais, as pressões decorrentes das eleições levaram ao gradativo endurecimento do regime.

O AI-2 reforçou ainda mais os poderes do Presidente, “que poderia baixar atos complementares ao AI-2, bem como decretos-leis em matéria de segurança nacional” (FAUSTO, 2010, p. 474). Estabelecia, em definitivo, as eleições para Presidente e Vice-presidente, pela maioria absoluta do Congresso Nacional, em sessão pública e nominal. Extinguiu os partidos políticos existentes. Enfraqueceu o Judiciário e confirmou o direito do Executivo de cassar mandatos, decretar o recesso do Legislativo e, durante o período em que este tivesse fechado, o poder de legislar sobre quaisquer matérias.

O AI-3, datado de 6 de fevereiro de 1966, estabeleceu eleições indiretas para os governos estaduais. Os prefeitos das capitais passariam a ser indicados pelos Governadores (GERMANO, 1994, p. 60). Como decorrência destes AI’s, a vida política do país foi profundamente alterada⁵⁰. O sistema multipartidário cedeu lugar ao bipartidarismo, tendo a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), como partido representativo dos interesses do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), uma oposição controlada. Assim, buscando legitimação no país e no exterior, o novo regime conservou o Congresso Nacional, retirando-lhe grandes parcelas de seus poderes, e uma oposição consentida e controlada.

Os AI’s 1 e 2 foram editados com data de validade. Portanto, tinham caráter “revolucionário” e não constitucional. As mudanças nas instituições e legislações do país se completaram a partir da aprovação da Constituição Federal de 1967. O Congresso Nacional, fechado por mais de um mês após choques entre o Executivo e o Legislativo, foi reconvocato, pelo AI-4, de 7 de dezembro de 1966, para aprovação do novo texto constitucional. Este incorporou, em seus artigos, os mecanismos contidos nos Atos Institucionais e nos diferentes Atos Complementares baixados pelo Executivo federal. Alves (2005, p. 128) salienta que a nova Constituição regulamentava em suas seções a separação dos poderes e os direitos dos estados da federação, caracterizava os direitos políticos e individuais, institucionalizava o modelo econômico e definia o conceito de Segurança Nacional. Segundo a pesquisadora, a Constituição de 1967 refletiu as contradições básicas do sistema.

⁵⁰ Ao analisar o AI-3 Alves (2005, p. 121-122) argumenta que do ponto de vista do Estado este Ato “era necessário para o controle dos estados maiores e mais importantes da federação. As eleições de 1965 haviam demonstrado que a coalizão no poder podia controlar os estados rurais, especialmente do Nordeste, valendo-se eficazmente das relações clientelísticas. Tais controles não se aplicavam, entretanto, nos estados industrialmente mais avançados, com maior velocidade de informação e mais altos níveis de educação e politização”. Assim, as eleições dos governos estaduais pela via indireta permitiram maior controle dos Executivos estaduais, sem a necessidade de intervenções diretas do Governo Federal.

No Art. 89, presente na Sessão V (*Da Segurança Nacional*), Capítulo VII, estabeleceu que “toda pessoa natural ou jurídica é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei”. Ao contrário de outras Constituições, como a democrática de 1946 onde o conceito de Segurança Nacional era associado ao de agressão externa, “defesa contra forças externas e defesa das fronteiras territoriais”, a nova Carta institucionalizou a ideia do “inimigo interno”. “A ameaça à segurança nacional era assim definida como uma ameaça antes às *fronteiras ideológicas* do que a *fronteiras territoriais*”. A responsabilidade pela segurança nacional deixava de ser competência exclusiva das Forças Armadas, tornando-se tarefa da sociedade civil (ALVES, 2005, p. 132-135). Todos seriam culpados, até que se provasse o contrário, e todos os cidadãos se tornariam possíveis informantes das transgressões do próximo.

Ao mesmo tempo em que institucionalizou mecanismos coercitivos, especialmente em matéria de segurança nacional, a Carta Constitucional garantiu os direitos individuais e políticos. Estas garantias são explicitadas, principalmente, no Título II (*Da declaração de direitos*), Capítulo IV: *Dos Direitos e Garantias Individuais*. O artigo que abre este capítulo é significativo: “Art. 150 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]”. Neste sentido, estabeleceu mecanismos de segurança para os indivíduos, como o direito a “ampla defesa” e a possibilidade de obtenção de *habeas corpus*. Ainda segundo Alves (2005),

A manutenção dos direitos legais fundamentais e da imunidade parlamentar seria extremamente importante para os desdobramentos políticos dos anos seguintes. Sua inclusão dotou a oposição de algum espaço para se organizar politicamente e exigir maior margem de participação nas decisões do governo, assim como a integral aplicação destes direitos (p. 134).

A promulgação da Constituição abriu caminho para uma segunda onda de liberalização, que, de certa forma, foi mantida nos primeiros momentos do governo do Marechal Arthur da Costa e Silva (1967-1969). A oposição se rearticulou a partir de três setores principais. O movimento estudantil, que em março de 1968 realizou grandes manifestações no Rio de Janeiro entrando em choque direto com as forças militares. Os eventos foram controlados com forte repressão aos estudantes e a outros setores que se viram indignados com o assassinato de um aluno durante as manifestações. No dia 25 de junho realizou-se, no Rio de Janeiro, a passeata dos Cem mil. Os movimentos sindicais realizaram grandes greves em Contagem (Minas Gerais) e Osasco na grande São Paulo. Por fim, a oposição tentou se articular em torno da Frente Ampla, que congregou antigos rivais políticos

em prol de objetivos comuns: “redemocratização do país, a revogação de toda legislação de controle, o fim das diretrizes salariais, e afirmava os direitos dos trabalhadores, inclusive o direito de greve. Finalmente pedia a imediata realização de eleições livres e diretas em todos os níveis de representação” (ALVES, 2005, p. 155). Dentre as figuras que compuseram a Frente Ampla destacam-se os ex-presidentes JK e João Goulart e os ex-governadores Magalhães Pinto e Carlos Lacerda que haviam apoiado o golpe em 1964. A reação foi rápida.

Fausto (2010, p. 479) destaca que o pretexto para por fim ao período de liberalização restrita foi o discurso de Márcio Moreira Alves, representante do Estado da Guanabara no Congresso Nacional. Neste discurso, o deputado conclamava as mulheres brasileiras a resistirem ao regime e combaterem a repressão recusando-se a namorar os militares que participassem de atos violentos.

Pela Constituição de 1967 o deputado não poderia ser simplesmente cassado pelo Executivo. Os trâmites legais precisavam ser seguidos. O pedido de quebra de imunidade por ofensas à honra e a dignidade das Forças Armadas foi rejeitado pelos deputados federais gerando mais uma crise entre Legislativo e o Executivo. Menos de 24 horas depois da negativa da Câmara dos Deputados em não suspender a imunidade parlamentar de Márcio Moreira Alves, foi decretado o AI-5, em 13 de dezembro de 1968, fechando o Congresso. Ao contrário dos outros Atos, este não tinha prazo de vigência⁵¹.

A partir de dezembro de 1968, a repressão, presente nos governos que se seguiram ao golpe de 1964, se intensificou e possibilitou a instituição dos pilares do regime: a censura, a polícia política, a espionagem e, de certa forma, a propaganda. Fico (2010) esclarece que estes mecanismos não são criações dos militares, mas são reinventados e atingem novas tonalidades. Seguiram-se novos ciclos de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e demissões no funcionalismo, incluindo muitos professores universitários. Os jornais e outros meios de comunicação foram censurados. A tortura e a repressão, presentes no Regime Militar desde os primeiros momentos, se intensificaram.

O endurecimento da ditadura coincide com a intensificação da luta armada. Alguns setores da oposição, considerando o fechamento da via institucional, optaram pelo recurso da luta armada. Os “focos” urbanos e rurais, esperando conseguir apoio dos populares, foram instalados em diferentes cidades do Brasil através de atentados, seqüestros de embaixadores e assaltos a bancos para conseguir fundos (o que os elementos da esquerda chamavam de “expropriações”). Entretanto, a luta armada e a esquerda não obtiveram o respaldo esperado

⁵¹ O AI-5 foi revogado em 1979 no contexto de abertura política.

da sociedade. De acordo com Denise Rollemberg (2010), a falta de identidade entre o projeto defendido pela esquerda e o projeto da sociedade civil gerou o isolamento da luta armada e favoreceu a vitória da repressão e dos militares sobre os revolucionários.

No campo econômico esses anos foram caracterizados pelo chamado “Milagre Econômico” que estendeu-se entre 1968 e 1974 “combinando o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação” (FAUSTO, 2010, p. 485). O pleno desenvolvimento econômico se baseava no aumento da produção industrial, crescimento das exportações – favorecidas pelo aquecimento da economia global ao longo dos anos de 1960 – e pelos vultosos empréstimos obtidos no exterior, que patrocinaram obras de grande porte tal como a Ponte Rio-Niterói. Com a crescente oposição no campo político, os governantes buscaram legitimação na economia defendendo a ideia de “Brasil Grande e Forte”, uma potência econômica. No mesmo sentido, existia a defesa do “Brasil: ame-o ou deixe-o”. Uma clara ofensiva contra os opositores do regime. No entanto, o clima de euforia do “milagre” durou pouco e o país entrou numa forte crise econômica a partir de meados dos anos de 1970.

No mesmo período em que ocorreu o intenso crescimento econômico, durante o governo Médici (1969-1974), os “anos de chumbo”, o país viveu sob o mais profundo processo de repressão de sua história. Os últimos focos de guerrilha foram derrotados. As torturas atingiram números sem precedentes e o Congresso Nacional, constantemente ameaçado, esteve controlado pelo poder Executivo. Neste contexto de crescente acirramento das disputas entre o Governo Militar e a oposição, crescimento econômico acelerado e controle das manifestações contrárias ao regime se articulam um projeto educacional, que se inicia em 1964 e se completa com a Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estas leis são entendidas “como instrumentos componentes de todo um processo de reordenação do sistema educacional do país” (MARTINS, 2000, p. 45). Portanto, para compreensão das reformas educacionais do pós-1964 é imperativa uma análise destas Leis.

2.1.2 A Reforma Universitária: as discussões e a Lei nº 5.540/1968

Otaiza Romanelli (2007), em texto cuja primeira edição data de 1978, traça uma periodização para análise das políticas educacionais adotadas a partir de 1964 em dois momentos principais:

O primeiro corresponde aquele [período] em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizaram esta fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe [...]

O segundo momento começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo, para enfrentar a crise (p. 196).

O primeiro momento, destacado pela autora, corresponde aos estudos e acordos com agências internacionais. O segundo momento se caracteriza pelas medidas práticas tomadas para conter a crise educacional – o período das reformas processadas entre finais dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 (ROMANELLI, 2007, p. 195). Crise esta que manifestava-se de diferentes formas, tais como: o crescente número de estudantes que buscavam vagas no ensino superior e não conseguiam o ingresso neste nível de instrução; a expansão do ensino e conseqüente necessidade de formação de professores. Considera-se que os dois momentos delineados por Romanelli (2007) se complementam e que desde o início o novo regime lançou mão de mecanismos a fim de diminuir os efeitos da crise educacional, seja em suas características políticas ou pedagógicas. Portanto, compreende-se estes dois períodos como um só no interior de um crescente processo de crise do sistema educacional brasileiro e de edificação de um projeto educacional delineado tanto pelos militares quanto pelos órgãos responsáveis pela normatização e interpretação das leis, como o Conselho Federal de Educação (CFE) ⁵².

De acordo com Germano (1994, p. 102), em que pese a força das armas, os sucessivos governos pós-64 necessitavam de bases de legitimação e apoio de setores da sociedade civil, tais como: intelectuais, camadas médias, classes populares e a Igreja. A propaganda e a educação requereram especial atenção dos intelectuais e políticos que se ligaram ao novo regime. Configurou-se, nas palavras de Germano (2008) um “discurso político sobre a educação no Brasil autoritário”, pautado no ideário de segurança nacional e desenvolvimento. Este discurso ganhou materialidade a partir da repressão e da “intenção empírica” através das reformas. De acordo com este autor, “as ditaduras tem horror ao outro, ao oponente, enfim, à

⁵² O CFE foi criado através do Decreto nº 51.404, de 05 de fevereiro de 1962. Martins (2000, p. 21) define o CFE enquanto “órgão público normatizador [cujas] decisões são tornadas públicas por meio de documentos relativos aos processos instaurados internamente. Tais processos são distribuídos para estudos e pareceres dos conselheiros, que posteriormente os apresentam para discussão da Câmara de Ensino a que estiver vinculado. Depois de aprovado na Câmara, o parecer do relator é enviado para conhecimento dos outros conselheiros, na Plenária Executiva (Pleno). Somente após aprovação no Pleno é que os resultados podem ser divulgados”. Ainda segundo a autora no período entre os anos 1970-1980, o CFE dividia-se em duas Câmaras setoriais: A Câmara de Ensino Superior (CESu) e a Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. Para uma compreensão acerca da estruturação e composição do CFE no período das Reformas Educacionais cf. o capítulo 1 da tese de Martins (2000).

pluralidade que configura a política. Pretendem que o outro pense, diga ou aja conforme as suas intenções” (p. 320). Uma das primeiras medidas foi silenciar os “vencidos”, em todos os níveis da sociedade, e, em especial, dentre aqueles que tinham por função a “formação das almas”. Uma caça as bruxas processou-se nas universidades e nos movimentos de educação popular.

Inúmeras universidades foram objeto da intervenção militar. A Universidade de Brasília foi invadida por três vezes (1964, 1965 e 1968). Na primeira intervenção, poucos dias após o golpe, o reitor Anísio Teixeira foi destituído e substituído por um reitor nomeado pelo novo governo. Ainda em 1964, o Conselho Federal de Educação nomeou reitores *pro-tempore* para a Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A Universidade de São Paulo, um dos principais centros universitários do país, foi invadida em dois momentos, em 1964, quando teve a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras depredada e em 1968, quando foi tomada por grupos paramilitares de esquerda resultando na morte de um aluno (GERMANO, 1994, p. 106-109). No entanto, se as universidades foram alvo de uma constante repressão, também forneceram quadros ao regime militar (Cf. GERMANO, 1994, 2008). Em novembro de 1964, o Congresso Nacional aprovou a Lei Suplicy de Lacerda (Lei nº 4.464). Por ela, “(...) ficavam vedadas aos órgãos de representação estudantil quaisquer ações, manifestações ou propaganda de caráter político partidário, eles [os estudantes] agora estavam atrelados à fiscalização dos órgãos oficiais” (SILVEIRA, 2008, p. 52).

Para além de reprimir, seria necessário suplantiar certos projetos. Reformar. Para tanto, a Constituição Federal de 1967, através do Art. 8º, “estabeleceu como uma das competências da União legislar sobre as ‘diretrizes e bases da educação nacional’”. As reformas, processadas de cima para baixo no momento em que as estruturas políticas estavam debilitadas a partir dos diferentes Atos Institucionais, se articularam, segundo Germano (2008, p. 105-106), em 4 eixos principais, a saber.

O primeiro, corresponde a tentativa de “controle político ideológico da educação escolar em todos os níveis”, através, dentre outros, da (re) inclusão da Educação Moral e Cívica nas grades curriculares, a tentativa de substituição da História e da Geografia por Estudos Sociais, Estudo dos Problemas Brasileiros e Organização Social e Política do Brasil nos diferentes níveis de ensino. Este controle variou de acordo com a correlação de forças do momento, não conseguindo, o estado ditatorial exercer o controle total e completo da educação. Vide as manifestações estudantis processadas em diferentes períodos entre 1964 e

1985 e a forte oposição dos professores aos Estudos Sociais a partir dos anos de 1970, já no contexto de abertura política.

O segundo caracterizado pela relação direta e imediata, de acordo com a teoria do capital humano⁵³, entre educação e produção capitalista. Esta relação aparece de forma mais clara na Lei nº 5.692 de 1971, através da ideia de profissionalização do ensino. E, o terceiro “incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital”. Por último, o descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita (GERMANO, 1994, p. 106-107).

A Constituição de 1967 eliminou a vinculação orçamentária, presente nas Constituições de 1934 e 1946, que obrigava municípios, Estados e União a destinar um percentual mínimo de recursos para o desenvolvimento da educação. Os municípios deveriam destinar 20% de suas receitas à educação (SAVIANI, 2008, p. 288). Selva Guimarães Fonseca (2010, p. 19) esclarece que “a partir daí, o Estado passa a diminuir sucessivamente os investimentos no setor educacional. A participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10.6% em 1965 para 4.3% em 1975, e manteve-se no patamar médio de 5.5% até 1983”.

Ao mesmo tempo em que era necessário um avanço no setor educacional, para suprir as crescentes demandas dos diferentes setores por uma educação de qualidade e como forma do Estado ditatorial conquistar a almejada legitimidade, ocorreu uma diminuição de recursos públicos no setor abrindo-se espaço para o crescimento do ensino privado, da escola básica ao ensino superior. Este último apresentou-se como uma das principais áreas, no interior do sistema educacional, com necessidade de reformas. Na realidade a pretensão de reformá-lo não surgiu com o advento do regime pós-1964, era uma reivindicação antiga de estudantes e intelectuais brasileiros e fazia parte das Reformas de Base defendidas durante o governo Jango. Tendo em vista este objetivo, a partir de março de 1965 foram assinados diversos acordos de cooperação no campo do ensino entre Brasil e Estados Unidos, conhecidos como “Acordos MEC-USAID” – United States Agency for International Development (SAVIANI, 2008, p. 297). Conforme a historiadora Helenice Ciampi (2000, p. 87):

Os acordos MEC-USAID são a culminância de vários acordos firmados com os Estados Unidos da América do Norte, desde a década de 1950. No ensino superior, os acordos foram feitos alegando-se que “somente os técnicos brasileiros não seriam capazes de realizar a contento” a tarefa de planejamento do ensino superior. O primeiro acordo no ensino superior

⁵³ De acordo com Silveira (2008, p. 72), a partir da leitura da Teoria do Capital Humano desenvolvida pelo norte-americano Theodore W. Schultz, “nessa linha de pensamento, a educação é vista como uma ‘atividade de investimento realizada para o fim de aquisição de capacitações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa’, uma parte é bem de consumidor visível e outra um bem de produtor. A partir desta compreensão Schultz classifica a educação como investimento e suas conseqüências como forma de capital. Se a educação se incorpora a pessoa que a recebe, o autor entende que pode chamar a educação de capital humano”.

foi firmado em 23/6/65, com o objetivo básico de elaborarem planos (cinco anos) para expansão e reestruturação do sistema educacional do ensino superior e a formação de um quadro de técnicos em planejamento educacional. O outro acordo firmado, em continuação ao anterior, em 9/5/67, foi o de “Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior”.

Os estudiosos da Reforma do Ensino Superior consideram, corroborando a perspectiva assinalada por Ciampi (2000), que o marco inicial para o processo que se concretizaria a partir de 1968 são os acordos firmados com a USAID. Germano (1994; 2008) agrupa as iniciativas adotadas pelo Estado brasileiro pós-1964, no âmbito da educação de nível superior, em 4 momentos principais:

1 – O estudo encomendado pelo Ministério da Educação e Cultura ao educador americano Rudolph Atcon, apresentado em 1966 (trabalho intitulado, “Rumo à reformulação estrutural da Universidade brasileira”);

2 – Constituição do grupo de trabalho denominado Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes). Em relatório publicado em 1968, apresenta proposições sobre a Reforma Universitária, tais como: adoção do sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional. Retoma aspectos do Plano Acton sobre racionalidade e produtividade da universidade;

3 – Em 1967 foi instituída uma comissão com o objetivo de analisar a crise estudantil e sugerir mudanças no sistema de ensino. Esta foi composta por cinco membros e presidida pelo general de brigada e professor permanente da Escola Superior de Guerra (ESG) Carlos Meira Mattos;

4 – Em julho de 1968 foi instituído o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que preparou o anteprojeto da Reforma Universitária (GERMANO, 2008, p. 324-325).

Os documentos produzidos por estes diferentes Relatórios e Grupos de trabalho apontavam ideias semelhantes: necessidade de expansão e racionalização da universidade brasileira e a contenção de despesas, departamentalização, matrícula por semestre, a importância da educação para o desenvolvimento econômico e a necessidade de adequar a universidade brasileira a esta concepção de educação atrelada ao desenvolvimento nacional. Paralelamente a este processo de discussão, o movimento estudantil cresceu significativamente, combatendo o regime em diferentes frentes, como as já citadas

manifestações no Rio de Janeiro, que culminaram na passeata dos Cem Mil. Os estudantes reagiram contra o autoritarismo e política educacional dos militares através da luta contra a Lei Suplicy de Lacerda, mobilizações contra os Acordos MEC-USAID e a privatização do ensino, apontando a necessidade de reforma universitária e de expansão do ensino superior a fim de superar a questão dos excedentes (estudantes que não conseguiam ingressar no ensino superior) (GERMANO, 1994, p. 114). Nas palavras de Germano (1994, p. 132), “tratava-se de buscar, com urgência, uma saída para o impasse, como forma de obter legitimidade e controle da situação”.

O Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968, instituiu o GTRU com objetivos claros: “a imediata formulação da nova política universitária, que o país reclama como imperativo de valorização da cultura superior e do desenvolvimento das pesquisas científicas e tecnológicas”. Ainda segundo este documento, o trabalho final do grupo deveria promover a solução do problema, congregando os esforços efetivos de educadores, cientistas, especialistas e estudantes (LOBO NETO, 2008, p. 2). Tinha a missão de “estudar a reforma da universidade brasileira, visando eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (RELATÓRIO FINAL DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1968). O grupo era composto pelo Ministro da Educação Tarso Dutra (presidente), João Paulo dos Reis Veloso, Valmir Chagas, Newton L. Buarque Sucupira, Fernando R. do Val, João Lira Filho, Antônio Moreira Couceiro, Roque Spencer Maciel de Barros, padre Fernando B. de Ávila e Leon Peres. Destes, “dois eram membros do Conselho Federal de Educação, três representantes das universidades, um membro do Centro Brasileiro de Pesquisas, um do Ministério da Fazenda e o secretário-geral do Ministério do Planejamento” (CIAMPI, 2000, p. 89).

Pouco mais de um mês após a sua constituição, em 16 de agosto de 1968, o Ministro Tarso Dutra encaminhou à Presidência da República o Relatório Final do Grupo de Trabalho, com as sugestões discutidas por seus membros e com o Anteprojeto de Lei. O projeto de lei da Reforma Universitária deu entrada no Congresso Nacional em 7 de outubro e foi aprovado em 6 de novembro de 1968, sendo promulgado pelo Presidente Costa e Silva no dia 28 de novembro com vários vetos “fazendo a assepsia dos dispositivos que não coadunavam com os interesses do regime” (SAVIANI, 2008, p. 298). Esta Reforma “*fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola básica, e dá outras providências*”. A discussão no Parlamento obedeceu aos trâmites legais, que, de acordo com a Constituição de 1967, definiam que leis importantes para a nação deveriam ser

discutidas em um prazo de até 30 dias. Os professores e educadores, e mesmo os estudantes, foram afastados dos debates sobre a nova Lei. No item 2 do Relatório da GTRU, sobre o Funcionamento do Grupo de Trabalho, o relator esclarece sobre a participação estudantil e docente:

Não obstante os esforços empreendidos, não foi possível assegurar a participação dos estudantes. Por decisão tomada logo na primeira sessão, o Senhor Ministro da Educação telegrafou aos Presidentes dos Diretórios Centrais de todas as Universidades, solicitando a apresentação de listas de nomes a fim de que o Senhor Presidente da República indicasse dois estudantes para compor o Grupo, na forma prevista pelo Decreto que o criou. Infelizmente o apelo não teve a acolhida desejada [...].

[...] Atendendo ao disposto no Art. 2º do Decreto que o instituiu, o Grupo de Trabalho entrevistou-se com reitores, professores, pesquisadores, jornalistas, homens de empresa. A todas as Universidades foram solicitadas sugestões sobre os problemas da reforma universitária. Foram recebidos, ainda, documentos enviados por professores, organizações e associações de classe. Em virtude das limitações de prazo, as consultas não puderam ter a amplitude e a profundidade desejadas. Todas as sugestões e comunicações foram devidamente apreciadas e muitas delas incorporadas nas soluções propostas pelo Grupo (RELATÓRIO FINAL DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1968).

Apesar de destacar a importância e necessidade da participação estudantil no processo de discussão da nova Lei, estes não tiveram o seu direito à discussão garantida. O mesmo ocorreu com os docentes. Muito embora no trecho em destaque se fale em entrevistas com professores e sugestões recebidas das entidades representativas de classes, o Relatório não esclarece que entrevistas e sugestões são estas e o peso destas na formulação do documento final. Por outro lado, demonstrando a vinculação da educação aos interesses da economia, representantes dos Ministérios da Fazenda e do Planejamento tiveram seu lugar garantido no Grupo de Trabalho. O ano de 1968 é significativo quanto ao fechamento do regime e a limitação das possibilidades de oposição e participação nas discussões sobre os assuntos de interesse comum, como os educacionais. Francisco José da Silveira Lobo Neto (2008), ao analisar a conjuntura de publicação da Lei nº 5.540/68 destaca que

Os fatos ocorridos neste ano marcam, com nitidez, não o início de uma questão universitária a ser resolvida, mas uma explicitação e confluência de insatisfações que se vinham acumulando desde algum tempo, bem como a exigência de soluções que gestavam nas esferas de um poder refratário a qualquer contestação (p. 01).

Tal constatação fica evidenciada através da análise das conclusões do Relatório Final do GTRU. Neste os responsáveis pelas discussões sintetizam sua posição:

O grupo não se arroga à pretensão de ter resolvido em trinta dias a complexa problemática da universidade brasileira, *nem tão pouco reivindica para si a originalidade das soluções propostas*. Ao contrário, foi sua preocupação constante *recorrer ao vasto ideário já elaborado em torno do tema e objetivá-lo em instrumentos eficazes de ação*. Assim, tem a consciência

de haver enfrentado os pontos críticos do sistema universitário e confia ter apresentado à educação superior do Brasil uma contribuição para superar a situação de crise que atravessa (RELATÓRIO FINAL DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1968, grifos nossos).

As soluções propostas não eram originais, muitas já tinham sido apresentadas nos documentos anteriores, incluindo o Relatório Meira Mattos. Da mesma forma, segundo Germano (1994, p. 145), “a reforma assimilou certas demandas oriundas do movimento estudantil e de parcela do professorado. Ao mesmo tempo incorporou, de forma desconfigurada experiências tidas como inovadoras, como a desenvolvida na UNB”. Ainda de acordo com este historiador, a reforma pode ser entendida a partir do binômio *restauração/renovação*. “Restauração, porque, ao se revestir de legalidade” possibilitou o aniquilamento do movimento político e social dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. *O Reformar para desmobilizar* (p. 133). A Renovação se reflete nas significativas mudanças no ensino superior⁵⁴. Neste sentido,

Introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; adotou o sistema de crédito por disciplina e periodicidade semestral; dividiu o curso de graduação em duas partes, um ciclo básico e um ciclo profissional; modificou o regime de trabalho dos professores com a introdução da dedicação exclusiva; estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam se organizar preferencialmente sob a forma de universidade; definiu as funções de ensino e pesquisa como indissolúveis no ensino superior (GERMANO, 1994, p. 145).

Outra renovação foi a valorização e efetiva implantação da pós-graduação no Brasil, capacitando os professores universitários. Apesar dos consideráveis avanços que se deram na pós-graduação brasileira, professores e pesquisadores importantes no cenário nacional e internacional, como Paulo Freire, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Emília Viotti da Costa, Maria Yedda Linhares, dentre outros, foram processados, cassados, presos, aposentados compulsoriamente e exilados nos anos de 1960 e 1970, caracterizando o autoritarismo com que a educação e os profissionais foram tratados durante este período.

Ao mesmo tempo em que alterou profundamente a estrutura administrativa e acadêmica da universidade brasileira, a Lei nº 5.540/68, e antes dela o Relatório Final do GTRU, demonstra a preocupação de se pensar a educação vinculada às necessidades do mercado. O Relatório do GTRU estabeleceu algumas metas para o ensino superior e sua

⁵⁴ Para uma análise e compreensão dos avanços e recuos da Reforma Universitária vide: GERMANO (1994), capítulo 2: *Estado Militar e Educação: A Reforma Universitária*. ROMANELLI (2007), o capítulo *A política educacional nos últimos anos*, onde a autora tece sua argumentação sobre a educação brasileira após 1964. Os artigos: *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968* de Maria de Lourdes Fávero (2006); *Os bastidores da Reforma Universitária de 1968* de José Carlos Rothen (2008); *A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado* de Carlos Benedito Martins (2009).

expansão em consonância com a crescente “demanda demográfica social por mais alto nível de ensino” e pelas condições do mercado de trabalho. O magistério e sua formação são destacados, por exemplo, no item 1.9. *Expansão do Ensino Superior*, subitem 1.9.2. *Metas mínimas de expansão do Ensino Superior* esclarecem sobre a necessidade de deflagração de uma “Operação-productividade”:

4. A “Operação-productividade”, a ser deflagrada mediante adesão de certo número de estabelecimentos, destina-se a permitir a ampliação de matrículas nas modalidades profissionais prioritárias, num mínimo de tempo e com dispêndio limitado de recursos, elevando a produtividade das unidades de ensino superior já instaladas. As principais carreiras seriam: profissões da saúde (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Farmácia). Profissões da área tecnológica e formação de professores para os níveis superior e médio (RELATÓRIO FINAL DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1968)⁵⁵.

A formação de professores assumiu um lugar importante no projeto educacional do regime militar. A área sofria de uma carência crônica e era preciso contornar este problema através do aumento do número de matrículas nos cursos superiores de formação de professores e a partir do estabelecimento de diferentes modalidades de ensino superior na área⁵⁶. No que se refere a constituição dos cursos profissionais, a Lei nº 5.540/68 explicitava no Art. 23 que estes poderiam “apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho”. Ainda segundo o artigo § 1º estaria permitida a organização de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (BRASIL, 1968). O Art. 2. da Lei nº 5.540/68 estabeleceu que o ensino superior seria ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos de ensino isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. Entretanto, nas palavras de Germano (1994, p. 151), “a política de expansão do ensino superior acabou por transformar esta lógica”, ou seja, “os estabelecimentos isolados passaram a constituir a ‘regra’ e a organização universitária, a exceção”. De fato, segundo dados do autor, em 1983, o país contava com 868 instituições de ensino superior, “das quais somente 67 eram legalmente classificadas como universidades”.

Nos 21 anos de Regime Militar houve uma considerável expansão das matrículas no

⁵⁵ Complementando deveria evitar-se “a expansão de vagas e criação de novas unidades para aquelas profissões já suficientemente atendidas (exceto no caso de unidades destinadas a desempenhar papel excepcional na renovação do ensino na área)” (RELATÓRIO FINAL DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1968).

⁵⁶ De acordo com o professor José Carlos Rothen (2008, p. 468), “os cursos de curta duração foram apresentados, nos dois Relatórios [produzidos pela Comissão Meira Mattos e GTRU], como compensação da formação rápida de profissionais que atendessem ao mesmo tempo as necessidades do mercado de trabalho e a reivindicação de vagas no ensino superior. Nas duas propostas encontram-se três tipos de cursos: os de curta duração, os com duração prolongada e a pós-graduação”.

ensino superior. Germano (1994, p. 151) aponta que em 1960 a matrícula neste nível de ensino correspondia a quase 96.000 alunos, passando, em 1986, para 1.418.196. Entretanto, apesar da meta de crescimento ter sido atingida, ocorreu o que o autor qualifica como “desigualdade social e regional”, isto é, o crescimento não se processou de forma homogênea nas diferentes regiões do Brasil e a partir da concentração das matrículas nas instituições de ensino privadas. Utilizando dados de estudo realizado em 1988, pelo Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), destaca que “a rede oficial de ensino superior (federal, estadual e municipal) respondia por apenas 33.03% das 447.300 vagas oferecidas anualmente no país, enquanto que 66.97%, restantes pertenciam a instituições de ensino particular”.

A proliferação dos estabelecimentos de ensino isolados caracterizam a ambiguidade da Lei de Reforma de Ensino Superior. Embora os dois primeiros artigos da supracitada Lei estabelecessem que o ensino superior tinha como um de seus objetivos a pesquisa (Art. 1º) e que este ensino deveria se dar indissociado da pesquisa (Art. 2º), o que ocorreu foi a desvalorização da pesquisa por parte das faculdades privadas, que se dedicavam ao ensino, que era um produto vendável e lucrativo, e não a pesquisa, que requeria verbas e tempo dos professores e discentes. Faculdades isoladas e cursos de licenciatura de curta duração, na área de formação de professores, se tornaram uma combinação frequente na estrutura do ensino superior que se seguiu a Reforma de 1968, e ganhou relevo com a Lei nº 5.692/71 (Reforma de Ensino de 1º e 2º graus).

O anteprojeto e a Reforma Universitária, tal como foi aprovada em dezembro de 1968, apontavam a necessidade de reformas nos outros níveis de ensino. A Reforma no ensino superior, desta forma, não seria suficiente para sanar a crise educacional. De acordo com o Relatório Final do GTRU, não se poderia “equacionar devidamente o problema da expansão de vagas para o ensino superior, seja em termos econômicos, seja em função das exigências ético-jurídicas mais amplas, sem que se [considerasse] o sistema global de ensino na qual ele se insere” (RELATÓRIO FINAL DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1968). A diminuição da demanda pelo ensino superior passaria pelo crescimento do ensino secundário, que deveria ter um caráter terminal tornando-se profissionalizante, atendendo as necessidades do mercado e diminuindo a procura pelo ensino superior. Assim, de acordo com Romanelli (2007, p. 233-234), os diferentes documentos, MEC-USAID, Relatório Meira Mattos, e o próprio Relatório Final do GTRU, destacavam que

uma redefinição da política educacional brasileira incluía uma preocupação com a “reformulação do modelo da educação primária e média”⁵⁷.

2.1.3 A Reforma de Ensino de 1º e 2º grau: Lei nº 5.692/71

Em 1971, o governo Médici “completou a configuração do projeto educacional que vinha sendo desenhado desde 1964 e implantado, mais detalhadamente, a partir de 1968” (FONSECA, 2004, p. 366). O contexto se caracterizou pela repressão e pela euforia gerada com o crescimento econômico. O país estava em pleno auge do “Milagre Econômico”, com o produto interno bruto crescendo a uma taxa de 11% ao ano (FAUSTO, 2010, p. 485). Em 1970 o Brasil havia conquistado o tricampeonato mundial de futebol e as eleições parlamentares deste ano sagraram vitorioso o partido de sustentação do governo, a Arena. Nem só de repressão se fez o governo Médici, a propaganda atingiu seu ápice. Foi a época do “Ninguém segura este país”, da marchinha “Pra frente Brasil” (hino da vitória brasileira na Copa do Mundo e utilizada para os fins políticos do regime) (p. 484). Portanto, o clima era propício para a continuidade das reformas, inclusive as educacionais. O governo tinha como trunfo o desenvolvimento econômico e a oposição política tinha sido desarticulada, os focos de guerrilha que resistiam estavam sendo combatidos e derrotados.

Através do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, o governo instituiu o Grupo de Trabalho encarregado de elaborar o Anteprojeto da reforma de Ensino de 1º e 2º graus⁵⁸ e concedeu 60 dias para que a Comissão apresentasse seus estudos e projetos. O Grupo constituiu-se mediante Portaria do Ministro da Educação e Cultura, coronel Jarbas Passarinho, e iniciou suas atividades no dia 16 de junho nas dependências da Faculdade de Educação da

⁵⁷ De acordo com a autora, apesar de proporem mudanças significativas no ensino primário e médio, os documentos produzidos pelos Acordos MEC-USAID, o Relatório Meira Mattos e o Relatório Final do GTRU apresentavam perspectivas diferenciadas quanto à reformulação pretendida nestes níveis de ensino. O primeiro estava mais preocupado com uma reformulação do ensino fundamental através da maior integração entre os ensinos primário e médio. Os relatórios produzidos pelas Comissões nacionais, Meira Mattos e GTRU, “propugnavam uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática existente na universidade. A conexão que tinham em vista estabelecer entre um nível e outro nível não era a de integração de ambos, mas da reformulação dos objetivos do ensino médio de 2º ciclo (atual 2º grau) com vistas a um desvio de demanda social por escola superior” (ROMANELLI, 2007, p. 234).

⁵⁸ Santos (2011a, p. 181-182) esclarece que “os estudos para a Reforma de 1º e 2º graus tiveram início em 1969, a partir da elaboração de dois pareceres do Conselho Federal de Educação – os de números 466/69 e 763/69 – de autoria do conselheiro Celso Kelly, resultando na formação do primeiro grupo de trabalho a apresentar sugestões para a reformulação dos ensinos primário e médio (este correspondendo ao ginasial e ao colegial)”. O primeiro Grupo de Trabalho foi instituído pelo Decreto 65.189, de setembro de 1969, e era constituído por 20 pessoas. Para uma análise dos resultados deste Grupo cf. SANTOS, 2011a, p. 182.

Universidade de Brasília. Foi composto por padre José de Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires. Em 14 de agosto de 1970 o Relatório Final foi encaminhado ao Ministro da Educação e Cultura. Quanto ao lugar destinado à participação de professores e estudantes durante o processo de discussões e confecção do documento final, o Relatório do Grupo destaca que:

A primeira providência [dos membros do Grupo de Trabalho] consistiu no exame de dezenas de sugestões e documentos oriundos de todas as partes do País: do primeiro Grupo de Trabalho instituído para este fim, dos Conselhos Estaduais de Educação, das Secretarias de Educação, de entidades representativas de professores e escolas, de educadores de todas as áreas, de jornais e periódicos.

[...] Para que a este coro não faltassem as vozes dos estudantes, promoveu o GT uma “Semana de Educação” na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, durante o qual todos os seus membros fizeram aos alunos palestras sobre tópicos do Documento em elaboração, sempre seguidas de debates não raro calorosos. Ao final da Semana, os universitários apresentaram conclusões como fruto de seus estudos. Ao lado disso, em contatos periódicos com a imprensa, representante credenciado do GT mantinha a opinião pública nacional a par da marcha dos trabalhos, surgindo muitas vezes novas sugestões dos comentários as notícias (AGUIAR, 1975, p. 28)⁵⁹.

Da mesma forma como ocorreu no Relatório Final do GTRU, o relator deste documento tem a preocupação de indicar que professores, estudantes e a “opinião pública nacional” não estiveram desconectados das discussões que se processavam no interior do Grupo. No entanto, não é possível definir até que ponto os “documentos oriundos de diferentes partes do país” e as conclusões dos universitários, a partir da “Semana de Educação” promovida na Universidade de Brasília, contribuíram para a confecção do documento final apresentado ao Ministério da Educação⁶⁰. A matéria sobre a Reforma de Ensino tramitou no Congresso Nacional e foi aprovada, por unanimidade, em pouco mais de

⁵⁹ No clima da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus pesquisadores e educadores, nos anos de 1970, organizaram trabalhos de pesquisa, compilação e organização de Relatórios, Pareceres e Leis produzidos a partir das Reformas de Ensino. Este é o caso do livro *CFE – Pareceres Básicos: Reforma – Ensino de 1º e 2º graus*, organizado por José Márcio de Aguiar e publicado pela MAI Editora em 1975. Neste livro, o organizador reuniu “pareceres básicos do Egrégio Conselho Federal de Educação sobre os aspectos doutrinários e pedagógicos mais importantes da Reforma de Ensino, bem como dispositivos legais relacionados com a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Formação de Professores e especialistas em educação [...]”. O objetivo do organizador era reunir em uma única publicação documentos que se encontravam dispersos em diferentes livros, revistas e periódicos, o que dificultava sua consulta (AGUIAR, 1975, Apresentação). Utilizaremos o Relatório Final do Grupo de Trabalho da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus disponível na íntegra neste livro. Neste sentido, faremos referência a Aguiar (1975).

⁶⁰ Em entrevista a professora Beatriz Boclin Marques dos Santos, Terezinha Saraiva, Conselheira do CFE, entre 1970 e 1980, relata que “este grupo de trabalho [o instituído pelo Decreto 66.600/70] trabalhou em cima do primeiro relatório [elaborado pelo primeiro Grupo de Trabalho instituído em 1969] e apresentou o Anteprojeto da Lei 5.692”. De acordo com a Conselheira o Anteprojeto foi enviado para o Conselho Federal de Educação que teve a oportunidade de discuti-lo por uma semana e depois foi analisado em reunião conjunta com os Conselhos Estaduais de Educação. Destaca ainda que “outras instâncias foram ouvidas”. A este respeito consultar Santos (2011a). No capítulo 4 de seu livro a historiadora apresenta trechos de entrevista com a Conselheira Terezinha Saraiva sobre a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus e sobre o Parecer 853/71, do CFE, que estabelece o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus.

um mês. Em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692/71, que passava a fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi promulgada, sem vetos, pelo Presidente da República (GERMANO, 1994, p. 160).

Reforma ou atualização? Na apresentação do Relatório, onde são destacadas as orientações gerais do trabalho desenvolvido pelo GT, duas palavras ganham relevo, *reforma* e *atualização*. No entender do Grupo o que se propunha era uma “atualização e expansão” do ensino destinado a crianças e adolescentes. Isso implicava também em reforma, mas não se faria uma substituição de um plano educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1961, por outro plano que seria ultrapassado em poucos anos pelos fatos (ou mudanças pelas quais passavam o país). A pretensão era propiciar às escolas e sistemas escolares “a capacidade de atualizar-se constantemente, sem crises periódicas, apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em face dos seus condicionantes internos e externos” (AGUIAR, 1975, p. 28). Ressaltava-se, ainda, a dificuldade de se estabelecer um modelo único de educação para um país de proporções continentais como o Brasil. Desta forma, a concepção de educação, mesmo seguindo uma diretriz nacional, deveria ser flexível para se ajustar as diferentes realidades educacionais.

No que concerne ao ensino secundário, apontam a dualidade existente neste nível. Segundo o Relatório, no Brasil, existiam em realidade dois tipos de escolas que não mantinham contato entre si e que, em sua concepção, eram “indispensáveis à formação regular”:

[...] uma escola supostamente orientada para o prosseguimento dos estudos – secundária – ao lado de outra, que com esta não se comunica voltada pretensamente para a vida – a profissional. Ambas ministram cursos de duração única estabelecida de fora; e a diferença entre elas é marcada pela exclusividade da formação geral na primeira e especializada na segunda. Acontece, porém que ambas as características são indispensáveis em toda escolarização regular, determinando-se *in concreto* a predominância de uma sobre a outra (AGUIAR, 1975, p. 31).

Nem todos os alunos tinham condições de chegar à escola secundária, para alguns o ensino escolar era interrompido antes, fosse em decorrência de suas capacidades individuais ou por suas condições financeiras. O autor do Relatório Final do Grupo de Trabalho da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus e da Lei nº 5.692/71, Conselheiro Valnir Chagas, argumenta que a terminalidade do ensino estava associado a dois fatores principais: o aspecto sócio-econômico e o aspecto individual de base psicopedagógica. O primeiro reduz a continuidade do ensino e antecipa a terminalidade, já que muitas crianças e adolescentes abandonavam os estudos para ingressarem no mercado de trabalho a fim de contribuir

financeiramente para o sustento de suas famílias. O segundo se ligava aos fatores individuais de amadurecimento, capacidade e motivação dos discentes. O Relatório propõe uma forma de educação diferenciada que atenda aos critérios econômicos e individuais de cada aluno (CHAGAS, 1984, p. 105). Assim, o ensino de 1º e 2º graus deveria ter, sempre que necessário, caráter terminal.

“Num sistema ideal em que todos concluíssem estudos superiores – observa o Conselho Federal de Educação na sua Indicação nº 48/67 – só estes seriam terminais; mas onde apenas se alcance o primeiro grau escolar, o ensino já terá de ser plenamente terminal”. De outra parte, o aluno que, por deficiências próprias ou falta de oportunidade, tiver de interromper o seu curso antes de completá-lo deverá receber uma formação mais terminal que o habilite a tornar-se um cidadão útil a si e à sua comunidade; e reciprocamente, onde e quando haja condições, o que revele aptidões deverá ser levado a estudos mais contínuos e ambiciosos do que aqueles inicialmente escolhidos (AGUIAR, 1975, p. 31).

A Reforma de Ensino de 1º e 2º graus se adequava, assim, aos interesses do mercado, ao formar mão-de-obra minimamente habilitada e contribuía, pelo menos em teoria, para a diminuição das demandas por ingresso no ensino superior. No ensino de 2º grau, a Reforma propunha que todos no Brasil deveriam “chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho ou, pelo menos, uma opção de estudos claramente definida”. O prosseguimento dos estudos se daria por duas vias de seleção: uma seleção que excluía os alunos das classes menos favorecidas e a que excluía os menos habilitados. De acordo com Relatório, a frustração pelo não ingresso no ensino superior decorreria da ausência de uma ocupação por parte do candidato. A busca pela matrícula neste nível de formação seria uma das conseqüências deste fato, no momento em que a preocupação com o futuro ganha força na vida dos jovens. Como solução para esta problemática propunha-se a generalização do ensino profissionalizante em nível de 2º grau (AGUIAR, 1975, p. 34). Assim, a Lei nº 5.692/71 estabeleceu como objetivo do ensino de 1º grau a “sondagem de aptidões” e “iniciação para o trabalho”, enquanto que o ensino de 2º tinha como objetivo a “habilitação profissional” (Art. 5, § 2º, letra a).

O Art. 1º sintetiza os objetivos: “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Os objetivos destes níveis de ensino consistiam em prover o aluno não apenas de uma formação profissional a partir do desenvolvimento de suas potencialidades de acordo com os interesses da sociedade e do mercado, mas teria como função a preparação para “o exercício consciente da cidadania”. Uma cidadania que no momento de publicação da

Lei era limitada. O ensino se dividiria, assim, em dois grandes blocos principais: a educação geral e a formação especial.

A dosagem das matérias de educação geral e de formação especial nos currículos de Ensino de 1º e 2º graus é feita em termos de predominância e exclusividade. Nas séries iniciais do Ensino de 1º grau determina-se que sejam exclusivos os estudos de caráter geral; nas séries finais do mesmo grau de Ensino deve ser introduzida a parte de formação especial (OLIVEIRA, 1978, p. 14).

A educação geral e a parte especial compunham o que Chagas (1984, p. 133) denomina como “educação integral”. A primeira teria a função de “transmitir um acervo comum de ideias fundamentais”, que integrem o discente na sociedade em que vive e na cultura de seu tempo. A parte especial destinava-se a “terminalidade” a partir de uma “sondagem de aptidões”, nos anos finais do ensino de 1º grau, seguida a uma iniciação para o trabalho, ainda no 1º grau, e por fim, “a habilitação profissional ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais no 2º grau. Sempre em consonância com as necessidades do mercado de trabalho regional ou local” (AGUIAR, 1975, p. 36).

Nas palavras de Romanelli (2007, p. 241) onde a obrigatoriedade escolar não pudesse alcançar “o número de 8 anos correspondente ao ensino de 1º grau, a ordenação do conteúdo [deveria] ser feita de tal forma que a parte especial fosse antecipada”, conforme os gráficos:

Gráfico 1: Ordenação do Conteúdo

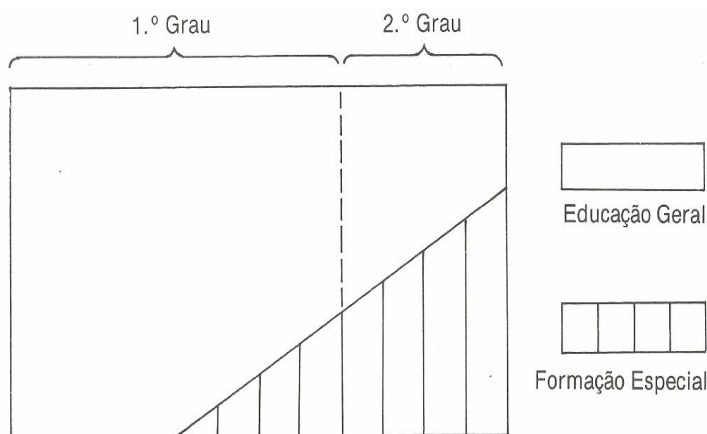
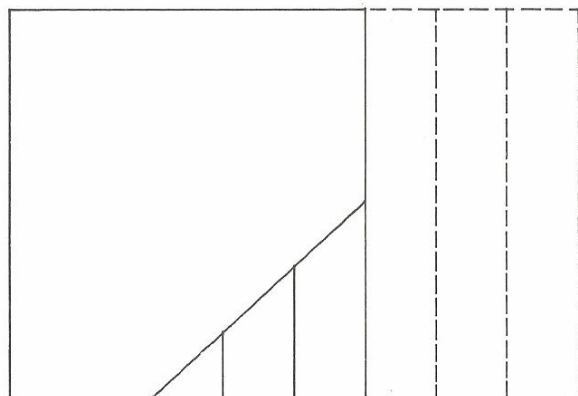


Gráfico 2: Ordenação de conteúdo para um 1º grau reduzido

Legenda: Estes gráficos figuram no Relatório Final do Grupo de Trabalho da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (cf. Aguiar, 1975, p. 37). No entanto, utilizamos a versão disponível em Romanelli, 2007, p. 241.

Se, durante 13 anos diferentes projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram discutidos e rediscutidos no Congresso Nacional, até sua aprovação final em dezembro de 1961, a Lei nº 5.692/71 foi aprovada em um mês introduzindo importantes mudanças na estrutura de ensino até então vigente. O curso primário e o ciclo ginásial foram unificados no ensino de 1º grau, passando a atender crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade e ampliando a obrigatoriedade escolar para 8 anos. O ensino de 2º grau passou a ser integralmente profissionalizante. A Lei nº 5.692/71, de acordo com Santos (2011a, p. 185), promoveu uma mudança na concepção de escola e do ensino nela presente. A nova legislação trouxe alterações nos currículos, a partir da fixação e obrigatoriedade do chamado Núcleo Comum, e na formação de professores. Estas mudanças estão ligadas, em grande parte, a uma concepção de educação formulada, durante os anos de 1960 e 1970, pelos membros do CFE, como os Conselheiros Valnir Chagas e Newton Sucupira⁶¹.

2.1.4 O Núcleo Comum e os Estudos Sociais

Em termos cronológicos a criação das licenciaturas curtas em Letras, Estudos Sociais e Ciências antecede a Lei nº 5.692/71 e o Parecer 853/71 que estabelece as bases do Núcleo Comum. No entanto, a primeira institucionaliza este tipo de licenciatura e o segundo cria uma

⁶¹ Newton Lins de Buarque Sucupira (1920-1987), alagoano, bacharel em Direito e em Filosofia, foi professor titular de História e Filosofia da Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atuou no Conselho Federal de Educação entre 1962 e 1978. Mais conhecido pela redação do Parecer nº 977 de 1965 que conceituou e normatizou a pós-graduação brasileira. Professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

nova lógica para a formação de professores ao tornar obrigatório um conjunto de matérias consubstanciado na doutrina do Núcleo Comum. Nas palavras de Valnir Chagas, relator do Parecer 853/71 e da Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, o Núcleo Comum era o mais importante desdobramento da Lei nº 5.692/71, “prolongamento de suas formulações iniciais e medida concreta de sua implantação” (CHAGAS, 1993, p. 385⁶²). De acordo com a Lei de Reforma de Ensino de 1º e 2º graus:

Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º. Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude;

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada;

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º. No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º. Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º. Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (BRASIL, 1971).

Neste sentido, estabelecia que os currículos passariam a ter um Núcleo Comum⁶³, obrigatório em todo o território nacional e conferia ao CFE, no Inciso I, a responsabilidade de fixar as matérias relativas a este, “definido-lhes os objetivos e amplitude”⁶⁴. Tal tarefa coube

⁶² Utiliza-se como Referência o Parecer 853/71 e a Resolução nº8/71 publicados na RBEP em 1993. Cf. CHAGAS, Valnir. Núcleo Comum para os Currículos de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

⁶³ A definição exposta no Parecer 853/71: “Um Núcleo Comum de matérias, abaixo do qual se tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão, deverá situar-se na perspectiva de todo o Conhecimento humano encarado em suas grandes linhas” (CHAGAS, 1993, p. 398). A determinação dos conteúdos seriam feitas em camadas que sucessivamente se acrescentariam. A primeira seria composta pelo Núcleo Comum. A segunda composta pelas disciplinas obrigatórias fixadas no Art. 7º da Lei nº 5.692/71: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Ensino religioso, obrigatório nos estabelecimentos de Ensino e de matrícula facultativa para os alunos. A terceira camada se caracteriza como parte diversificada. A quarta que se constitui pelas matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de 2º grau (Cf. CHAGAS, 1984, 1993).

⁶⁴ De acordo com Martins (2000, p. 22), manifestavam-se através de Pareceres, Indicações e Resoluções. “Os *Pareceres* correspondem à forma como os Conselheiros apresentam os argumentos e os resultados dos estudos e das opiniões sobre as matérias encaminhadas ao órgão e que são discutidas nas Câmaras, Comissões ou Plenário. As *Indicações* são as proposições apresentadas pelos Conselheiros para assuntos sobre os quais as Comissões ou as Câmaras se pronunciaram e que devem

ao Conselheiro Valnir Chagas, professor de História da Educação da Universidade de Brasília, membro do CFE a partir dos anos de 1960 e participante ativo nos grupos de trabalho que resultaram na Lei nº 5.540/68 e na Lei nº 5.692/71. Este definiu o Núcleo Comum através do Parecer 853/71, aprovado pelo CFE em 12 de novembro de 1971, e da Resolução nº 8/71. Nestes documentos, o Conselheiro explicita concepções e princípios que no entender de Santos (2011a, p. 197) “foram defendidos ao longo dos anos de 1960 e consolidados [a partir] de 1971”. A historiadora, ao focar o sujeito e suas influências, abre caminho para uma perspectiva de análise que rompe com a ideia de um CFE subordinado fortemente ao Regime Militar e como mero executor de um projeto educacional produzido pelos detentores do poder.

Não queremos dizer com isso que o Conselho tinha ampla autonomia. Martins (2000) demonstra em seu trabalho os limites que este órgão colegiado possuía. A nomeação dos Conselheiros era uma atribuição direta do Presidente da República e as decisões deste Conselho dependiam de homologação do Ministério da Educação e Cultura para terem validade. Entretanto, apesar de órgão estatal, o que impossibilitava o CFE de opor-se as decisões do Governo Federal, ao qual estava submetido, é importante compreender que os Conselheiros, sem entrar no mérito se apoiavam ou não o governo ditatorial, possuíam uma concepção de Ensino, e neste caso, sobre o Ensino de História em especial (MARTINS, 2000). Santos (2011a) avança ainda mais que Martins (2000) ao analisar os Pareceres e Indicações do CFE, no que concerne aos Estudos Sociais, buscando compreender as influências que perpassam os escritos dos Conselheiros. Isso significa considerar não apenas o contexto em que tais documentos foram produzidos, mas refletir sobre a concepção de educação e ensino subjacentes às determinações do CFE ao longo dos anos de 1960 e 1970. É com este olhar e a partir das contribuições das historiadoras citadas que analisamos os Pareceres e Indicações que institucionalizaram os Estudos Sociais nos diferentes níveis de ensino.

Valnir Chagas (1984) em trabalho onde analisa aspectos da educação brasileira intitulado o *Ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois*, cuja primeira edição é de 1978, reflete sobre e justifica as reformas educacionais implementadas entre os anos de 1960 e 1970 deixando explícita uma concepção de educação marcada por influências de educadores americanos e brasileiros, como John Dewey e Anísio Teixeira. O princípio básico de organização curricular, proposto por Valnir Chagas (1993), objetivava a “educação integral”

então ser apreciadas pelo Plenário. Manifestavam-se ainda por meio das *Resoluções*, de caráter mais objetivo, decorrentes dos pareceres e que deveriam ser seguidos como normas pelos sistemas estaduais de ensino”.

do indivíduo/aluno. Parte do pressuposto “da substancial unidade do conhecimento humano”. Se, “o saber é um só”, como argumenta o Parecer 853/71 do CFE, o que “se aprende isoladamente de fato não se aprende”, como já salientava Anísio Teixeira (1979) nos anos de 1950. O Conselheiro se apropria do conceito de “educação pela experiência”, tal como formulado por John Dewey (1998). No início do quinto capítulo da obra supracitada apresenta a concepção de currículo que sustenta o estabelecimento do Núcleo Comum.

No seu mais amplo sentido, currículo é a totalidade das influências que o indivíduo recebe e às quais reage adquirindo novos comportamentos, ou modificando comportamentos anteriores, em uma ou mais das esferas cognitiva, afetiva, conativa e fisiomorfológica. Esta abordagem, como se vê, em nenhuma ocasião permite distinguir o indivíduo enquanto pessoa e enquanto aluno [...] (CHAGAS, 1984, p. 131).

É o aprendizado por associação, a partir daquilo que o aluno já conhece e através da “reorganização da experiência”. Uma definição de currículo mais informal e edificada a partir de um processo em que o aluno/pessoa, em um processo ativo, reage a certos estímulos construindo sua personalidade. No sentido oposto, há uma concepção mais formal e tradicional de currículo, onde este “surge como um conjunto preestabelecido de conteúdos de ensino escalonados em tempo que se estima capaz de assegurar sua assimilação”, sem, portanto, prever uma atitude ativa dos alunos frente ao conhecimento que lhe é transmitido (CHAGAS, 1984, p. 131). Na prática estas concepções não se opõem. Segundo o educador, “na verdade o que de fato ocorre é uma informalização maior ou menor dos planos formalmente traçados; e quanto maior seja ela, com ajustamento da intencionalidade aos dados concretos de cada situação, mais autêntica se tornará a atividade educativa” (Idem). As diretrizes publicadas a partir de 1971 propunham como objetivo da escolarização, dentre outros aspectos, “o desenvolvimento de potencialidades individuais”. O ensino não se faria apenas através de aspectos formais, como vinha, na perspectiva do autor, ocorrendo prioritariamente até então.

A melhor escola seria aquela que aproximasse o aluno do mundo real (1984, p. 134). Para tanto, seria necessária, na visão de Chagas (p. 134) e dos Conselheiros do CFE que se reformulasse a educação através da eliminação de alguns itens e fusão de outros nos currículos. O termo *matéria* presente na legislação educacional adquire um novo significado. Matéria seria todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação e em alguns casos acrescentados pela escola. Em outras palavras seria a “matéria-prima” a ser destrinchada nos currículos plenos. A Resolução nº 8/71 estabeleceu as matérias

que formariam o Núcleo Comum. Estas, por sua vez, teriam seus conteúdos específicos (Quadro 2).

Quadro 2: Matérias e conteúdos constitutivos do Núcleo Comum

Matérias	Conteúdos/Disciplinas
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa Língua Estrangeira (*)
Estudos Sociais	História Geografia Organização Social e Política do Brasil (OSPB)
Ciências	Matemática Ciências Físicas e Biológicas

Fonte: Parecer 853/71(CFE)

(*) Recomendada para o ensino de 1º grau e Obrigatória no ensino de 2º grau

O relator destaca que o “saber é um só”, perspectiva semelhante à adotada por Delgado de Carvalho na defesa dos Estudos Sociais nos de 1960, quando este defendeu que a Ciência é Una. Da mesma forma que Carvalho (1953, 1970), Chagas (1993), no Parecer 853/71 critica a compartimentação do saber, argumentando que esta tinha um efeito mutilador sobre o conhecimento. As matérias fixadas, já tão restritivas, salienta o Conselheiro, eram divididas de forma ainda mais arbitrária, tornando impossível a sua reinclusão no conjunto. Assim, propõe a divisão do Conhecimento em “grandes linhas”, formulando somente o mínimo para que se possa “chegar ao destaque de partes sem retirá-las funcionalmente do seu todo natural” (p. 398). Dentre as formas possíveis de visualizarem-se as matérias por esta opção chegou-se a divisão tríplice: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Nesta divisão os Estudos Sociais teriam uma função especial.

Com efeito, na medida em que se cogite de uma divisão do Conhecimento, e só nessa medida, os Estudos Sociais constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão: têm uma abordagem mais científica do que estas últimas, ao tempo em que para muitos chegam a confundir-se com elas, e, sobretudo colocam no centro do processo a preocupação com o Humano (CHAGAS, 1993, p. 398).

O objeto destas “grandes linhas” se constituía no homem e seus valores, “o homem como centro de toda a ação e o sujeito do processo ensino-aprendizagem [...] O foco da educação centrava-se, portanto, no aspecto social” (SANTOS, 2011a, p. 194). A partir deste objeto se delineou os objetivos ou funções de cada uma das matérias.

Quadro 3: Núcleo Comum - Matérias e Objetivos

Matérias	“O ensino visará”:
Comunicação e Expressão	“ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira”
Estudos Sociais	“ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”
Ciências	“ao desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações”

Fonte: CHAGAS, 1993, p. 401 (Parecer 853/71).

O objetivo dos Estudos Sociais se assemelha aos apontados por Delgado de Carvalho (1953, 1970) em seus trabalhos. Um ensino que restituísse o aluno a complexidade da realidade da vida e fornecesse uma visão global dos fenômenos sociais, preparando o discente para a vida e convívio em sociedade. Segundo o Parecer 853/71 os Estudos Sociais teriam como função principal a “integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos” (CHAGAS, 1993, p. 403).

Os seus componentes básicos são a História e a Geografia, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estará no aqui e no agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento [...] O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em sua “circunstância” (CHAGAS, 1993, p. 403).

Os conteúdos específicos da História e da Geografia, dentro da matéria de Estudos Sociais, assumiam um papel importante para a formação da pessoa/aluno. Em articulação e considerando-se a sua “fundamental interdependência”, promoveriam uma compreensão dos “fenômenos relativos à experiência humana” e o “desenrolar desta experiência através dos tempos”. Não o conhecimento puro e simples, mas uma forma de situar os educandos no

mundo em que viviam. Para tanto, seria necessário conhecer não apenas o imediato, isto é, o mundo atual, mas o “legado de outras épocas” e de outras nações. Perspectiva semelhante a defendida por Carvalho (1957) que destacava como objetivos a serem atingidos com o ensino dos Estudos Sociais, dentre outros, o desenvolvimento de “interesses culturais e senso de responsabilidade, despertando e moldando a personalidade do educando” e “integração do indivíduo na sociedade democrática em que vive promovendo a sua cooperação como bom cidadão” (Cf. Capítulo 1).

Na análise de Santos (2011a, p. 196) “a interação entre os conteúdos das matérias seria fundamental para situar o homem no mundo em que vive”. Desta forma, as matérias do Núcleo Comum, assumindo a perspectiva de que “tudo está em tudo” não seriam encaradas isoladamente assumindo uma perspectiva integradora. Destaca o Parecer 853/71,

A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um desenho que se lhes acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento. A Geografia, a História e Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo. E para isso muito hão de contribuir as atividades como de Educação Física, Educação Artística [...] Assim também a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm de reciprocitar-se e completar-se desde os primeiros momentos de escolarização [...] (CHAGAS, 1993, p. 400).

Tanto o Parecer 853/71 quanto a Resolução nº 8/71 apresentam um projeto claramente interdisciplinar. O primeiro chega mesmo a criticar o isolamento das disciplinas. No Art. 2º da Resolução nº 8/71 ficava estabelecido que “as matérias fixadas diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, [deveriam] conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento”. Nos currículos plenos as matérias, Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais se desdobram em atividades, áreas de estudo e disciplinas. Do mais abrangente para o mais específico, ou seja, “da maior para a menor amplitude do campo abrangido” (Art. 4º. Resolução nº 8/71).

§ 1º Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.

§ 2º Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.

§ 3º Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (CHAGAS, 1993, p. 421).

No início da escolarização, nas séries iniciais do 1º grau, os Estudos Sociais, sob o título Integração Social, seria estudado predominantemente através de atividades. Nas séries seguintes, 5ª a 8ª do 1º grau, os Estudos Sociais apareceriam sob a forma de áreas de estudo e no ensino de 2º grau, “tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos” (Art. 5). A ideia de amplitude expressa pelos Conselheiros se refere, principalmente, a uma gradação dos conteúdos e nas formas como estes são ensinados. Assim, a “divisão adotada resulta, claramente de um duplo critério de amplitude do campo abrangido naquelas situações (atividades, áreas de estudo e disciplinas) e, ao mesmo tempo, da forma de sua abordagem com vista aos conhecimentos” (CHAGAS, 1993, p. 390). Uma perspectiva que leva em conta a distribuição dos conteúdos de acordo com a idade dos alunos. Concordamos com a posição de Santos (2011a), quando esta afirma que:

A proposta de integração entre disciplinas, assim como a perspectiva de uma educação individual e social com vistas à preparação do aluno para a vida em sociedade, é similar àquela defendida por Delgado de Carvalho e por alguns membros do Conselho Federal de Educação durante os 1960 (p. 197).

De acordo com a autora, não há uma ruptura entre as ideias pedagógicas desenvolvidas ao longo dos anos de 1960 e algumas das propostas encontradas na Lei nº 5.692/71 e nos Pareceres do CFE que a seguiram. Neste sentido, a proposta de Estudos Sociais que se coloca a partir de 1971 é fruto de ideias anteriormente construídas, isto é, antecede ao golpe de 1964. Entretanto, é durante o Regime Militar que estas proposições são mobilizadas com maior força. Os Estudos Sociais se aproximam das pretensões educacionais pós-1964, a partir do novo contorno de preocupação com a formação. Se, na argumentação de Carvalho (1970), podemos perceber a preocupação com a formação de um aluno crítico e capaz de refletir sobre a sua atuação na sociedade, o ensino de Estudos Sociais sob o Regime Militar visava o “exercício consciente da cidadania”. O ensino das matérias fixadas no Núcleo Comum deveria convergir para: “[...] o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do sistema educativo” (CHAGAS, 1993, p. 420).

Uma formação preocupada muito mais com a difusão de valores, do que com a construção de conhecimentos. Estes só teriam validade à medida que contribuíssem para situar o aluno na realidade social à qual estava inserido. Para um ensino novo, organizado tendo como base a Lei nº 5.692/71 e o Núcleo Comum, era necessário um professor com um tipo de formação diferenciada. Delgado de Carvalho (1953, 1970) e os precursores das

discussões sobre os Estudos Sociais, como destacado no capítulo anterior, pensavam a formação do professor, sob um enfoque técnico, metodológico. A formação se faria diariamente no decorrer das aulas e da prática docente que utilizasse técnicas adequadas. As licenciaturas curtas em Estudos Sociais surgem antes da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, mas esta, ao criar uma disciplina escolar no ensino de 1º grau, englobando História e Geografia, torna necessária a sua reconfiguração.

2.2 As Licenciaturas de Curta Duração: “Mais vale uma formação aligeirada do que formação alguma”

A literatura sobre a licenciatura em Estudos Sociais tende a associar a criação de tal curso ao contexto de ditadura militar e ao projeto de educação desenvolvido nos anos que se seguiram ao golpe de 1964, mais especificamente a Lei nº 5.692/71 e o Parecer 853/71, sem, no entanto, considerar que as discussões que levaram a sua criação estão na pauta educacional e do CFE desde antes do golpe militar. Consequentemente considera-se que uma análise da trajetória das licenciaturas curtas em Estudos Sociais deva se fazer em relação a dois momentos principais dessa trajetória.

O primeiro se relaciona com os debates em torno da questão da efetiva carência de professores formados para o ensino das disciplinas presentes nos currículos de 1º e 2º graus. Estas discussões se processaram ao longo dos anos de 1960 e culminaram com a criação dos cursos superiores de curta duração e o estabelecimento dos primeiros currículos mínimos. A análise do processo de expansão das licenciaturas em Estudos Sociais não está dissociada destes eventos.

O segundo a partir dos anos de 1970 e do processo de institucionalização das licenciaturas curtas, em que essa modalidade de formação perde o caráter de “solução experimental e emergencial” e adquire o caráter de “solução definitiva”⁶⁵. Considerando esses dois momentos, pode-se concluir que o surgimento de tais cursos não se caracteriza

⁶⁵ No próximo capítulo analisamos que tipo de professor este formava e os debates em torno desta formação. Utiliza-se como referência a argumentação desenvolvida por Eunice Ferreira, em dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1982. Neste trabalho, pouco conhecido dentre os pesquisadores da licenciatura curta no Brasil, intitulado *Licenciatura de Curta Duração: solução emergencial ou definitiva?*, a autora realiza uma análise das três licenciaturas de curta duração, Ciências, Letras e Estudos Sociais, entre 1964 e 1978, argumentando que estas foram concebidas inicialmente como solução emergencial, mas que após a Reforma de Ensino de 1971 foi assumindo uma configuração mercadológica tornando-se uma solução definitiva.

como um projeto premeditado de descaracterização da formação de professores de História e da área de Ciências Humanas, inclusive porque foram criadas outras licenciaturas curtas, nas áreas de Ciências Naturais e Linguagem e Comunicação, mas como uma tentativa de se formar um número maior de professores em menor tempo.

Ao longo dos anos de 1970 podemos falar da constituição de um discurso de desqualificação dos profissionais formados por essa modalidade de licenciatura, a partir das alterações no currículo mínimo da licenciatura curta em Estudos Sociais e das propostas de eliminação dos cursos de História e Geografia avulsos. Em 1972, o curso de Estudos Sociais ganha outra função, a de habilitar o professor de Educação Moral e Cívica e as discussões e pareceres do CFE vão tornando a licenciatura curta à regra. Neste momento, já no contexto de abertura política, as associações científicas, como a Associação Nacional de História (ANPUH), assumem “o discurso no sentido de por fim aos cursos superiores de Estudos Sociais, licenciaturas curtas e plenas, do país” (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p. 134).

De acordo com a professora Eunice Freitas Ferreira (1982, p. 6 e 15), as discussões sobre a criação das licenciaturas de curta duração no Brasil não surgem no cenário educacional brasileiro nos anos de 1960, muito embora estas se generalizem depois do golpe de 1964. As primeiras experiências com os cursos superiores de curta duração surgiram no Brasil no século XIX nas áreas de engenharia, medicina e direito “com o objetivo de formar mão-de-obra para tarefas específicas”. Estes foram oferecidos na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e de São Paulo e nas Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. No entanto, estes cursos tiveram vida breve. Em 1948, o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já previa a criação de cursos de duração reduzida para formação de professores e especialistas em educação, “a fim de minimizar a demanda em relação à oferta”.

Com a aprovação, após 13 anos de debate no Congresso Nacional, da Lei nº 4024/61 (LDBN), os cursos de curta duração ganharam nova força. Ferreira (1982) salienta que o Art. 9 – que delimitava no item “m” como uma das atribuições do CFE a possibilidade de “adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino” – e o Art. 104 – que permitia “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”, desde que autorizados pelos Conselho Federal de Educação e Conselho Estadual de Educação –, já permitiam, antes do golpe militar de 1964, a criação das licenciaturas curtas. De fato, amparado por esta legislação o Conselheiro Newton Sucupira, do CFE, na Indicação s/nº *Sobre o exame de suficiência e formação do professor*

*polivalente para o ciclo ginasial*⁶⁶ de 9 de outubro de 1964, propôs a criação de licenciaturas polivalentes em Ciências, Estudos Sociais e Letras. Aprovadas pelo Conselho “em caráter experimental”, teriam duração de três anos e destinavam-se à formação do professor do ensino ginasial (FERREIRA, 1982, p. 16; SANTOS, 2011a, p. 174).

Segundo este documento, “a escola média brasileira [vinha] se defrontando com sério obstáculo ao seu processo de expansão, isto é, o sensível déficit de pessoal qualificado, o que obriga a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino” (SUCUPIRA, 1964, p. 107). Os índices de escolaridade, segundo a Indicação s/nº de 1964, haviam crescido significativamente, mas sem uma política de formação de professores que correspondesse às novas necessidades da escola brasileira. A historiografia da educação aponta a década de 1930 como marco inicial para o processo de construção de um sistema nacional de ensino. Nestes anos, como assinalamos no capítulo anterior, se estabeleceram as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis por formar, em nível superior, os professores para atuarem no ensino secundário. Entretanto, como demonstram diferentes estudos e trabalhos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) entre os anos de 1950 e 1960, estas instituições ainda não formavam professores em número suficiente para suprir as carências de docentes. Martins (2000) assinala que

[...] não havia muitos cursos que formavam profissionais voltados para o ensino de História. A maioria dos professores de História era formada em Direito durante os primeiros 50 anos de República – já que eram poucas as faculdades que constituíam as seções de história em seu interior (p. 92).

Para além da dificuldade das Faculdades de Filosofia em construírem Seções de História, é preciso destacar a concentração destas nos grandes centros urbanos, gerando um agrupamento de formados em certas áreas e uma carência constante em outras⁶⁷. Romanelli (2007, p. 124) esclarece que em 1958 dos 4.419 professores registrados no Ministério da Educação para exercício do magistério, no ensino secundário, apenas 724 tinham sido diplomados em Faculdades de Filosofia. Sobre a desproporção entre o número de formados nessas faculdades e aqueles que efetivamente exerciam o magistério a autora aponta, a partir

⁶⁶ Tendo em vista as dificuldades que tivemos para a localização desta Indicação e considerando sua importância para a análise da história das licenciaturas curtas no Brasil optamos por disponibilizá-la em sua íntegra no Anexo A desta dissertação.

⁶⁷ Ferreira (1982, p. 50-51), citando um estudo do Instituto de Recursos Humanos da Fundação Getúlio Vargas sobre o curso superior de duração reduzida de 1976, destaca que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras se concentravam nas regiões mais desenvolvidas economicamente. “Das 88 Faculdades de Filosofia existentes no país, 52 encontram-se localizadas em apenas seis Estados: Guanabara, São Paulo, Estado do Rio, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, englobando 80% da matrícula nacional”.

da leitura de artigo de Jaime Abreu intitulado *Status do Professor de Ensino Médio no Brasil* e publicado na RBEP, que até “1960 eram 41.033 os diplomados em Faculdades de Filosofia contra um registro de apenas 5.395 para o exercício da docência” (ABREU, 1960, p. 96 apud ROMANELLI, 2007, p. 124). Estes dados indicam que a grande maioria dos professores em exercício atuava como leigos, ou seja, sem ter recebido formação alguma para este fim.

Jaime Abreu (1961), em Relatório apresentado no Encontro Regional de Educadores Brasileiros organizado pelo Ministério da Educação e Cultura em janeiro de 1961, destacava como uma das deficiências da educação brasileira o despreparo dos professores. Segundo o educador:

Quanto ao magistério, há grande número de integrantes dele sem formação própria nem ingresso qualificado para o desempenho da função, vivendo do preenchimento de formas de licença docente, a título precário, que se eternizam, ou de experiências de breves “aperfeiçoamentos” que não resolvem (ABREU, 1961, p 17).

Os “exames de suficiência” foram adotados para a seleção de professores para atuação no nível secundário. Exigia-se destes profissionais o mínimo de capacitação para lecionar. No caso da História, por exemplo, o conhecimento da matéria a ser ensinada não era tão importante, sabendo ler e escrever seriam, os selecionados, capazes de lecionar a disciplina escolar História. Sobre este aspecto destacou o professor Imídio Giuseppe Nérici (1957, p. 216), em artigo publicado originalmente no Jornal “Correio da Manhã” do Rio de Janeiro, “até bem pouco tempo exigia-se do candidato ao magistério secundário que conhecesse a disciplina a lecionar e nada mais. Não se exigia a mínima preparação didática”. Os professores eram selecionados nas mais diferentes áreas do conhecimento, Direito, Medicina e outras disciplinas de cunho liberal. Ao mesmo tempo em que surgiram grandes mestres, autodidatas, em sua maioria, outros não tão capazes eram responsáveis por ministrar a História para as gerações futuras. “O sistema educacional brasileiro deparava-se, assim, com o grande desafio de preparar em curto prazo um número de professores que suprissem as necessidades do magistério em termos não só de quantidade, e como também de qualidade” (FERREIRA, 1982, p. 9). É a esta tarefa que se propõe a Indicação de Sucupira.

A licenciatura curta surgiu, neste momento, em “caráter experimental” e emergencial. A prioridade deveria ser a política de valorização e reformulação das Faculdades de Filosofia e suas licenciaturas e a “aplicação sistemática do exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo”. A perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação

alguma. Na supracitada Indicação o relator apresenta o setor das Ciências da Natureza e da Matemática como o mais carente em termos de formação de professores e defende “a criação de um professor polivalente para o ciclo ginásial, de Ciências Naturais e Matemática e Ciências Sociais”. Segundo Sucupira (1964, p. 111).

Esta figura do professor polivalente se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor ginásial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores.

A ênfase recaía sobre o aspecto quantitativo do problema em detrimento do qualitativo, não seria preciso que o professor do ensino das primeiras séries tivesse formação aprofundada. Um professor habilitado, mesmo que minimamente, a ensinar um bloco de disciplinas diminuiria a carência de profissionais. Uma vez mais aparece a lógica do mínimo pelo menos. Uma diminuição do período de integralização da licenciatura de quatro para três anos e um acúmulo de conteúdos a serem vistos neste breve espaço de tempo (FERREIRA, 1982, p. 17). As licenciaturas de 1º Ciclo seriam: a de Letras, compreendendo o ensino de Português e de uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil; a de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática (SUCUPIRA, 1964, p. 111). Como se pode perceber o problema maior ficava entre as licenciaturas em Estudos Sociais e Ciências que habilitavam ao ensino de várias disciplinas.

Para concretização de tais licenciaturas o Conselho Federal de Educação, em três Pareceres distintos, fixou os currículos mínimos e a duração em horas/aulas dos cursos que formariam os professores: o Parecer de nº. 81/65, que definiu o currículo e a duração do Curso de Ciências, o Parecer de nº. 236/65, que trata do currículo mínimo de duração do currículo do Curso de Letras; e o Parecer nº. 106/66, que trata do currículo mínimo e duração do Curso de Estudos Sociais (FERREIRA, 1982, p. 18).

A duração dos cursos, que tinha sido objeto de restrições por parte do Conselheiro Valnir Chagas nas discussões sobre a Indicação de Sucupira em 1964, passou a ter 2.025 horas e não mais três anos como estabelecido anteriormente⁶⁸. O Parecer 106/66 do CFE,

⁶⁸ Nova alteração da duração dos cursos foi feita através da Resolução nº 1/72, de 8 de janeiro de 1972, relatada por Valnir Chagas. Como justificava para a mudança o Conselheiro destacava que “[...] na área de Humanidades, enquanto a licenciatura plena em Pedagogia pode ser ministrada em 2.200 horas e a da Música em 2.160, para as de curta duração em Estudos Sociais e Letras ainda se exige quase o mesmo: 2.025 horas. Na área científica, por outro lado, enquanto a licenciatura plena em Ciências Biológicas pode ser ministrada em 2.500 horas, para a de curta duração em Ciências ainda se exigem 2.430 horas”. Chagas propõe “uma correção que se impõe”. As licenciaturas de 1º em Estudos Sociais, Letras e Pedagogia passavam a ter duração de 1.200, com integração a fazer-se no mínimo de um ano e meio e no máximo quatro anos letivos. A licenciatura curta em Ciências deveria ter o mínimo de 1.500 horas de atividades.

relatado por Newton Sucupira, argumentava que estes cursos deveriam “fornecer professores polivalentes para as matérias fundamentais ao primeiro ciclo onde se verificava o maior índice de expansão da escola média (SUCUPIRA, 1966)”. No mesmo Parecer o relator sugeria a interiorização destas licenciaturas, já que as maiores carências de professores licenciados estavam no interior (FERREIRA, 1982, p. 18). Seguindo esta argumentação, o Parecer afirma que “sendo de mais modestas exigências, tais licenciaturas se tornam mais acessíveis no interior”. O Currículo Mínimo do Curso de Estudos Sociais se constituiria a partir do seguinte conjunto de matérias: História (Antiga, Moderna, Contemporânea e do Brasil, Organização Social e Política do Brasil); Geografia (elementos de Geografia Física, Humana e do Brasil); Fundamentos de Ciências Sociais; e formação pedagógica. O diploma do curso habilitava para o ensino de História e Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Estudos Sociais (disciplina que não constava da Indicação s/nº de 1964).

A Lei de Reforma Universitária, 5.540/68, no Art. 23, estabeleceu diferentes modalidades de duração para os cursos no ensino superior institucionalizando as licenciaturas curtas. Em 18 de abril de 1969, amparado pelo AI-5, decretado em dezembro de 1968, o governo autorizou através do Decreto-Lei nº 547, a organização e funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração (FONSECA, 2010, p. 26). O Grupo de Trabalho da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus retomou as argumentações expostas na Indicação proposta por Newton Sucupira em 1964. De acordo com o documento:

O problema de recursos humanos constitui um dos maiores obstáculos a enfrentar num programa de atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus. Nele se envolvem aspectos da qualidade e quantidade que vão desde a filosofia mesma de formação, recrutamento e manutenção dos quadros até a capacitação e distribuição dos fundos necessários à concretização do que se planeje. É verdade que ainda nos encontramos em estágio predominantemente quantitativo: temos apenas, em serviços, 57% de professores regularmente habilitados para o atual ensino primário e 36% para o ginásio e o colégio reunidos, não chegando a um décimo desse total de áreas científicas e técnicas. Isso explica por que, nos últimos cinco anos, nada menos de 50.000 leigos ingressaram no magistério elementar.

Pior é que tais números estão referidos a situação atual. Quando se projeta para os próximos dez anos o crescimento da faixa escolar de que nos ocupamos, mesmo com os índices do decênio passado, então as dificuldades se multiplicam. Para atender, por exemplo, à expansão do que hoje se chama o ensino médio, teremos de preparar cerca de 200.000 professores até 1980, sem considerar a quota suplementar de crescimento, e recuperação do atraso, que apesar de tudo se vem mostrando auspiciosa. Até pouco, eram comuns certas improvisações que bem ou mal, e às vezes bem, possibilitavam às pequenas comunidades – já que as maiores sempre foram mais bem aquinhoadas – contar com seu ginásio. Já agora, o número de alunos é tal que, mesmo no interior, não há como enfrentá-los com a abnegação do juiz, do vigário, do médico, do contabilista e do farmacêutico. *Temos de resolver diretamente o problema* (AGUIAR, 1974, p. 47, grifos nossos).

O que precisava ser resolvido era o aspecto quantitativo. De acordo com a legislação educacional definida pelo CFE seria preferível um professor “curto” ao leigo (FENELON,

1984, p. 13). Na instalação destes cursos deveriam ser levadas em conta as diferenças regionais.

Há Estados brasileiros em que se vai tornando rotina o professor primário exibir formação superior de duração plena, como há outras regiões em que mais de 70% dos mestres, na escola elementar, são leigos sem qualquer formação além de estudos primários, via de regra incompletos. Daí a necessidade de soluções, ou de uma solução bastante ampla, cuja flexibilidade permita atender a essas distintas realidades (AGUIAR, 1974, p. 48).

O fato de ser o Brasil um país de proporções continentais e com múltiplas realidades econômicas e sociais deveria ser levado em consideração durante o processo de elaboração das políticas educacionais. Assim, as soluções propostas eram, para seus formuladores, flexíveis ao atender as diferenças regionais. Na letra da Lei nº 5.692/71 o preparo para o magistério deveria se processar em níveis que se elevassem progressivamente, da licenciatura curta à plena.

CAPÍTULO V Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á, como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º. Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º. Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º. Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Os artigos destacados estabeleciam uma formação diferenciada, dependendo do nível de ensino a que o futuro docente fosse atuar. Uma formação que seria progressiva e visava fazer avançar a formação existente, isto é, formar mais professores em menos tempo⁶⁹. Para tanto, em 1973 através da Indicação 22/73 relatada por Valnir Chagas, o CFE fixou as

⁶⁹ De acordo com o professor Valnir Chagas (1984, p. 310) a ideia de progressividade “tem muito a ver com o País em conjunto e com as diferenças de regiões, de escolas e de professores. Por isso, a formação exigida é sempre expressa em termos de requisitos “mínimos” que aos sistemas de ensino cabe ajustar às suas peculiaridades e mesmo superar”.

matérias, distribuídas em 5 licenciaturas de curta duração e 18 habilitações, conforme apresentadas no quadro que se segue.

Quadro 4: Matérias, cursos e habilitações

Matéria	Licenciatura Curta	Habilitações
Ciências	Ciências	Matemática Física Química Biologia
Estudos Sociais	Estudos Sociais	Geografia História OSPB Educação Moral e Cívica
Comunicação e Expressão	Letras	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Moderna Língua Clássica, com os necessários estudos literário-culturais
	Educação Artística	Música Artes Plásticas Desenho Artes Cênicas
	Educação Física	Ginástica e Atletismo Técnica Desportiva Recreação

Fonte: CHAGAS, 1984, p. 328

A formação de professores teria “de refletir o currículo que lhes cabia desenvolver [...] no ensino de 1º e 2º graus” (CHAGAS, 1984, p. 313) em dois sentidos: o escalonamento, proposto no Art. 5º da Lei nº 5.692/71 e na Resolução nº 8/71, em atividades, áreas de estudo e disciplinas e a polivalência presente nas grandes matérias Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais. A polivalência na visão de Chagas (1984, p. 311) é uma categoria que se refere tanto a formação do professor quanto ao exercício de que sua prática docente deveria inserir o professor no “contexto de um campo mais amplo do Saber”.

Com ela visa-se à organização de cursos ou ciclos de formação que abranjam amplos setores de conhecimento: de um lado, como resposta ao ensino integrado de “atividades” e “áreas de estudo” no 1º grau; de outro, como abertura ainda tímida para a figura de um professor mais

generalista capaz de situar-se na perspectiva do aluno, do Saber e [...] “da vida em todas as suas manifestações” (CHAGAS, 1984, p. 311).

Ainda segundo o autor,

[...] um licenciado em Estudos Sociais habilitado em Geografia, por exemplo, irá simplesmente dizer-se “licenciado em Geografia”, se o desejar; mas será capaz de situar sua disciplina no mundo físico-humano que fez do “espírito geográfico” a expressão da universalidade (CHAGAS, 1984, p. 323).

A formação de professores, portanto, deveria seguir a mesma perspectiva integradora e interdisciplinar presente na concepção do Núcleo Comum. Por outro lado, ao introduzir as grandes linhas de formação e suas várias habilitações diminuía-se os cursos. Na argumentação da historiadora mineira Selva Guimarães Fonseca (2010, p. 26) “a implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão de obra para o mercado”. Ainda segundo esta autora,

Daí uma vinculação cada vez mais estreita do 1º, 2º e 3º graus com o mercado capitalista. O papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica deste mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção. Este fato fez com que os mesmos proliferassem em grande número em instituições de ensino privado, uma vez que se tornam grandes lucros para empresas educacionais (FONSECA, 2010, p. 26-27).

Com a Reforma do Ensino Superior (1968) e do Ensino de 1º e 2º graus, responsáveis pelos fundamentos legais sobre a formação de pessoal docente (OLIVEIRA, 1978, p. 17), as licenciaturas curtas foram generalizadas, mas os objetivos de tais cursos progressivamente se transformaram, deixando de ser uma forma de sanar a carência de professores para ser uma mercadoria altamente lucrativa. Entretanto, é preciso destacar que os interesses do mercado se apropriaram da organização legal para a expansão das licenciaturas de 1º grau, inclusive em locais onde inexistia a carência de professores. Isso não significava que os Conselheiros visassem essa mercantilização do ensino superior e, especificamente, da formação de professores. A argumentação de Fonseca (2010), pioneira na análise da história do ensino de História no Brasil, ao criticar a formação de professores nas licenciaturas curtas em Estudos Sociais, delimita como parte de um mesmo processo as intenções das Leis, Pareceres, Indicações e Resoluções (ou projeto) e o que ocorreu (o processo de proliferação indiscriminado das licenciaturas curtas nas diferentes regiões do país).

Argumentação semelhante é utilizada por Rozimary Piazza e Angelo Priore (s/d, p. 8). De acordo com os pesquisadores um dos fatores de importância para o processo de criação

das licenciaturas curtas seriam os interesses econômicos “uma vez que caberia a iniciativa privada essa gorda e muito rentável fatia da formação dos profissionais em educação de licenciatura curta”. No entanto, os autores citados não consideram a implantação destes cursos em universidades públicas ou em faculdade isoladas, algumas delas, como veremos mais adiante, ligadas aos governos municipais, estaduais e federal. Déa Fenelon (1984, p. 16) destaca que houve tentativas de implantação de licenciaturas em Estudos Sociais (curtas ou plenas) nas Universidades “oficiais”, como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estas tentativas foram rechaçadas por muitas das comunidades acadêmicas.

Ainda de acordo com Fenelon (1984, p. 17) a primeira vitória na luta de professores e alunos contra as licenciaturas curtas ocorreu no ano de 1976 com a recusa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em implantá-las em seus currículos, contrariando a orientação oficial. Além da UFMG e das citadas no parágrafo anterior, destacamos a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Nenhuma delas adotou os cursos de curta duração em Estudos Sociais. Entretanto, nem todas as universidades públicas se recusaram a essa implantação. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal do Acre (UFAC) tiveram licenciaturas curtas em Estudos Sociais. O professor Ricardo Cusinato (1987, p. 161) defende que:

[...] as Universidades públicas deixaram em aberto o espaço criado pela Reforma de Ensino Superior [e Reforma de Ensino de 1º e 2º graus] para as faculdades particulares [...] As instituições de ensino superior públicas não adequaram os seus currículos de cursos as exigências da Reforma, enquanto que as particulares, imediatamente oferecem os cursos segundo as exigências da Lei.

Da mesma forma que as Faculdades de Filosofia se concentraram em algumas regiões, as licenciaturas curtas e as faculdades isoladas privadas, que em sua grande maioria, eram responsáveis por estas, se instalaram nas regiões em que os interessados tinham condições de arcar com as despesas e pagamento do curso. Neste sentido, áreas realmente carentes de profissionais de ensino, continuaram com os mesmos problemas. De acordo com o estudo de Ferreira (1982), a maioria dos cursos se estabeleceu nos primeiros 10 anos de vigência da licenciatura curta, isto é, de 1964, quando foram criadas, até 1974. Neste período foram criados 284 cursos. Entre 1974 e 1978, foram criados mais 4 cursos. O curso que mais cresceu foi o de Estudos Sociais, totalizando em 1978 109 cursos. Das 288 licenciaturas de curta duração em 1978, 166 encontravam-se na região sudeste.

Tabela 1: Cursos de Licenciatura de Curta Duração por Região e Modalidade (1978)

Modalidade	Região					
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
Ciências	3	19	5	73	23	123
Estudos Sociais	2	16	3	64	24	109
Letras	2	10	1	29	14	56
Total	7	45	9	166	61	288

Fonte: Adaptado de Ferreira (1982, p. 69).

Tabela 2: Licenciaturas de Curta Duração na Região Sudeste, segundo as Modalidades, Dependência Administrativa e Localização (1964-1978)

Modalidade	Dependência Administrativa				Localização		
	F	E	M	P	C	I	Total
Ciências	3	5	9	56	16	57	73
Es. Sociais	1	3	5	55	9	55	64
Letras	1	3	1	24	3	36	29
Total	5	11	15	135	28	138	166

Fonte: Ferreira (1982, p. 70).

Legenda: F – Federal; E – Estadual; M – Municipal; P – Privada; C – Capital; Interior.

Os dados expostos nas duas tabelas apontam questões importantes do processo de expansão das licenciaturas de curta duração. Primeiro, há um predomínio, mesmo que não muito grande, das licenciaturas de curta duração em Ciências nas diferentes regiões do Brasil. Quando analisamos o Sudeste, mesmo que não tenhamos condições de delimitar os cursos pelos Estados que compõem esta região, percebe-se que em sua grande maioria os cursos localizam-se no interior, sendo que um total de 28 cursos, destes 9 de Estudos Sociais, estavam localizados nas capitais. É preciso lembrar que as capitais possuíam as Faculdades de Filosofia. Pela análise destes números podemos concluir que a autorização para o funcionamento das licenciaturas, que se dava mediante Parecer do CFE, seguia os documentos produzidos pelo Conselheiro Newton Sucupira ainda nos de 1960 e que pregavam a necessidade de professores da área de Ciências (Indicação s/n de 1964) e a interiorização dos cursos de licenciatura curta (Parecer 106/66).

Os cursos na sua quase totalidade eram oferecidos pela iniciativa privada. Este fator ajuda a compreender o maior número das licenciaturas curtas nas regiões Sul e Sudeste, áreas mais prósperas economicamente e onde a instalação destes cursos seria mais rentável. De fato, na região Norte, que apresenta o menor número de cursos, todos os 7 são mantidos por instituições federais, o que demonstra a indisponibilidade da iniciativa privada em assumir as regiões mais carentes do país (FERREIRA, 1982, p. 74)⁷⁰. Fenelon (1984, p. 14) salienta que ocorreu um descaso por parte do CFE em aplicar o princípio de “adequação do professor polivalente às áreas carentes”.

Ao contrário, esses cursos pulularam em regiões como Rio de Janeiro e São Paulo, onde a formação de profissionais com habilitação específica e licenciatura plena atendia às necessidades do mercado, mas onde havia pessoas em condições de pagar por seus estudos. Neste sentido, o surgimento de inúmeros cursos de licenciatura curta, nos grandes centros, em faculdades privadas, só serviu para o enriquecimento de proprietários de escolas, com a exploração de alunos e também dos professores, comercializando o ensino, mais que contribuindo ao seu aperfeiçoamento e às suas necessidades (Idem, *Ibidem*).

A proliferação da licenciatura curta na rede de ensino superior privada revela a aceitação e até a procura por tal formação. Em 1978, ano em que já estava consolidada a luta contra esta modalidade de formação de professores, existiam 109 cursos de licenciatura de duração reduzida em Estudos Sociais, o que representa um número significativo e contribui para a relativização da argumentação defendida por Fenelon (1984)⁷¹ de que a política de expansão deste curso havia fracassado. Quanto aos fatores que levaram à procura por esta formação, mesmo tendo sido mantidos as licenciaturas plenas em História e Geografia, só podemos fazer algumas inferências. Cusinato (1987), analisando a região de Araraquara/São Paulo, argumenta que a legislação de ensino valorizava a quantidade, o que levava os professores à constante busca por habilitação através da realização de diferentes cursos superiores, fossem eles de curta duração ou de duração plena. Era uma tentativa dos professores de se adequarem à legislação de ensino vigente, mantendo os seus empregos. Existiam, também, aqueles que precisavam de um diploma para continuarem atuando. Os chamados professores “leigos”. Aqueles que viam na rapidez dos cursos uma forma de se inserir no mercado de trabalho e melhorar suas condições de vida. Ainda havia os que não passaram nos gargalos dos vestibulares das universidades que ministravam as licenciaturas

⁷⁰ Para uma análise da distribuição das licenciaturas de curta duração pelas regiões do Brasil, dependência administrativa (municipal, estadual, federal ou privada) e localização (interior ou capital) cf. Ferreira (1982).

⁷¹ Referimo-nos ao seguinte trecho: "Estava visível ao observador menos atento o total fracasso da implantação de Estudos Sociais nas instituições de ensino superior, especialmente no setor privado, encarregado de suprir a maior parte da demanda que se supunha existir para este tipo de formação: faculdades fechavam portas, umas após outras, ou seus cursos de Estudos Sociais, por absoluta falta de interesse nessas licenciaturas, curtas ou plenas" (FENELON, 1984, p. 16).

plenas. Estudos sobre o que teria levado á alimentação dos cursos de licenciatura curta por uma parte do mercado ultrapassam os objetivos deste trabalho, e ainda precisam ser realizados.

A construção nos anos de 1980 de grandes sínteses explicativas para a análise do movimento de proliferação das licenciaturas curtas, em especial a de Estudos Sociais, teve seu papel histórico de denúncia dos reflexos de um governo autoritário na educação escolar. Entretanto, contribuiu para a não complexificação acerca das condições que levaram a este processo. Neste sentido, são comuns perguntas como a formulada por Rosimary Piazza e Ângelo Priori (s/d): “Licenciaturas Curtas: simples controle ou uma forma de desestruturação da Educação?”. Tais questionamentos nascem a partir da perspectiva de que a licenciatura curta ao longo de seu período de vigência de 1964 aos anos 1990, quando esta foi aos poucos extinta, é uma só. Sem especificidades em sua concretização histórica.

Argumentamos que o processo de criação das licenciaturas curtas se liga muito mais a uma questão de mercado e carência de professores do que a uma tentativa ou projeto de descaracterização e controle da educação brasileira. No entanto, os objetivos que nortearam a criação deste curso foram subvertidos ao longo do seu processo de institucionalização a partir da Lei n° 5.540/68 e da Lei n° 5.692/71 e, sobretudo, ao longo dos anos de 1970, quando estes cursos foram aos poucos se tornando uma “solução definitiva”, tal como defende Ferreira (1982). Foi até 1974 que sugiram a grande maioria dos cursos de licenciatura de curta duração num processo de expansão dos centros isolados de ensino. Foi neste contexto que a Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ iniciou suas atividades de ensino, no segundo semestre de 1973.

3 A LICENCIATURA CURTA EM ESTUDOS SOCIAIS NA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FFP) DE SÃO GONÇALO: PARTICULARIDADES DE UM PERCURSO

Nos capítulos precedentes procuramos recuperar o processo de institucionalização dos primeiros cursos de formação de professores em nível superior no Brasil e os debates em torno da criação e implementação, nos currículos de Ensino de 1º e 2º graus, da disciplina escolar Estudos Sociais. A criação das Faculdades de Filosofia, apesar de seu crescimento ao longo dos anos de 1930 e 1960, não deu conta de atender a demanda colocada pelo aumento da rede escolar brasileira, algo que se intensificou com a ampliação da obrigatoriedade do ensino para oito anos de escolaridade (BRASIL, 1971). O CFE utilizando como justificativa a real carência de professores promoveu, entre os anos de 1960 e 1970, modificações no ensino superior brasileiro.

As Reformas implantadas nos primeiros anos do Regime Militar, ao criarem as licenciaturas curtas em outubro de 1964, alteraram profundamente a lógica de formação de professores que vinha sendo praticada até então. Tratava-se de formar mais professores, em menos tempo. Organizadas em três grandes áreas, Estudos Sociais, Ciências e Letras, surgiram com o objetivo de formar docentes habilitados a ministrarem diferentes disciplinas escolares. Apesar da discussão sobre a formação do professor de Estudos Sociais ser antiga no cenário educacional brasileiro, a licenciatura de curta duração tinha pouco a ver com a proposta de ensino elaborada por Delgado de Carvalho entre os anos de 1930 e 1960. Este autor e os defensores dos Estudos Sociais não propuseram a criação de uma licenciatura que formasse professores para o ensino desta disciplina escolar, já que defendiam uma proposta de ensino interdisciplinar e, portanto, um docente que possuísse uma “cultura geral” ou conhecimento dos diferentes conteúdos que compunham os Estudos Sociais.

Um novo impulso para estas licenciaturas ocorreu a partir da Lei nº 5.692/71 e do Parecer 853/71, ambos relatados pelo Conselheiro Valnir Chagas. Destacamos a preocupação do Conselheiro em dar um sentido às licenciaturas de 1º grau ao criar o Núcleo Comum, composto por Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais. No caso específico dos Estudos Sociais, o Parecer retoma muito dos pressupostos defendidos por Delgado de Carvalho. Aos poucos esta modalidade de formação de professores deixou sua característica

de “solução emergencial” e adquiriu um caráter de “solução definitiva”. O objetivo não era mais formar um professor que poderia lecionar qualquer disciplina em sua área de confluência, mas um docente habilitado a ensinar uma disciplina específica do currículo de 1º grau. Aí reside a grande discussão que se processou ao longo dos anos de 1970 e 1980 sobre a extinção das licenciaturas curtas e a autonomia do ensino de História e Geografia.

O objetivo deste capítulo é analisar como estes debates se processaram em determinada realidade social. O ângulo se altera. Utiliza-se como recurso metodológico o que alguns historiadores, como Jacques Revel (1998; 2010), têm denominado como “variação das escalas de observação”. Para este autor, outras histórias são possíveis a partir da escolha de um ponto de vista particular. Isso não significa que estejamos realizando um estudo de caso. As escalas de observação se entrelaçam. Segundo o historiador, “toda realidade histórica maior, assume com certeza sua forma e seu sentido numa pluralidade de mundos sociais” Compreender os processos sociais em sua complexidade é, portanto, apreendê-los em diferentes níveis, que longe de estarem dissociados se inter-relacionam (REVEL, 2010, p. 443).

Toma-se como objeto de investigação a Licenciatura de Curta Duração em Estudos Sociais da Faculdade de Formação de Professores (FFP) de São Gonçalo criada, no Rio de Janeiro, a fim de implementar a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus no Estado. A FFP é um “mundo social” que está em relação direta com a “realidade histórica maior”, o da institucionalização e extinção das licenciaturas em Estudos Sociais no Brasil. O estudo desta temática tem sido pautado em grandes sínteses explicativas. O enfoque reside na crítica e na construção de uma imagem depreciativa em relação às licenciaturas curtas em Estudos Sociais. A redução da escala de observação permite novos olhares e perspectivas de análise. Valorizam-se as ações individuais, as diferenças, os conflitos, escolhas, pontos de vista (LEVI, 2011, p. 15). Diante das novas abordagens destacadas, outras perguntas se impõem: Como um grupo de professores formadores concebia a formação em Estudos Sociais? Como se estruturava o curso oferecido pela FFP, no contexto de existência de tais modalidades de formação? Com quais referenciais teóricos este curso dialogou ao longo do período em que foi ministrado? Que tipo de profissionais formava? Como se posicionavam os professores do Departamento de Estudos Sociais da FFP frente ao debate ocorrido nos anos de 1980 sobre o fim da licenciatura curta?

Para atender aos objetivos expostos e na busca por respostas às questões levantadas, utilizamos um amplo leque de fontes combinando documentos escritos e depoimentos orais. Assim, analisamos os Pareceres do Conselho Estadual de Educação, que autorizaram o

funcionamento dos cursos da FFP e, posteriormente, tratam das alterações curriculares que a licenciatura curta em Estudos Sociais sofreu ao longo dos anos de 1970 e 1980. As Atas da Congregação (1973-1987) e Atas do Conselho Departamental (1973-1987). A Congregação⁷² e o Conselho Departamental⁷³ são as duas instâncias decisórias da FFP, entre os anos de 1970 e 1980⁷⁴. O primeiro era “Órgão planejador, orientador e deliberativo do ensino, da pesquisa, da política educacional e da administração” da Faculdade. Já o segundo tinha a função de “Órgão Consultivo, deliberativo e normativo da Faculdade para assuntos de natureza acadêmica” (Cf. FFP/CDRH, 1976; FFP/FAPERJ/1980). Portanto, toda e qualquer alteração nos rumos da Faculdade ou em seus currículos deveria ser aprovado por estes órgãos colegiados. Os Currículos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais de 1973, 1975, 1978 e 1980 e as ementas das disciplinas que compunham os mesmos. Recorremos ainda a documentos produzidos por agentes do poder público estadual, professores e diretores, que tratam de questões específicas da organização da Faculdade⁷⁵.

Uma ressalva precisa ser feita, as Atas de reuniões do Departamento de Estudos Sociais (1973-1992) encontram-se perdidas, o que certamente é uma perda tanto para a história da FFP quanto para a confecção deste trabalho. Entretanto, de acordo com Peter

⁷² À Congregação cabia, dentre outros aspectos: “aprovar os planos de desenvolvimento global e pesquisa da Faculdade”; “fixar normas e supervisionar a organização dos cursos”; “aprovar os currículos e suas alterações, encaminhados pelo Conselho Departamental, bem como homologar os programas das disciplinas”; “homologar os concursos realizados pelos Departamentos relativos à admissão dos professores”. Era composto pelo Diretor e Vice-diretor; Um representante da Entidade Mantenedora; Os Professores Titulares, em exercício; Dois representantes dos Professores Assistentes; Dois representantes do Corpo Discente; Dois representantes da Comunidade, escolhidos pelo Diretor (Cf. FFP/CDRH, 1976). A partir de 1980, ocorreram duas pequenas alterações na composição: Cada Departamento passou a ser representado por três Professores Titulares (eleitos para tal) e pelo seu respectivo Chefe. Devido à ausência de Professores Assistentes, os Auxiliares de Ensino passaram a dispor de duas vagas no Conselho (Cf. FFP/FAPERJ, 1980). A Congregação reunia-se no mínimo uma vez por semestre.

⁷³ Ao Conselho Departamental, dentre outros pontos, cabia: “planejar, organizar, orientar, fiscalizar e coordenar à realização dos cursos que integram a Faculdade, respeitadas as disposições legais”; “apreciar os programas culturais e planos de trabalho de ensino e pesquisa apresentados aos Departamentos, encaminhando-os à superior aprovação do Conselho Departamental”; “homologar as ementas das disciplinas preparadas pelos Departamentos”. Era composto pelo Diretor e vice-diretor; pelos Chefes e subchefes dos Departamentos; Um representante do corpo discente; Outros elementos convidados, mas sem direito a voto. O Conselho Departamental deveria reunir-se uma vez ao mês ou a partir de convocação extraordinária do Diretor da Faculdade (Cf. FFP/CDRH, 1976; FFP/FAPERJ, 1980).

⁷⁴ A última reunião da Congregação, registrada no livro de Atas, ocorreu em 1987, ano da incorporação à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Já o Conselho Departamental continua com reuniões periódicas até os dias atuais.

⁷⁵ Estes documentos encontram-se dispersos na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. As Atas da Congregação e do Conselho Departamental ficam sob guarda da Secretaria de Graduação da Instituição. Nos últimos anos, o Laboratório de Ensino de História realizou um processo de organização de parte dos documentos referentes ao antigo Departamento de Estudos Sociais. Através desta iniciativa organizaram-se Atas, memorandos, currículos, produzidos por este Departamento entre os anos de 1970 e 1990, que dizem respeito aos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais e licenciatura plena em História. Os documentos encontram-se disponíveis para consulta. A última parte dos documentos escritos utilizados encontra-se em fase de organização através do projeto *A Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo: movimentos de uma história em construção (1971-1987)*, coordenado pela professora Ana Cléa Ayres do Departamento de Ciências da FFP. É imprescindível um agradecimento às professoras Ana Cléa e Helenice Rocha pela iniciativa de organização dos Acervos e permissão de acesso ao pesquisador. Do mesmo modo, agradecemos a Lorena Mello que, com competência e dedicação, organizou o acervo documental remanescente do Departamento de Estudos Sociais.

Burke (1992, p. 25), à medida que novas perguntas sobre o passado são feitas e novos objetos são formulados, os historiadores buscam outros tipos de fontes. Durante muitos anos a fonte por excelência da História foi o material escrito. Ao longo das últimas décadas, sobretudo, a partir da década de 1980, a História Oral tem se tornado fonte e ferramenta importante para os historiadores que se dedicam a analisar processos históricos recentes ou buscam, como propõe Lucília Delgado (2006, p. 15), “recuperar informações sobre acontecimentos e processos que não se encontram registrados em outros tipos de documentos”. Tomamos a definição de História Oral, como “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões” A fonte oral, neste sentido, é um dos possíveis registros do passado, sobre o que ficou deste como herança ou memória. Para o pesquisador italiano Alessandro Portelli (1993),

[...] o testemunho oral tem sido amplamente discutido como fonte de informação sobre eventos históricos. Ele pode ser encarado como um evento em si e, como tal, submetido a uma análise independente que permita recuperar não apenas os aspectos materiais do sucedido como também a atitude do narrador em relação a eventos, à subjetividade e ao desejo, que cada indivíduo investe em sua relação com a história (p. 41).

As fontes orais permitem ao historiador a realização de um duplo movimento, delineado por Delgado (2006) e Portelli (1993). Primeiro, a possibilidade de revelar uma série de processos antes ignorados, permitindo aos historiadores o acesso a diferentes testemunhos e tornando possível novas interpretações do passado. Longe estamos, portanto, da utilização das fontes orais enquanto forma de se complementar as lacunas deixadas pela inexistência do documento escrito. Segundo, a utilização do “testemunho como um evento à parte”, como argumenta Portelli (1993), isto é, a análise das fontes orais e das atitudes do narrador em relação à fala e ao evento histórico, seja sua vida ou algum momento particular em que tenha atuado. Para Maria de Lourdes Janotti (2010, p. 14), “testemunhar não é apenas dizer o que viu ou ouviu, mas é também a construção de um discurso sobre o factual”. Da mesma forma que, como salienta Marc Bloch (2001, p. 79), os textos ou documentos escritos “não falam senão quando sabemos interrogá-los”, as fontes orais são inúteis se o pesquisador não realiza o trabalho de questionamento e interpretação do material obtido a partir das entrevistas. É com este olhar que analisamos os depoimentos.

Utilizamos dois conjuntos de entrevistas. O primeiro realizado pela pesquisadora Haydée da Graça de Figueirêdo, entre os anos de 2001 e 2002, com os agentes do serviço público estadual fluminense responsáveis pelo projeto inicial da FFP e com os primeiros

diretores da Instituição. Este acervo possibilitou o contato com personagens atuantes na história inicial da Faculdade que são bastante idosos ou que já morreram⁷⁶. Utilizamos estas entrevistas, sobretudo, na primeira parte do capítulo. O segundo bloco de entrevistas foi realizado pelo pesquisador, durante os anos de 2010 e 2011, com professores aposentados do Departamento de Estudos Sociais. Este Departamento sofreu desde o início, de acordo com um de seus docentes, uma crônica falta de profissionais. Não temos, em decorrência das perdas documentais⁷⁷ como quantificar o número de docentes do Departamento no início dos anos de 1970, quando da sua fundação. Entretanto, no momento de transição da licenciatura curta para plena em 1984, o Departamento contava com 10 professores entre os fundadores, ou seja, que atuavam na Faculdade desde os primeiros anos, e docentes que entraram, a partir de processos seletivos, nos anos subseqüentes⁷⁸.

Os entrevistados selecionados tiveram grande atuação na organização do Departamento e dos currículos, por terem sido Chefes e Subchefes no período entre 1980 e 1984. Os depoimentos foram coletados a partir de entrevistas temáticas, ou seja, “entrevistas que se referem às experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados” (DELGADO, 2006, p. 22), gravadas em áudio, com duração entre 1 hora e meia e 2 horas, e posteriormente transcritas. Quanto ao tipo de entrevista, buscamos um modelo aberto, objetivando a oportunidade de o professor entrevistado expor as suas ideias de forma livre e sem amarras. O Roteiro de perguntas (Apêndice A) serviu como um guia ao

⁷⁶ Entrevistas transcritas, organizadas e gentilmente cedidas pela Dra. Clarice Nunes, Professora Titular de História da Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Trata-se do Relatório Final do Projeto de Pesquisa, *Das políticas públicas à memória e à história da formação docente no estado do Rio de Janeiro*, desenvolvido, de forma integrada, por professores da UFF, FFP/Uerj e Universidade Estácio de Sá. Interessa-nos particularmente a investigação realizada por Haydée da Graça Ferreira de Figueirêdo, *Memória da Faculdade de Formação de Professores (1971-1996)*, que se propõe a “contar a trajetória da Faculdade de Formação de Professores desnaturalizando-a, na tentativa de compreender o papel de tal instituição educacional na cidade e como a percebem aqueles que nela passam parte de suas vidas exige”.

Subdivido em três volumes, o Relatório Final apresenta o volume 2 com as entrevistas obtidas durante as pesquisas. De acordo com Nunes (2003) “*todas as entrevistas foram, depois de transcritas, editadas pela coordenadora geral do projeto com o intuito de facilitar a consulta desse material aos pesquisadores interessados*”. As realizadas pela professora Haydée Figueirêdo tem como temática principal a “*Faculdade de Formação de Professores: antecedentes e processo de instalação*”. Trata-se de um rico conjunto documental ainda pouco explorado e que contribui para a compreensão dos primeiros anos de funcionamento da Faculdade. Utilizamos as entrevistas com: *Dalcy Ângelo Fontanive; Delton de Mattos; Helter Luiz Jerônimo Barcellos; Maria Helena Paes Faria; Norma Éboli; Roberto Levi Benathar*. As referências encontram-se disponíveis ao fim da dissertação.

⁷⁷ Aqui referimo-nos não apenas às Atas não encontradas, mas aos documentos da primeira Mantenedora da Faculdade que se perderam com a sua extinção, durante o processo de fusão dos Estados do Rio de Janeiro e Guanabara.

⁷⁸ São eles: Alix Pinheiro Seixas de Oliveira, Almir da Silva Oliveira, Dalva das Graças Fernandes de Sá, Eliane Riffald de A. Ribeiro, Ilka dos Santos Magalhães, Lizete Scalzilli da Silveira, Luiz Carlos de Schueller, Luiz Rogério Salgado, Neymar Negreiros Brígido e Izequias Estevam dos Santos. Não foi possível entrevistar todos os docentes. Destes, entrevistamos cinco. Os professores Neymar e Izequias são falecidos. Os professores Ilka e Luiz Schueller não se encontravam, no momento da pesquisa, em condições de fornecer o depoimento. Não conseguimos o contato do professor Rogério. Para não tornar o texto repetitivo, os perfis, profissional e de formação, destes sujeitos serão apresentados ao longo do Capítulo. Entrevistamos os professores Alix, Almir, Dalva, Eliane e Lizete. Todos autorizaram a utilização de seus depoimentos para fins acadêmicos. Para visualizar o Modelo de Autorização cf. o Apêndice B.

pesquisador e se organizou a partir de três eixos: *Formação e Cursos; Ensino, Pesquisa – O magistério na Faculdade de Formação de Professores;* e *As mudanças nas Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores. Da Licenciatura Curta à Plena.*

As Atas e currículos permitem uma compreensão das formas pelas quais a comunidade de professores da FFP, em especial os vinculados ao Departamento de Estudos Sociais, interpretaram a legislação educacional vigente, entre os anos de 1970 e 1980. A análise das transcrições resgata as posições, escolhas e conflitos existentes nas falas dos docentes. A partir do cruzamento destes dois conjuntos de fontes torna-se possível delinear o processo de transformações pelas quais a licenciatura em Estudos Sociais passou na FFP entre os anos de 1970 e 1980.

3.1 A Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo: da Reforma de Ensino no Estado do Rio de Janeiro às licenciaturas curtas em Estudos Sociais, Letras e Ciências

O interesse pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro enquanto objeto de estudo por pesquisadores fluminenses preocupados com a escrita da história da educação brasileira não é recente, o que não significa que todos os aspectos desta já tenham sido abordados e discutidos. Diferentes enfoques têm sido concedidos à análise da história de tal instituição, de acordo com os objetivos dos sujeitos que se dedicam a explorar o terreno educacional do Rio de Janeiro. O estudo das histórias das instituições escolares não é, em realidade, um campo novo da história da educação. São profícuas as análises, em diferentes temporalidades, das instituições sediadas nos grandes centros urbanos, como a cidade do Rio de Janeiro. O que é novo, por assim dizer, são os estudos que privilegiam outras realidades. Nos últimos anos, os historiadores da educação tem procurado superar a lacuna de trabalhos ainda existente sobre a educação fluminense. Importante, neste sentido, tem sido as contribuições da professora Clarice Nunes para o estudo da realidade educacional gonçalense.

Clarice Nunes coordenou duas pesquisas interinstitucionais, intituladas *Trajetórias das políticas públicas de formação de professores no Estado do Rio de Janeiro (1988-1998) – o caso de São Gonçalo (1999)* e *Das políticas públicas à memória e a história da formação docente no Estado do Rio de Janeiro (2003)*, que são referenciais para o estudo tanto da formação docente quanto das instituições educacionais responsáveis por esta formação. O

foco na cidade de São Gonçalo, situado na região metropolitana do Estado, segundo Nunes (2003, p. 9), se relaciona a diferentes fatores dentre os quais: sua importância como segundo município mais populoso do Rio de Janeiro, por representar “do ponto de vista econômico e sócio-cultural aspectos bastante significativos da ‘realidade fluminense’” e, não menos importante, “pela existência de uma reflexão sociológica, antropológica e histórica localizada neste município”. Esta última característica oriunda das monografias, dissertações e teses, publicadas nos últimos anos, que, na perspectiva de Nunes (2003, p. 35), tentam “rever” São Gonçalo e sua história. Na esteira destes trabalhos, a FFP torna-se local onde as pesquisas se processam e objeto de estudo. Uma análise da produção destas pesquisas fugiria aos objetivos a que nos propomos⁷⁹. Cumpre realizar um pequeno balanço dos principais trabalhos que tomam a FFP como objeto de suas reflexões.

Apesar de não ter a FFP como objeto central de sua pesquisa, Iolanda de Oliveira, professora nesta Faculdade nos anos de 1970, inicia uma tradição de estudos que se debruçam sob a inserção da FFP em São Gonçalo e municípios adjacentes. Em dissertação de mestrado descreve aspectos da legislação educacional, produzida entre os anos de 1960 e 1970, objetivando a averiguação das formas pelas quais tais determinações se realizaram em realidades específicas, neste caso, o município de São Gonçalo. Para tanto, de um lado, investiga os currículos de 1º e 2º graus e, por outro lado, dedica especial atenção às duas instituições de ensino superior presentes à época no município: a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Gonçalo, mantida pela Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura e a Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo. Trata-se de um trabalho basilar e que fornece informações e análises sobre os primeiros cinco anos de funcionamento da FFP.

Novo impulso das pesquisas sobre a Instituição e suas licenciaturas ocorreu a partir do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Três trabalhos são significativos desta nova perspectiva de análise e merecem ser destacados. Estes estudos foram produzidos por professores vinculados à Faculdade. Haydée de Figueirêdo (2010), professora de Prática de Ensino e História da Educação por mais de duas décadas se propôs a “contar” versões possíveis da história da FFP, analisando o papel que esta unidade de ensino tinha (e tem) na cidade em que se situa e as visões dos alunos e professores sobre a Faculdade. Uma obra inacabada, já que sua autora faleceu antes de terminá-la. Entretanto, seus escritos, bem como

⁷⁹ Uma análise desta produção foi realizada por Nunes (2003). A autora destaca as inúmeras pesquisas produzidas e defendidas na Universidade Federal Fluminense e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Salienta ainda a importância do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação e do Laboratório de Pesquisa Histórica, ambos sediados na FFP, no processo de “revisão” da história gonçalense.

o amplo esforço documental realizado, fornecem pistas importantes sobre “o conflitivo começo da FFP” e a “evolução da organização acadêmico-pedagógica”.

Ana Cléa Ayres (2006) retoma alguns pontos iniciados por Figueirêdo (2010) e tem como um de seus objetivos específicos analisar a trajetória do curso de Ciências/Ciências Biológicas da FFP. Investiga os currículos das diferentes modalidades de licenciatura oferecida pelo Departamento de Ciências, entre os anos de 1970 e 2000. Tânia Marta Nhary (2006), docente que ingressou na Faculdade como professora de Educação Física em 1981, recupera, em dissertação de mestrado, aspectos da trajetória do curso de Pedagogia, última das licenciaturas a serem criadas já em meados da década de 1990. Apesar de não serem, como esclarece Ayres (2006. p. 7), “estudos históricos *stricto sensu*” recorrem à história da instituição e, em conjunto com os trabalhos de Oliveira (1978) e Figueirêdo (2010), constroem interpretações ou versões que são importantes para a compreensão histórica da FFP.

Tais estudos apresentam periodizações próprias quanto à trajetória da Faculdade. O primeiro diretor, professor Helter Barcellos (2001), defende a existência de três momentos importantes: a criação, a consolidação e a crise. Figueirêdo (2010, p. 44), se inspirando na definição do ex-diretor Helter, adota uma perspectiva tripartite de análise da história da FFP: 1971-1975 como momento de criação e consolidação institucional, 1975-1987 como o período das sucessivas crises e, por fim, o período pós-1987, incorporação à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e integração institucional. De forma um pouco diferente Ayres (2006) se concentra em dois momentos: a unidade isolada de formação de professores (anos de 1970 e a maior parte da década de 1980) e a “universitarização” a partir de 1987. Por último, Mariza Assis e Marco Silva (2001) delimitam, em artigo sobre as licenciaturas da FFP, cinco momentos principais: entre 1971 e 1982, os anos de instalação e luta pela manutenção da Faculdade; o período de 1983 a 1985 caracterizado pelo confronto entre os professores e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, dirigido por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro (Governador e Vice); 1985 a 1987, esvaziamento institucional, suspensão de ingresso no quadro docente e não realização dos vestibulares; A partir de 1987, incorporação à UERJ e início das reformas curriculares, quando todos os cursos tiveram seus currículos revistos.

Um marco parece guiar as delimitações: o antes e o depois da incorporação à UERJ. Como o objeto desta dissertação se restringe ao período de 1973 a 1987, optamos por uma periodização “tradicional”. Isso significa analisar a história da FFP em dois tempos: os anos de 1970, criação e consolidação da Faculdade e o estabelecimento das licenciaturas curtas. O

período de construção de uma perspectiva de formação de professores, que resiste até os dias atuais. Os anos de 1980, a crise e plenificação da licenciatura em Estudos Sociais.

Todos nós temos muito amor pela Faculdade. Faremos, portanto, um grande trabalho!
Renato Paulo de Almeida (Vice-diretor 1976, ATAS DA CONGREGAÇÃO).

A história da FFP é a da resistência
Maria Helena de Pais Faria (Diretora 1978/1980).

O historiador Rui Aniceto Fernandes (2011, p. 208) salienta que os “primeiros debates sobre a formação de uma universidade do Estado do Rio de Janeiro remontam aos anos de 1930, durante a elaboração da constituição estadual de 1936”. Entretanto, no início dos anos de 1970 o Rio de Janeiro ainda não possuía uma universidade pública estadual, enquanto o Estado vizinho, a Guanabara⁸⁰, tinha a Universidade do Estado da Guanabara (UEG), criada em 4 de dezembro de 1950, através do Decreto Municipal nº 547, como sendo Universidade do Distrito Federal⁸¹. A ideia de constituição de uma universidade ia ao encontro das pretensões políticas do Governador Raimundo Padilha (1970-1975). Este projeto, porém não se concretizou durante sua gestão e a política educacional adotada pelo Governador e sua equipe implantou um Centro de Treinamento e uma Faculdade de Formação de Professores.

A Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP) tem a sua origem no início dos anos de 1970 com a criação da Fundação Centro de Treinamento de Professores (CETRERJ) do Estado do Rio de Janeiro regulamentada pela Lei nº 6.598 de 20 de agosto de 1971. Nas palavras do primeiro diretor da Instituição, o professor Helter Jerônimo Luis Barcellos (2001), “a FFP surgiu no governo Raimundo Padilha, graças ao idealismo do Secretário de Educação da época o Dr. Delton de Mattos, [e sua intenção de] criar uma instituição com a finalidade de aperfeiçoamento de educadores, modelo para todo o Brasil”. Delton de Mattos havia trabalhado na formulação da Lei nº 5.692/71, que institucionalizou o ensino profissionalizante e as licenciaturas de curta duração. Como Secretário de Educação foi o responsável pelas mudanças na diretriz educacional do Governador Raimundo Padilha, que pretendia criar uma Universidade. A ideia era que um Centro de Treinamento de

⁸⁰ Com a fundação da Nova Capital, a cidade do Rio de Janeiro tornou-se o Estado da Guanabara, de acordo com a Lei nº. 3.752, conhecida como Lei Santiago Dantas, de 14 de abril de 1960, com apenas um município. O Estado do Rio de Janeiro, por sua vez, tinha como capital a cidade de Niterói. A fusão dos dois Estados ocorreu a partir de 1975.

⁸¹ É preciso destacar que esta Universidade nada tinha a ver com a Universidade do Distrito Federal dos anos de 1930, idealizada por Pedro Ernesto e Anísio Teixeira. Universidade do Distrito Federal – UDF (1950 – 1958). Em 1958, a partir da Lei nº 909 de 16 de junho e do Decreto nº 45.111 de 26 de dezembro a UDF passa a se chamar Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em função da transferência da capital para Brasília, em 1961, o Decreto nº 51.210 estabelece nova nomeação – Universidade do Estado da Guanabara. Finalmente, a partir de 1975, com o processo de fusão, adquire o nome que tem até os dias atuais – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Cf. Romadon, 2010.

Formação de Professores era capaz de captar maiores recursos financeiros, por estar em consonância com os objetivos educacionais do Governo Federal. Embora não tenhamos condições de destacar as contribuições do Governo Médici (1969-1974) no processo de construção da FFP, cabe salientar que o próprio Ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, esteve presente na inauguração oficial da Faculdade em 26 de junho de 1973⁸² (FIGUEIRÊDO, 2010, p. 160).

Tal iniciativa se ligava, portanto, as pretensões do Governo Estadual de preparar o terreno para a implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus proposta pelo CFE e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nove dias separam a Lei nº 5.692/71 da Lei que institucionalizou o CETRERJ. De acordo com a Lei nº 6.598, de 20 de agosto de 1971, o CETRERJ ficava vinculado a Secretaria de Educação e Cultura (Art. 1º) e estabelecia o poder do Executivo de instituir uma Faculdade de Formação de Professores diretamente subordinada a este Centro. Criado nos anos finais do antigo Estado do Rio de Janeiro, três anos antes da fusão com a Guanabara, o CETRERJ tinha como principais finalidades “a formação, treinamento e aperfeiçoamento de professores em todos os níveis e especialidades” (FIGUEIRÊDO, 2010, p. 152). O artigo 5º (Capítulo I), da referida Lei, estabeleceu em oito pontos as incumbências do Centro recém criado. Ficava estabelecido que ao CETRERJ caberia:

I – Formar pessoal docente e adaptar o magistério às exigências do art. 30, da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971;

II – Formar administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas da Educação;

III – Preparar pessoal docente para o ensino Supletivo;

IV – formar, treinar e aperfeiçoar o pessoal necessário ao ensino, em todos os níveis e especialidades;

V – realizar levantamentos, estudos, e pesquisas necessários à execução dos seus programas;

VI – elaborar, organizar e divulgar documentação técnica;

VII – estabelecer colaboração com órgãos e entidades locais, estaduais e federais ou internacionais de formação, treinamento, aperfeiçoamento e especialização do pessoal docente;

⁸² Tendo trabalhado no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e na elaboração na Lei nº 5.692/71, Delton de Mattos constrói uma representação do episódio e denomina-se como precursor na aplicação de uma política educacional nacional recém formulada. Enquanto reformador se coloca como *um delegado do Presidente da República* e destaca a ingerência do Governo Federal nos assuntos educacionais no Estado. Não é possível identificar o pioneirismo do Rio de Janeiro no processo de aplicação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus e se houve realmente interferência do Ministro Jarbas Passarinho neste processo. São questões em aberto e que merecem estudos próprios para análise da educação fluminense no contexto dos anos que antecederam a fusão.

VIII – exercer outras atividades no campo da educação, determinadas pelo Secretário de Educação e Cultura.

O Centro iniciou suas atividades, de forma provisória, na então Capital do Estado, a cidade de Niterói, oferecendo os cursos de treinamento e aperfeiçoamento do pessoal docente de diferentes regiões do Rio de Janeiro. As pretensões eram grandes e para realizá-las se fez necessária a construção de uma sede definitiva que correspondesse às necessidades da Fundação. Segundo Ayres (2005, p. 72), “para abrigar o CETRERJ foi construída uma estrutura física bastante ampla, em uma área de 40.850 metros quadrados, localizada no bairro do Patronato” em São Gonçalo. A escolha deste município e não outro se deveu muito mais a questões financeiras do que propriamente educacionais ou populacionais. Segundo a professora Norma Éboli (2001, p. 265), membro da equipe de implantação do Centro de Treinamento, “o CETRERJ foi para São Gonçalo porque não se encontrou em Niterói uma área disponível para servir de sede. O que se encontrou era muito dispendioso. O Estado procurou. A própria Secretaria de Estado começou a procurar e teve dificuldades”.

De acordo com Dr. Delton de Mattos (2001), Secretário de Educação e Cultura entre 1971 e 1972,

O curso de formação de professores foi criado em São Gonçalo por razões práticas, porque havia ali naquele local o esqueleto de um prédio em que o Estado tinha gasto muito dinheiro, destinado a atividades comunitárias. Por exagero político jogaram dinheiro naquele lugar para fazer reuniões de família, atividades comunitárias em geral. Então quando eu tive lá me colocaram este prédio e perguntaram: "O que a gente faz com aquilo lá?" Muito dinheiro empacado, estrutura, tudo ali (p. 65-66).

Tratava-se de uma ampla área que estava sendo disputada por diferentes segmentos da cidade de São Gonçalo e do Estado do Rio de Janeiro. Durante a gestão do Governador Geremias de Mattos Fontes (1967-1970) iniciou-se o processo de terraplanagem e de edificação do terreno. As autoridades locais pretendiam ali instalar um Centro Cultural e Esportivo e um Ginásio Vocacional. Os novos dirigentes do Estado a partir de 1970 consideraram que a sede definitiva do CETRERJ e a sua Faculdade de Formação de Professores deveriam ser situadas nas dependências já construídas em São Gonçalo. Esta decisão, de certa forma, atendia muito em partes, aos clamores de diferentes setores da sociedade gonçalense solicitando uma instituição de ensino superior na cidade (FIGUEIRÊDO, 2010, p. 157)⁸³.

⁸³ Reivindicações neste sentido foram apresentadas por segmentos religiosos e setores políticos tanto da Arena (Aliança Renovadora Nacional) quanto aos ligados ao MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Figueirêdo (2010, p. 155) destaca ainda uma solicitação realizada por Geraldo Athayde, presidente da seção gonçalense da Associação dos ex-combatentes da II Guerra Mundial, ao Ministro Jarbas Passarinho, para que este intercedesse junto ao governador Geremias de Mattos Fontes

As instalações foram adaptadas para atender aos objetivos de cursos de formação de professores, em licenciatura curta, para o ensino profissionalizante. De acordo com o Ofício s/nº, de 27 de março de 1972, redigido por Roberto Levy Benathar, Assessor Técnico da Secretaria de Educação (1970-1972), inicialmente a Faculdade se ocuparia com cursos de curta duração “objetivando fornecer ao Estado, em breve espaço de tempo e sem prejuízo da qualidade e do ensino, um contingente de professores para atender a demanda, sobretudo em áreas de extrema carência, como: ciências, matemática, agricultura, economia doméstica, indústria, comércio, educação física” (BENATHAR, 1972, p. 2). Como justificativa para a manutenção do Centro, salientava Roberto Benathar que este havia sido estabelecido na tentativa de “se minorar o déficit de professores não qualificados com atuação no ensino de 1º e 2º graus, na grande maioria de seus Municípios” (Idem). A necessidade de fundação de uma Faculdade de Formação de Professores a partir de cursos de licenciatura curta ou longa decorria, na perspectiva do assessor, da real carência de professores habilitados ao ensino. O foco destas licenciaturas seria a formação dos professores para as matérias especiais, ou de ensino profissionalizante, dos currículos de 1º e 2º graus. O novo currículo havia sido institucionalizado pela Lei nº 5.692/71 sem que houvesse professores preparados para o exercício docente em tais disciplinas. Nas palavras de Delton de Mattos (2001),

Nossa intenção era justamente mostrar que era possível criar esse ensino profissionalizante e preparar professores para isso. Afinal, tratava-se de uma lei [Lei nº 5.692/71] que não tinha nada a ver com a formação tradicional [...] A ideia era a de que a reforma só vingaria se nós pudessemos dar uma formação rápida para qualquer tipo de professor, e com a estrutura acadêmica também, na medida do possível (p. 63).

Os formuladores do CETRERJ pretendiam criar uma espécie de “escola laboratório” que servisse de modelo às outras Faculdades e Centros que estivessem sendo formulados para atender aos objetivos da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. No Relatório de Verificação Prévia das Instalações (1972), formulado pelo Departamento de Educação Média e Superior da Secretaria de Educação, três pontos sintetizavam a exposição de motivos para a criação da FFP: 1) o enorme contingente discente do Estado do Rio de Janeiro, em escolas públicas e privadas; 2) a previsão do aceleração das matrículas, como uma das conseqüências da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus; e 3) “o baixo número de professores qualificados”, segundo o documento apenas 37% dos professores da rede estadual de ensino possuíam

(1967-1970) acerca da criação de uma cidade universitária, responsável pelo oferecimento de diferentes cursos, onde os jovens pudessem dar prosseguimento aos estudos universitários sem terem que se afastar da cidade. Cf. Figueirêdo (2010).

formação em nível de licenciatura⁸⁴. Ainda de acordo com o Relatório, previa-se a criação de sete Departamentos na Faculdade. Seriam eles: Educação, Letras, *Ciências Humanas e Sociais*, Ciências Exatas e Experimentais, Artes Práticas, Educação Física e Desportos e Educação Artística. Ao todo 69 docentes comporiam os Departamentos, dentre os quais 12 no Departamento de Ciências Humanas e Sociais (7 de História, 3 de Geografia e 2 de Estudos de Problemas Brasileiros) e 19 no Departamento de Educação (5 de Psicologia, 3 de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, 4 de Didática e 7 de Prática de Ensino)⁸⁵.

Esta primeira organização indica a preocupação com a formação prática dos professores e a previsão de criação de um curso de História ou Estudos Sociais na estrutura da FFP, haja vista o significativo número de docentes previstos para o Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Para Figueirêdo (2010) os planos iniciais começaram a ser frustrados com saída de Delton de Mattos da Secretaria de Educação em agosto 1972. A FFP formulada por ele e Roberto Benathar não chegou a funcionar. Isso não significa, contudo, que se tenha estabelecido um segundo grupo instituidor, como defende a pesquisadora. A Secretaria de Educação passou a ser ocupada pela pedagoga Marília Velloso, chefe de gabinete de Delton de Mattos. Ocorreu, sem dúvida, uma mudança de foco na formação de professores pretendida e uma maior aproximação com o modelo generalizado de licenciatura curta no país, as mesmas propostas pela Indicação s/nº de Newton Sucupira em 1964 e depois institucionalizadas pelas Leis de Reforma do Ensino Superior (1968) e do Ensino de 1º e 2º graus (1971). Não deixava, pois, a FFP, de se adequar aos pressupostos da Reforma Educacional implementada pelos Governos Militares.

Em 14 de agosto de 1972, o Parecer 251/72 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro autorizou o funcionamento da FFP. Dois dos primeiros diretores da Faculdade figuram entre os Conselheiros que assinam o Parecer, são eles Helder Barcellos e Dalcy Ângelo Fontanive. A Faculdade iniciou suas atividades em setembro de 1973, oferecendo as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, Ciências e Letras. Dentre as áreas que tinham

⁸⁴ Segundo o documento, o Estado do Rio de Janeiro contava, na ocasião, com um quantitativo discente estimado em 541.024 alunos de nível primário e 42.473 no nível médio. Apontava, ainda, para o crescimento do contingente discente em decorrência do “aumento demográfico e dos esforços dos poderes públicos e privados para instrução de todos”. Em contrapartida, “o corpo docente para tão grande massa de alunos é quantitativamente reduzido e qualitativamente pouco habilitado. De 1.833 professores de nível médio da rede estadual de ensino 1.140 não são licenciados. Na rede particular de ensino não é mais promissora” (RIO DE JANEIRO, 1972).

⁸⁵ De acordo com o professor Dalcy Ângelo Fontanive (2001, p. 58), membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro entre os anos de 1971 e 1974 e depois Vice-diretor e Diretor da FFP, “os primeiros professores foram todos convidados. Depois montaram o processo com o currículo dos professores. Eram professores bem gabaritados. Muitos com cursos pós-graduação”. Em decorrência das perdas documentais já assinaladas e do não acesso aos Pareceres do Conselho Estadual, que se encontram indisponíveis, não temos como analisar os currículos dos primeiros docentes da FFP. Entretanto, as entrevistas permitem afirmar que estes foram convidados a lecionar na FFP. O Conselho Estadual de Educação analisava o currículo do docente e o estabelecia como Titular ou não de determinada disciplina.

carência de professores, conforme o Ofício de Benathar (1972), somente foi instituído o curso de Ciências. Neste sentido, a FFP se estruturou em quatro Departamentos: Educação, Letras, Ciências Exatas e da Natureza e Estudos Sociais⁸⁶, sendo os três últimos responsáveis pelo curso correspondente e o primeiro encarregado por oferecer as disciplinas pedagógicas a todos os cursos⁸⁷. As licenciaturas tiveram seu funcionamento autorizado através do Parecer 425/73, do CFE, e pelo Decreto Federal nº 72.525/73, de 25 de julho de 1973. Nos anos seguintes, em consonância com a legislação educacional em vigor, os cursos foram convertidos em licenciaturas plenas mediante processo próprio de plenificação.

Quadro 5: Os Cursos de Licenciatura em Estudos Sociais e História oferecidos pela FFP, segundo as décadas em que foram reconhecidos – 1970 / 2000

Tipos de Licenciatura	Décadas/Cursos			
	1970	1980	1990	2000
Exclusivamente de Curta Duração	Estudos Sociais Até 1978: Letras Ciências	Até 1985: Estudos Sociais	—	—
Oferta Simultânea Licenciatura Curta e Plena	—	Letras: Habilitações Português/Literatura e Português/Inglês Ciências Biológicas e Matemática	—	—
Exclusivamente Licenciatura Plena	—	A partir de 1986: Estudos Sociais Habilitações em História e Geografia	História Geografia Matemática Ciências Biológicas Português/Literatura Português/Inglês Pedagogia	História Geografia Matemática Ciências Biológicas Português/Literatura Português/Inglês Pedagogia

Fonte: Figueirêdo (2010, p. 227. Anexo 5 do trabalho da pesquisadora).

⁸⁶ Na Primeira Reunião da Congregação, em 01 de setembro de 1973, foi proposta a alteração do nome dos Departamentos de Ciências Exatas e Experimentais e Ciências Humanas e Sociais para, respectivamente, Ciências Exatas e da Natureza e Estudos Sociais.

⁸⁷ Da composição dos Departamentos: **Letras:** integrado pelos professores de língua portuguesa, lingüística, teoria da literatura, literatura brasileira, língua latina, literatura portuguesa, línguas estrangeiras. **Estudos Sociais:** integrado pelos professores de História, Geografia (Física, Humana e do Brasil), Fundamentos das Ciências Sociais, Estudos de Problemas Brasileiros, Teoria Geral do Estado e Organização Social e Política Brasileira. **Ciências Exatas e da Natureza:** integrado por professores de Matemática, Física Experimental e Geral, Ciências Biológicas, Química, Desenho Geométrico e Elementos de Geologia. **Educação:** Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Didática e Prática de Ensino Filosofia. Educação Física.

Em 1975, com a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara ⁸⁸, o Decreto-Lei nº 67 de 11 de abril alterou a denominação da Universidade do Estado da Guanabara para Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, mantendo as suas estruturas físicas e extinguindo o CETRERJ. Este Decreto previu a incorporação da FFP à UERJ. A vinculação da Faculdade a uma Universidade se adequava aos pressupostos da Lei nº 5.540/68, de Reforma do Ensino Superior. De acordo com a legislação, em seu Art. 8, os estabelecimentos isolados de ensino deveriam, sempre que possível, incorporar-se a Universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou regiões próximas (BRASIL, 1968). A falta de acordo quanto aos procedimentos a serem adotados para a integração das instituições acabou por levar a revogação da vinculação pouco depois. Para Dalcy Fontanive (2001, p. 57), segundo diretor da FFP, “o caso é que naquela época achavam que não fazia sentido que o Governo do Estado mantivesse uma unidade isolada de ensino superior tendo já uma Universidade que polarizaria todo o trabalho universitário”. Era outra das máximas da política educacional formulada nos anos de 1970 e 1980, “a não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (BRASIL, 1968).

A legislação educacional possibilitava diferentes interpretações. A Faculdade não foi incorporada à Universidade e muito menos foi extinta. Iniciava-se a história de resistência da FFP. A luta pela sobrevivência. Com o processo de fusão a preocupação com a transferência da Faculdade para o Rio de Janeiro ou mesmo a sua extinção tornou-se uma preocupação constante para professores e alunos. Tal apreensão motivou a produção de um Memorial, durante a Oitava Reunião da Congregação no dia 1º de julho de 1975 dirigido ao Governador do Estado Almirante Faria Lima (1975-1979). O documento destacava o impasse em que se achava o destino da Faculdade. Solicitava-se a continuidade desta no município de São Gonçalo. Como justificativa argumentava-se que a FFP atendia uma clientela oriunda de São Gonçalo, Niterói, Itaboraí, Magé e Rio Bonito. Os docentes desejavam a incorporação à UERJ, desde que a Faculdade fosse mantida em sua cidade de origem e que seu patrimônio fosse transferido da Secretaria de Educação para a UERJ, algo que não havia sido delimitado no Decreto-Lei nº 67 (ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1975, p. 30). Requeria ainda a

⁸⁸ O processo de fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro teve início em 1974, através da Lei complementar nº 20 de 1º de julho de 1974, sancionada pelo presidente Ernesto Geisel (1974-1979) e concretizada com a posse do primeiro Governador do Estado, o almirante Faria Lima – indicado pelo Governo Federal como Governador do novo Estado entre 1975 e 1979. O projeto de fusão foi rápido, em menos de um mês a lei foi discutida, aprovada e sancionada pelo Congresso Federal. Não houve consulta popular nos Estados que se fundiram.

manutenção dos cursos, as três licenciaturas de curta duração, bem como a criação de cursos de licenciatura plena.

Poucos dias depois da confecção do Memorial, no dia 15 de julho, através do Decreto-Lei nº 202, FFP foi desvinculada da UERJ e passou a ter uma nova Mantenedora: a Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro – CDRH, nova denominação do antigo CETRERJ (FIGUEIRÊDO, 2010, p. 153). O reconhecimento dos cursos foi feito pelo Decreto Federal nº 79.679/77 de 10 de maio de 1977, com base no Parecer 243/76 do Conselho de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Para o professor Dalcy Ângelo Fontanive (2001, p. 58) a ideia do centro de treinamento de professores foi aos poucos sendo suplantada, chegando a ser apagada. Assim, para ele, “a Faculdade assumiu muito mais importância do que todo aquele mecanismo do projeto inicial, que era o de fazer uma reciclagem permanente do professor”.

O processo de fusão e as sucessivas crises pelas quais a Instituição passou, certamente, contribuíram para a não concretização dos projetos iniciais e valorização da Faculdade em detrimento do Centro de treinamento. Ayres (2006) e Figueirêdo (2010) demarcam o processo de fusão como o início do período de crises e transferências de Mantenedoras que caracterizaram a história da FFP entre meados dos anos de 1970 e a década de 1980. Figueirêdo (2010, p. 153) aponta que com a extinção do CETRERJ e criação do CDRH, a sede da Mantenedora transferiu-se de São Gonçalo para a cidade do Rio de Janeiro, “mantendo a Faculdade de Formação de Professores subordinada e a distância”. Esta nova realidade significou a perda de funcionários e material de trabalho, que foram levados para a nova sede da Fundação CDRH. A indefinição quanto à vinculação institucional nos anos pós-fusão não impediu que a Faculdade se estruturasse e recebesse um significativo quantitativo de alunos na primeira metade da década de 1970.

No ano em que teve seu funcionamento autorizado, 1973, o Parecer 425/73 do Conselho Estadual de Educação, de 21 de maio, aprovou a abertura de 300 vagas para o primeiro vestibular da FFP, assim distribuídos: 90 para Letras, 150 para Ciências e 90 para Estudos Sociais. A partir de 1976, com o reconhecimento dos cursos estabeleceram-se as 300 vagas anuais, ficando reservadas 100 vagas para cada uma das licenciaturas. Esta divisão prevaleceu por pouco tempo, já que a partir de 1979 o Parecer 390/79, de 21 de junho, redistribuiu o número total de vagas ficando estabelecido 150 para a licenciatura em Ciências, 80 para Letras e 70 para Estudos Sociais.

Figueirêdo (2010, p. 37) salienta que a FFP “em seus primeiros anos de existência revelou-se uma alternativa para seguimentos da sociedade local que almejavam uma formação

de nível superior”. De fato, a Faculdade foi à primeira instituição superior do município de São Gonçalo. Aos que queriam formação neste nível de ensino as alternativas eram as cidades de Niterói e Rio de Janeiro. Os trabalhos de Oliveira (1978) e Figueirêdo (2010) destacam a crescente busca de professores da região por complementação em sua formação. Muitos já lecionavam como leigos ou professores formados pelas Escolas Normais⁸⁹. Os dados apresentados por Oliveira (1978) confirmam o grande número de matrículas nos primeiros anos de funcionamento.

Figura 1: Alunos matriculados e graduados segundo os cursos (1973-1977)

PERÍODO	NÚMERO DE ALUNOS							
	TOTAL		LETRAS		ESTUDOS SOCIAIS		CIÊNCIAS	
	Matrícula	Graduação	Matrícula	Graduação	Matrícula	Graduação	Matrícula	Graduação
2º semestre 1973..	329	—	105	—	65	—	159	—
1º semestre 1974..	308	—	85	—	70	—	153	—
2º semestre 1974..	144	—	45	—	48	—	51	—
1º semestre 1975..	286	134	85	72	86	46	115	16
2º semestre 1975..	293	118	97	42	92	60	104	16
1º semestre 1976..	151	80	48	37	51	40	52	3
2º semestre 1976..	85	103	2	42	37	33	46	28
1º semestre 1977..	196	151	45	56	56	95	95	—
TOTAL	1.792	586	512	249	505	274	775	63

Fonte: Oliveira (1978, p. 84. Tabela nº 2: Alunos matriculados e graduados segundo os cursos). Utiliza-se a versão disponível em Figueirêdo (2010, p. 195).

As informações são significativas. Em oito semestres a Faculdade matriculou mais de 1.700 alunos. Contudo, a quantidade de discentes concluintes não chega à metade do número de matriculados. O curso de Ciências é o mais emblemático neste sentido, o que obteve matrículas mais elevadas e o que teve menor cifra de graduados. No que diz respeito à licenciatura de curta duração em Estudos Sociais, o número de graduados é um pouco mais da metade do referente aos matriculados, porém 274 formados não deixam de ser um número considerável. A partir do segundo ano de funcionamento dos cursos a FFP começou a formar seus primeiros professores seguindo, portanto, os objetivos principais dos cursos de curta duração – formar professores em menor tempo possível⁹⁰.

No que concerne à distorção existente entre o quantitativo de matriculados e graduados algumas características da clientela discente da FFP oferecem pistas. Ao longo dos

⁸⁹ Oliveira (1978) coletou no ano de 1977 dados de 351 alunos matriculados na FFP, sendo 272 mulheres e 79 homens. A autora informa que este número representava mais de 50% do total de matriculados no momento da realização da pesquisa. Destes 170 eram formados em Cursos Normais e já lecionavam antes de ingressar na Faculdade. Dos 351 alunos, apenas 48 informaram que não trabalhavam. Cf. Oliveira (1978), sobretudo as tabelas em anexo ao trabalho. Já Figueirêdo (2010, p. 37) recorrendo as suas memórias enquanto coordenadora pedagógica em escolas municipais de São Gonçalo salienta que as professoras dos colégios em que trabalhava procuravam a Faculdade em busca de continuação de sua formação.

⁹⁰ Há indícios de que os primeiros professores formados pela Faculdade tenham tido boa acolhida no mercado de trabalho em São Gonçalo e nas regiões adjacentes. Na Décima Reunião da Congregação, ocorrida no dia 29 de maio de 1976, os professores presentes pediram votos de louvor aos alunos aprovados em concurso no magistério estadual e solicitaram que este fato constasse da Ata.

anos de 1970 e 1980 é comum constar das Atas da Congregação e do Conselho Departamental solicitações das representações discentes referentes a uma maior tolerância dos professores quanto aos horários de início das aulas que começavam, no turno da noite, às 18 horas. A representação estudantil argumentava que grande parte dos alunos eram trabalhadores, o que lhes dificultava de chegar à sala no horário correto. O depoimento da professora Alix Pinheiro (2011, p. 04), do Departamento de Estudos Sociais, sobre o perfil do discente da FFP é significativo a este respeito. De acordo com a docente, “a grande maioria trabalhava longas horas e muitos encontravam bastante dificuldade para se concentrarem nos estudos à noite”. Os alunos solicitaram em diferentes ocasiões que os professores reduzissem a carga de leitura dos cursos. Ambas as solicitações não foram atendidas sob a justificativa da Direção de que a disciplina e a leitura são condições indispensáveis à formação de qualquer professor.

Outro aspecto pode ter contribuído para a evasão dos cursos de licenciatura, o fato de a Faculdade em seus primeiros anos oferecer a licenciatura curta como única modalidade de formação de professores. Algo que começou a ser debatido pela comunidade docente a partir de 1976. As primeiras discussões sobre a conversão dos cursos aparecem em 30 de abril de 1976, na Vigésima Segunda Reunião do Conselho Departamental, quando foi designada uma comissão para discussão do tema. Esta foi constituída pelos professores Dalcy Ângelo Fontanive (Diretor), Renato de Paula Lemos (Letras), Miguel Ongarato (Ciências) e Jurésia Mendonça (Educação e representante da Fundação CDRH). Entretanto, nas reuniões subseqüentes do dito Conselho não aparece nenhuma menção aos resultados deste comitê de professores. Pouco depois, em 29 de maio de 1976, na Décima Reunião da Congregação, o Diretor instituiu nova comissão composta por três professores, Laura Cavalcante Padilha (Letras), Neymar Negreiros Brígido (Estudos Sociais) e Marylena Carvalho de Oliveira (Ciências). O professor Neymar, argumentando falta de tempo, recusou-se a participar do grupo indicando a professora Dalma de Azevedo Brasil. É significativa a ausência de membros do Departamento de Estudos Sociais nestes primeiros grupos de trabalho. A professora Dalma Brasil foi apresentada como professora de Geografia deste Departamento em 31 de março de 1976 e, portanto, à altura em que foi indicada pelo professor Neymar para compor o grupo de estudo da “plenificação” estava há menos de dois meses no Departamento como Auxiliar de Ensino⁹¹.

⁹¹ Desde sua fundação até a incorporação à UERJ, a carreira do magistério da FFP abrangeu 3 categorias docentes: Professor Titular, Professor Adjunto e Professor Assistente. Para a contratação do Professor Titular exigia-se ter sido aprovado pelo Conselho Estadual de Educação competente, não havendo concurso de ingresso para esta categoria. O ingresso como Adjunto e/ou Assistente processava-se mediante concurso público de provas e títulos. Em decorrência da dificuldade de autorização por parte das Mantenedoras para realização de concursos públicos, estabeleceu-se a categoria de Auxiliar de Ensino de acordo com as necessidades da Faculdade e em caráter probatório. Exigia-se deste que fosse graduado na área correspondente

As duas comissões instituídas durante a gestão do diretor Dalcy Fontanive não surtiram o efeito desejado. Em 1978, Maria Helena da Silva Pais Faria assumiu a direção. De acordo com a professora, sua gestão “foi uma espécie de intervenção branca”. O objetivo era claro à resolução de problemas que os diretores anteriores não haviam sido capazes de solucionar, incluindo a conversão dos cursos para licenciaturas plenas. O convite partiu da professora Jurésia Mendonça, assessora do CDRH. Neste momento, a discussão sobre a licenciatura plena ganhou novo fôlego.

Começamos a achar que nós não podíamos ficar apenas com a Licenciatura Curta. Primeiro porque ela já vinha sendo combatida há muito tempo. As universidades não aceitavam as Licenciaturas Curtas. Era um tema muito polêmico. Fizemos um processo para transformar aquilo em Licenciatura Plena. Fiz em minha casa, 5 dias e 5 noites, para transformar a de Comunicação e Expressão numa Plena de Português/Literaturas e Português/Inglês e de Ciências em Plena de Biologia e Matemática e de Estudos Sociais que ficou assim mesmo porque não havia uma clara definição entre História e Geografia e os professores também não se entendiam bem [...] o que queriam [...] Preparamos esse processo, que foi para Brasília. [...] (FARIA, 2001, p. 211).

Nos anos de 1970 as licenciaturas curtas, em diferentes partes do Brasil, já eram muito criticadas por intelectuais e professores que a consideravam aligeirada. Percebe-se pela análise das entrevistas e das Atas da Congregação e do Conselho Departamental a preocupação de certo número de professores com a situação interna da Faculdade, constantemente ameaçada de fechamento e vinculada a diferentes Mantenedoras. Criada como uma Instituição Superior isolada, num Estado que tinha forte ênfase na questão educacional e de formação de professores (que fora extinto em 1975) e para oferecer licenciaturas curtas, a FFP possuía características que, correndo o risco de sermos redundantes, a isolavam ainda mais no cenário educacional fluminense. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense, por exemplo, não haviam adotado as licenciaturas curtas.

Para Figueirêdo (2010, p. 189) “a plenificação dos cursos passou a ser um desdobramento da mobilização em defesa da Faculdade que, em certa medida, contribuiu para a sua consolidação como lócus identificado em seu status universitário”. Tal afirmação precisa ser relativizada, já que o processo de “plenificação” dos cursos, como a diretora Maria Helena salienta em seu depoimento não ocorreu de forma uniforme, tendo a licenciatura curta em Estudos Sociais se convertido em plena com habilitações em História e Geografia apenas a partir de 1984. Trata-se de uma questão não explorada: a análise do processo distinto e posterior de conversão da licenciatura curta em Estudos Sociais. Cumpre questionar o que

a que fosse pleitear vaga. O processo seletivo ocorria a nível departamental e através de provas de títulos. Cf. FFP/CDRH (1976) e FFP/FAPERJ (1980).

quer dizer a ex-diretora Maria Helena Pais Faria (2001) quando argumenta que os professores do Departamento de Estudos Sociais “não se entendiam”, “não sabiam bem o que queriam” ou ainda a ausência de “uma definição clara entre História e Geografia”. Isso significa analisar em duas temporalidades o processo de conversões para licenciaturas plenas, começando pela realizada em 1978 e posteriormente a de Estudos Sociais durante os anos de 1980.

Apesar de enfatizar a sua liderança no processo de plenificação, a diretora Maria Helena baixou uma Portaria, em 30 de agosto de 1977, designando um grupo responsável por apresentar o projeto de implementação da licenciatura plena. O grupo era composto pelos professores Nilza Magalhães Macário, Marylena Carvalho de Oliveira, Gláucia da Rocha Alves Caminha, José Gil de Oliveira, Luiza Gonçalves Príncipe, Maria Lúcia de Magalhães, Dalma Brasil de Azevedo e Maria Alice Pires de Aguiar. Nesta Portaria, a diretora concedeu um prazo de 90 dias para que os resultados finais fossem expostos. Embora, não tenhamos encontrado indícios dos trabalhos desta comissão fato é que no ano seguinte duas das licenciaturas curtas tiveram seus projetos de conversão aprovados pelo Conselho Estadual de Educação. A licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais foi mantida. A justificativa para o processo de “plenificação” salientava a ideia de que as licenciaturas curtas deveriam ser passageiras e não soluções definitivas. De acordo com o histórico apresentado no Parecer 11/78 (7 de abril de 1978), do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que autorizou a conversão, a Faculdade até aquele momento havia formado mais de 500 professores, habilitados a lecionarem de 5ª a 8ª série do Ensino de 1º grau. Ainda de acordo o documento,

[...] a licenciatura de 1º grau, apesar da carência, reconhecida por todos, de professores para o 1º grau, deve ser encarada como uma solução emergencial e não definitiva, principalmente em centros urbanos, onde já existem Universidades e Faculdades em nível mais elevado, como, pela análise do processo em causa, nos parece ser o caso da FFP (PARECER 11/78, grifos nossos).

A justificativa para a conversão dos cursos estava em sintonia com a discussão educacional desenvolvida no meio acadêmico brasileiro dos anos de 1970 e 1980 acerca das licenciaturas de curta duração, que defendia fortemente a extinção destas. Entretanto, de acordo com o documento, “optou-se por continuar a licenciatura de 1º grau [em Estudos Sociais], reestruturada, uma vez que, instituições congêneres oportunizam vagas em História e Geografia em número adequado à demanda da região” (PARECER 11/78). É importante frisar que durante todo o período em que o curso de Estudos Sociais foi ministrado na FFP, foi o

único do Município. Ao analisar os Decretos do Executivo Federal, no Banco de Dados da Legislação Federal, que versavam sobre autorização e reconhecimento dos cursos de Estudos Sociais, constatamos que no Estado do Rio de Janeiro 9 instituições ofereceram estas licenciaturas entre os anos de 1970 e 1980: 1 em São Gonçalo, 1 em Duque de Caxias, 1 em Itaperuna, 1 em Volta Redonda, 2 em Niterói e 3 no Rio de Janeiro⁹². Estas se concentraram na região metropolitana do Estado, com três exceções. A Portaria nº 790/76 do Ministério da Educação e Cultura, publicada em 22 de outubro de 1976, dispunha sobre o registro de professores e especialistas. Um documento importante que tornou obrigatória a formação em Estudos Sociais para o ensino desta “área de estudos” no 1º grau. Os registros de professores deveriam seguir as seguintes regras:

Área de Estudos Sociais, no 1º grau, aos licenciados em "Estudos Sociais", em curso de curta duração, ou em "Estudos Sociais" na modalidade de "Educação Moral e Cívica", curso de duração plena, bem assim aos licenciados em "Ciências Sociais", duração plena.

Organização Social e Política do Brasil, no 1º grau, aos licenciados em "Estudos Sociais" (curta duração), e, em 1º e 2º graus, aos licenciados em "História", "Ciências Sociais" e "Estudos Sociais" na modalidade de "Educação Moral e Cívica";

Educação Moral e Cívica, no 1º grau, aos licenciados em "Estudos Sociais", em curso de curta duração, e, em 1º e 2º graus, aos licenciados em "Estudos Sociais" na modalidade de "Educação Moral e Cívica", como licenciatura plena (PORTARIA 790/76).

A Portaria, na sua escrita inicial, estabeleceu uma série de empecilhos para que licenciados em História e Geografia ministrassem os Estudos Sociais no ensino de 1º grau. Tornou necessária a licenciatura de curta ou plena duração para o ensino de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Aos professores de História e Geografia, formados em licenciaturas plenas, era facultado ministrarem o ensino da disciplina correspondente no 1º e 2º graus. Entretanto, ao longo dos anos de 1970 estas disciplinas deixaram de ser ministradas no 1º grau e tiveram sua carga horária diminuída no 2º grau. É importante destacar que a Portaria não excluía totalmente os professores de História e Geografia do ensino de 1º grau, já que abria brechas como o fato de o formado em História poder lecionar Organização Social e Política do Brasil. Fenelon (1984, p. 18) destaca a grande reação da comunidade acadêmica quanto a esta Portaria, já que atingia diretamente não

⁹² Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias; Faculdade de Filosofia de Itaperuna; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Volta Redonda; Faculdade de Formação de Professores de Niterói; Faculdade de Formação Integrada de Niterói; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Mario Henrique Simonsen; Faculdade Regina Coeli; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Notre Dame. Os cursos tiveram sua autorização de funcionamento e reconhecimento entre 1975 e 1978. O reconhecimento se processava após a formação das primeiras turmas, geralmente em um prazo de dois anos – o período em que durava a licenciatura curta. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=/legisla/legislacao.nsf%2FFrmConsultaWeb1%3FOpenForm%26AutoFramed>>. Acesso em: 17 jul. 2012. Os termos utilizados na consulta foram: licenciatura curta e Estudos Sociais.

apenas os professores do ensino básico, mas a Universidade e seus cursos de Geografia e História. Diante da oposição à Portaria o Ministério da Educação recuou, em Parecer do CFE de 14 de dezembro de 1978, estipulando novos critérios para o registro do professor de Estudos Sociais.

Área de Estudos Sociais, no 1º grau, aos licenciados em "Estudos Sociais", em curso de curta duração, ou em "Estudos Sociais" na modalidade de "Educação Moral e Cívica", curso de duração plena, bem assim aos licenciados em "*História*", "*Geografia*" e "Ciências Sociais", duração plena. **Acrescenta:** [...] *A medida prevalecerá onde e enquanto não houver suficiência de professores licenciados em Estudos Sociais* (Parecer 7676/78 apud CUSINATO, 1987, p. 66, grifos nossos).

Assim, em 1978, havia ainda uma indefinição do Ministério da Educação quanto à habilitação necessária para o ensino de Estudos Sociais no 1º grau. Apesar de permitir o registro de professores de História e Geografia, estabelecia que este só seria possível enquanto não houvessem formados em Estudos Sociais em número suficiente e não se estabelecesse o novo currículo mínimo da licenciatura em Estudos Sociais. Na prática, a manutenção desta licenciatura na FFP se apoiava na legislação federal, que tornava o curso necessário para formação de professores de 1º grau, e na ausência de um curso semelhante em São Gonçalo. No que diz respeito ao registro de professores da área de Ciências e Letras a Portaria 790/76 não criava muitas dificuldades. Para lecionar Português e Literatura no 1º grau ficava estabelecida como habilitação a licenciatura curta em Letras e para o ensino destas disciplinas no 2º grau era necessária a formação em licenciatura plena. Para o ensino da Área de Ciências no 1º grau era necessária a licenciatura de curta correspondente e para o 2º grau a formação exigida era a licenciatura plena em Ciências, nos termos da Resolução 30/74 do CFE.

Um duplo movimento contribuiu para o rápido processo de conversão das licenciaturas curtas em Ciências e Letras. A partir de 1974 um conjunto de Indicações, Resoluções e Pareceres do CFE regulamentaram a formação dos professores da área de Ciências⁹³. A Resolução nº 30/74, de 11 de julho de 1974, estabeleceu no Art. 2º que o curso de Ciências deveria ser estruturado como licenciatura de 1º grau, licenciatura plena ou ainda abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, de acordo com os objetivos das instituições de ensino superior. Neste sentido, a licenciatura 1º grau tinha como objetivo proporcionar habilitação geral em Ciências e a licenciatura Plena, além desta habilitação geral, formaria professores de Matemática, Física, Química e Biologia. O objetivo da nova

⁹³ São eles: Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974: Fixa os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Ciências; Indicação nº 51/74, de 5 de dezembro: Sobre a implantação do curso de Ciências; Resolução nº 37, de 14 de fevereiro: Dispõe sobre a obrigatoriedade e implantação progressiva da licenciatura em Ciências disciplinada pela Resolução nº 30/74. Estes atos do CFE encontram-se disponíveis em Chagas (1976).

licenciatura, se ajustando aos pressupostos da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, era possibilitar ao mesmo tempo a formação para as áreas de estudos e para as disciplinas.

O currículo se dividiria em uma parte comum e uma parte diversificada, de acordo com as diferentes habilitações. Os pressupostos previstos nesta Resolução se tornariam obrigatórios a partir de 1978. Portanto, até este ano todos os cursos da área de Ciências deveriam se adequar à nova realidade educacional prevista na Resolução nº 30/74. Ainda em 1974, o CFE baixou a Indicação nº 51, de 5 de dezembro, versando sobre a Implantação do curso de Ciências. No documento supracitado, o Conselho rebatia a oposição à nova licenciatura, argumentando não ver razões “para se manter indefinidamente as licenciaturas anteriores”. Previa-se, portanto, a extinção das licenciaturas plenas em Matemática, Física, Química e Biologia. Os bacharelados não seriam atingidos pelas novas determinações. Assim, o processo levado a cabo no Departamento de Ciências da FFP, de criação das habilitações em Matemática e Biologia (a partir de 1978) por mais que atendesse a interesses de professores ou até mesmo à “pressão dos alunos para tornarem os cursos plenos”, como argumenta Ayres (2006, p. 77), expressa as determinações legais formuladas pelo CFE e referendadas pelo Ministério da Educação e Cultura a partir de 1974.

Em 1976, poucos anos após o início das atividades de ensino da FFP, foi fundada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Gonçalo, mantida pela Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura. Atualmente denominada como Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), foi a segunda instituição de ensino superior a ser criada na cidade de São Gonçalo. Ministrava cursos de Português/Inglês, Português Literatura e Pedagogia (habilitações em Magistério, Administração, Orientação Educacional e Supervisão). Desta forma, a FFP ganhou uma concorrente no Município, o que significou disputas pelos alunos. Apesar de ser uma instituição de direito público estadual, vinculada a Secretaria de Estado de Educação e Cultura, os alunos matriculados na FFP pagavam pequenas mensalidades⁹⁴. Não por acaso, o processo de conversão da licenciatura curta em Letras para a plena na FFP criou as habilitações em Português/Literatura e Português/Inglês, cursos oferecidos pela recém-criada Faculdade de Educação.

Para além da justificativa de que a licenciatura curta era uma solução emergencial e não definitiva, principalmente nos grandes centros urbanos, como exposto no Parecer 11/78, a

⁹⁴ Quanto às mensalidades a ex-diretora Maria Helena Pais de Faria assim se manifesta: “As expectativas eram enormes [...] principalmente pelo fato de que se achava que ela ia ser uma instituição pública, gratuita. Houve uma decepção quando ela foi paga [...] mas era muito mais barata do que as outras Faculdades, mas ela era paga”. A função da mensalidade era contribuir financeiramente para a manutenção da Faculdade. Não encontramos registros dos valores destas mensalidades nas Atas e demais documentos analisados e não temos como precisar quando deixaram de ser pagas. Ao que tudo indica o fim das mensalidades se articula ao processo de incorporação à Uerj a partir de meados dos anos de 1980.

necessidade de adequação às normas do CFE e a criação de uma nova Faculdade em São Gonçalo são aspectos decisivos no processo de conversão das licenciaturas curtas em Letras e em Ciências em finais dos anos de 1970 e que não existiam no caso dos Estudos Sociais. O processo teve aprovação rápida no Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. O Parecer 11/78, de 26 de janeiro, e o Decreto Federal nº 81.905, de 10 de julho de 1978 autorizaram a conversão dos cursos de licenciatura de 1º grau em licenciatura plena nas áreas de Letras e Ciências.

Os cursos de Ciências e Letras assumiram uma nova proposta curricular, que permitia a formação do professor em Ciclo Básico (licenciaturas curtas), capacitando-o para atuar nas áreas de estudos, e no profissional (as habilitações das licenciaturas plenas) para as disciplinas específicas, Português, Inglês, Literatura, Matemática e Ciências. Assim, o novo esquema se ancorou na legislação federal que previa ao mesmo tempo a terminalidade e a continuidade. O aluno poderia optar por terminar os seus estudos na licenciatura de curta duração ou continuar seus estudos, através “da elevação progressiva do nível de qualificação dos docentes”, em nível de licenciatura plena.

Distanciados de todo o processo de conversão realizado entre 1977 e 1978, os professores de Estudos Sociais só se manifestaram na figura do chefe do Departamento o professor Luiz Carlos de Schueller, após a aprovação do processo pelo Conselho Estadual de Educação. Na Trigésima Sétima Reunião do Conselho Departamental o professor “propôs um voto de louvor à FFP pela vitória alcançada, ressaltando que infelizmente não constou do processo o curso de Estudos Sociais, esperando, entretanto, que futuramente seja o mesmo implantado” (ATAS DO CONSELHO..., 1978, p. 80).

3.2 Um Departamento Polivalente: a configuração do Departamento de Estudos Sociais

“No Departamento de Estudos Sociais tudo era muito mais complicado”, afirmou em conversa informal uma antiga docente da FFP. O significado da palavra complicado, explicou, decorria do fato das longas discussões que se processavam no interior do Departamento. Discussões didático-acadêmicas, concepções diferenciadas de currículo e formação de professores. Consideramos que as dificuldades em torno do projeto de conversão da licenciatura curta em Estudos Sociais para plena se conecta à diversidade de docentes que compunham o Departamento de Estudos Sociais. Tratava-se de um Departamento polivalente,

com professores formados e habilitados para lecionar nas mais diferentes áreas das Ciências Humanas: Ciências Sociais, Filosofia, História e Geografia. Era carente em número de professores, quase sempre o menor dos Departamentos da FFP. Na tabela que segue apresentamos o quantitativo de professores efetivos, por Departamento, durante uma década.

Tabela 3: Evolução do número de professores efetivos da Faculdade de Formação de Professores (FFP), por Departamento, entre os anos de 1976 e 1985

Ano/Departamento	Educação	Ciências Exatas e da Natureza	Letras	Estudos Sociais	Total
1976	13	9	4	6	32
1978	20*	17**	8	10**	50***
1985	11	19	13	10	43

Fonte: Pareceres do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Parecer 243/76 Sobre o reconhecimento dos cursos ministrados pela Faculdade de Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro.

Parecer 11/78 Dispõe sobre a conversão de cursos de licenciatura de 1º grau em licenciatura plena nas áreas de Ciências e Letras.

Parecer 751/85 Converte o curso de Estudos Sociais – licenciatura curta – da Faculdade de Formação de Professores – FAPERJ em licenciatura plena com Habilitação em História e Geografia.

Legenda:

(*) Destes, 4 professores atuavam em outros Departamentos. Eram professores que lecionavam disciplinas específicas das áreas de Letras, Ciências Exatas e da Natureza e Estudos Sociais. No Departamento de Educação eram responsáveis pelas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino para os cursos em que atuavam.

(**) Uma professora lecionava nos Departamentos de Ciências Exatas e da Natureza e Estudos Sociais, atuando, respectivamente, nas disciplinas, Introdução ao Estudo da Ecologia e Geografia Física.

(***) Aqui estabelecemos o número real de docentes. Assim, não contabilizamos os professores que tinham dupla atuação departamental, conforme explicitado nas linhas acima.

Os dados apresentados, coletados a partir dos diferentes Pareceres do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro que reconhecem a Faculdade e seus cursos entre 1976 e 1985, não leva em consideração o quantitativo de professores contratados que os quatro Departamentos deveriam ter no período. Em diferentes reuniões do Conselho Departamental aparecem discussões quanto à ausência de professores suficientes para lecionar as disciplinas oferecidas pelos cursos de Estudos Sociais, Letras e Ciências e a necessidade de realização de concursos e contratação de professores em caráter emergencial. Entretanto, não temos informações, para os anos de 1970 e 1980, sobre os docentes contratados. No ano em que as licenciaturas de curta duração em Estudos Sociais, Ciências e Letras foram reconhecidas a Faculdade contava com um corpo de 32 professores permanentes. Em 1978, ano da conversão das licenciaturas em Ciências e Letras, este número chegou a 50 e em 1985 a Faculdade contava com 43 docentes distribuídos pelos seus quatro Departamentos. A

diminuição do quantitativo de docentes entre 1978 e 1985 decorre de uma lei estadual, aprovada no início dos anos de 1980, que proibia o acúmulo de cargos, o que levou alguns professores a se exonerarem da FFP (AYRES, 2006). Muitos, sobretudo os lotados ao Departamento de Educação, tinham vínculos empregatícios com universidades públicas do Estado. Os três primeiros diretores Helder Barcellos, Dalcy Fontanive e Maria Helena Faria, à guisa de exemplificação, eram também docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

O número de professores foi sempre inferior às necessidades da Faculdade. O primeiro currículo da licenciatura em Letras (1973-1978) totalizava 20 disciplinas, de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira, para um total de quatro docentes efetivos. A duplicação deste número em 1978 não significou, em realidade, a supressão das carências do Departamento de Letras, já que a partir deste ano este passou a oferecer duas licenciaturas plenas aumentando-se, conseqüentemente, o número de disciplinas e a deficiência de docentes. No mesmo período, o Departamento de Ciências Exatas e da Natureza dispunha de um total de nove professores para o ensino de 21 disciplinas específicas. Com a conversão da licenciatura curta e a criação das habilitações em Matemática e Biologia o Departamento passou a ter 17 docentes, para dois cursos com características bastante distintas. Em 1985 o crescimento não foi tão significativo, o Departamento de Ciências e o de Letras passaram a ter, respectivamente, 19 e 13 sendo o primeiro o maior em termos de docentes.

O Departamento de Educação pode ser considerado um caso a parte, já que foi criado para atender à formação pedagógica dos cursos oferecidos pelos Departamentos de Estudos Sociais, Ciências Exatas e da Natureza e Letras. Este deveria ser o Departamento com o maior número de professores, já que, ao menos em teoria, inicialmente ofereceria cada uma de suas disciplinas de forma triplicada, isto é, por exemplo, uma turma de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau para cada uma das licenciaturas. Na Quinta Reunião da Congregação, em 30 de março de 1974, a Chefe do Departamento de Educação destacava que a disciplina Didática visava prover o aluno de orientação específica a cada área de estudo e, assim sendo, por ocasião da matrícula estes não deveriam integrar turmas que não fossem de sua área (ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1974, p. 12). O mesmo, certamente, deveria ocorrer com as disciplinas de Prática de Ensino. Entretanto, a análise das Atas e das entrevistas com os professores do Departamento de Estudos Sociais indicam que com o passar do tempo esta obrigatoriedade de se ministrar disciplinas pedagógicas levando-se em consideração as especificidades de cada um dos cursos se perdeu. Algo que, de certa forma, permanece na

estrutura atual da Faculdade. As disciplinas pedagógicas assumem características mais gerais, em detrimento da maior ligação com as disciplinas específicas.

As disciplinas de Didática e Prática de Ensino tinham uma forma diferente de ser ministrada, já que buscavam maior associação com os conteúdos específicos das licenciaturas em Letras, Ciências e Estudos Sociais. De acordo com a professora Dalva Sá (2011, p. 3), do Departamento de Estudos Sociais, a disciplina de Prática de Ensino I era de responsabilidade do Departamento de Educação e a Prática de Ensino II era, nos primeiros anos da FFP, trabalhada de forma conjunta entre seu Departamento e o de Educação. O representante do Departamento de Educação supervisionava os aspectos metodológicos e a parte pedagógica e o representante dos Departamentos específicos trabalhavam com a parte de conteúdo. Por outro lado, disciplinas como Estrutura e Funcionamento do Ensino e Psicologia da Educação se processavam, segundo relatos de docentes, de forma distanciada dos outros Departamentos e era ministrada em turmas compostas por alunos dos diferentes cursos. Isto se justificava nos Estatutos da Faculdade. De acordo com este documento “as disciplinas comuns e com idênticos programas poderiam ser ministradas em conjunto aos alunos dos diversos cursos” (FFP/CDRH, 1976, Art. 39).

Os depoimentos coletados por Ayres (2006, p. 86) salientam as tensões entre os professores das áreas específicas e os de Educação quanto ao número de horas/aula destinadas às disciplinas pedagógicas. Era uma questão didática e ao mesmo tempo de disputa de poder. Na visão de um grupo de docentes a expressiva quantidade de disciplinas pedagógicas gerava a necessidade de um crescente número de professores e, conseqüentemente, um Departamento de Educação ampliado e maior que os outros. De fato, entre 1973 e 1985 este foi o maior Departamento, só perdendo para o Departamento de Ciências em meados dos anos de 1980.

O Departamento de Estudos Sociais quando do reconhecimento dos cursos contava com seis docentes efetivos e nos anos seguintes permaneceu com um número estável de 10 professores. O primeiro conjunto de professores, aprovados pelo Parecer 243/76, de 29 de julho de 1976, era composto por formados em História, Geografia, Direito e Serviço Social. Um dos nomes a figurar nesta lista é Hildiberto Ramos Cavalcanti de Albuquerque Júnior, responsável pelo ensino de História do Brasil e Fundamentos das Ciências Sociais⁹⁵. Luiz Carlos de Schueller, habilitado a lecionar História Antiga e Medieval⁹⁶. Neymar Negreiros

⁹⁵ Matriculado na primeira turma do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, iniciada em 1971, defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada *O republicanismo fluminense (1887-1891)*, em 1974.

⁹⁶ Era formado em Direito pela Universidade Federal Fluminense (1960) e professor de História do Município do Rio de Janeiro. Nos Processos de Reconhecimento dos Cursos consta que o professor Schueller era Licenciado em História pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Entretanto, o diploma anexado aos processos não possui

Brígido, formado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (1968), era o único habilitado a lecionar esta disciplina no curso de Estudos Sociais da FFP. Izequias Estevam dos Santos⁹⁷ como titular de Estudos de Problemas Brasileiros, disciplina obrigatória para as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, Letras e Ciências. Quanto aos professores Eliane Regina de Araújo Romeo e Sávio Raoux Lemos não temos informações quanto à formação e outras atividades profissionais. Estavam habilitados a lecionar, respectivamente, História Antiga, Medieval e Moderna e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

O Parecer 11/78, de 7 de abril de 1978, manteve cinco dos professores presentes no Parecer 243/76 e apresentou cinco novos docentes. Neste documento Eliane Regina Romeo aparece titulada como Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Almir da Silva Oliveira⁹⁸, Mestre em História da América pela UFF (1978) e professor contratado da FFP desde 1973, substituiu Sávio Raoux Lemos no ensino de OSPB. Emílio Maciel Engenheer⁹⁹, a época cursando Mestrado em Educação na UFF, assumiu as disciplinas de Filosofia. Aparecem ainda os professores Dalma Brasil de Azevedo Ferreira, Altamir Vieira Rangel e Gláucia Rocha Alves Caminha como responsáveis, respectivamente, pelas disciplinas Geografia Física, Estudos Sociais e História Moderna e Contemporânea. Embora não tenhamos informações quanto à formação destes docentes, o Parecer que os institui como professores da FFP destaca que estes estavam cursando mestrados.

No Parecer 751/85, de 17 de outubro de 1985, o número de efetivos foi mantido, mas o corpo docente se modificou. Dos primeiros professores continuaram Izequias Estevam dos Santos, com o título de Doutor em Educação pela Universidade Autônoma de

assinaturas e datas. De acordo com a professora Lizete: “Schueller, a formação dele era Direito e ele lecionava História Antiga do Ocidente que era Direito Romano, mas acho que ele não tinha formação em História”. (SILVEIRA, 2011, p. 10).

⁹⁷ Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (1967).

⁹⁸ Há indícios de que este professor atuou desde o início das atividades da Faculdade. No dia 1º de setembro de 1973 foi instalada a Congregação da FFP/CETRERJ, quando da realização de sua Primeira Reunião. Na ocasião o professor Almir esteve presente e assinou a Ata da Reunião. Na Sexta Reunião do Conselho Departamental, em 06 de fevereiro de 1974, foi indicado pelo Professor Titular de Fundamentos das Ciências Sociais, Hildiberto Cavalcanti, para assumir a disciplina. Poucos meses depois foi apresentado como aprovado no concurso geral para Professor Assistente da Faculdade, em 16 de julho. Neste mesmo concurso foi aprovada a professora Iolanda de Oliveira para o Departamento de Educação (ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1974, p. 20). De acordo com o professor ele foi convidado a lecionar na Faculdade ainda em 1973, se candidatando ao primeiro concurso público da Instituição. Sobre este afirma: “Foi aberto ao público. Tivemos vários candidatos, inclusive aqui da Universidade Federal Fluminense (UFF), professores da UFF por que o salário era convidativo, era quase igual ou mais até que o do iniciante aqui na UFF, na UFRJ e qualquer umas destas universidades. Então o salário já foi um convite e aí foi feita uma triagem chegando ao final com um número reduzido e dentre este número reduzido fui um dos aprovados. Isso na minha área de Estudos Sociais, o mesmo processo foi feito em Letras, em Ciências [...] Vários professores foram convidados para formular a seleção, medalhões da UFF, UFRJ, especialmente convidados para este processo [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 11).

⁹⁹ Os professores Emílio Engenheer e Dalma Brasil tiveram seus nomes indicados e apreciados pelo Conselho Departamental da FFP no dia 31 de março de 1976. Iniciaram suas atividades como Auxiliares de Ensino (Cf. ATAS DO CONSELHO..., 1976, p. 45).

Barcelona/Espanha (1985), Luiz Carlos de Schueller, Neymar Negreiros Brígido e Almir da Silva Oliveira, docentes que se aposentaram ao longo dos anos de 1990. O Departamento de Estudos Sociais passou por mudanças ao longo dos anos de 1970. Novos professores entraram no período entre 1976 e 1978 como contratados, por esse motivo não são citados nos dois Pareceres anteriores e aparecem como efetivos somente no Parecer de 1985. Dalva das Graças Fernandes de Sá¹⁰⁰ foi convidada, em 1977, para substituir o professor Emílio Engenheer que cursava pós-graduação. No ano seguinte a professora Eliane Riffald Almeida Ribeiro ingressou em substituição a um professor de licença da Faculdade¹⁰¹. Ainda em 1978 foi contratada como Auxiliar de Ensino Ilka dos Santos Magalhães, licenciada em Ciências Sociais (1976) e Mestre em Educação (1985), ambos os títulos pela UFF. O professor Luiz Rogério Salgado, licenciado em Geografia pela UFF (1969), ingressou na Faculdade em outubro de 1978. No início dos anos de 1980 ingressaram, respectivamente em 1981 e 1982, Alix Seixas Pinheiro de Oliveira, Mestre em História pela Universidade de Berkeley/Califórnia/Estados Unidos (1977), e Lizete Scalzilli da Silveira, formada em História pela Universidade Federal Fluminense (1981).

Algumas considerações quanto à configuração do corpo docente do Departamento de Estudos Sociais a partir dos anos finais da década de 1970 são necessárias. A renovação departamental ocorreu prioritariamente a partir de convites ou seleção de títulos como professor Auxiliar de Ensino. O último grande concurso público de provas e títulos para provimento do magistério superior da FFP ocorreu em 1974. Nos anos seguintes, apesar dos constantes apelos da Direção às Mantenedoras não houve novos concursos. As seleções foram simplificadas, a partir de indicações e análise curricular. Os depoimentos das professoras Dalva Sá e Lizete da Silveira ajudam a compreender o processo.

As professoras começaram a lecionar na FFP em anos diferentes, 1978 e 1982, mas as seleções foram bastante semelhantes. Deficiência em termos de professores, semestre já em curso e indicação de familiares ou amigos que já lecionavam na Faculdade. A ausência de provas de seleção não significava que esta fosse menos rigorosa. Apesar de o processo seletivo ocorrer em cada um dos Departamentos, a aprovação final ou não ficava sob incumbência da Congregação da Faculdade. A professora Dalva Sá esclarece que as entrevistas de seleção ocorriam com o Chefe do Departamento e com o Diretor (a) da

¹⁰⁰ Licenciada em Filosofia e Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Na ocasião em que foi contratada, atuava como professora de Filosofia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Aposentou-se nesta função em 2011.

¹⁰¹ Licenciada em Ciências Sociais e Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuava como professora do Ensino de 1º grau na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Aposentou-se como professora primária em 1988.

Faculdade. Após contratação o docente passava por um período de dois anos de probatório, prorrogáveis por mais dois. Caso, neste período, nada ocorresse que depusesse contra a atuação do docente este deveria prestar concurso público para ingresso na carreira do magistério da Faculdade de Formação de Professores (FFP/DCRH, 1976). Ao que tudo indica estes concursos internos não ocorreram, já que em meados dos anos de 1980 os docentes reclamavam nas reuniões do Conselho Departamental e da Congregação acerca da não progressão dos professores Auxiliares de Ensino.

A formação do corpo docente era heterogênea, Serviço Social, Geografia, História, Direito, Ciências Sociais e Filosofia, mas, a exceção da professora Dalva Sá, todos passaram pela UFF em alguma etapa de sua formação profissional, na graduação ou na pós-graduação. Quanto a titulação o Departamento era composto por um doutor, dois mestres e sete graduados. A grande proporção de graduados não era uma exclusividade do Departamento de Estudos Sociais, nos outros Departamentos ocorria o mesmo, e nem da FFP. No mesmo período a UFF, por exemplo, ainda abria concursos exigindo apenas a graduação. É preciso destacar que a Pós-graduação no Estado estava se iniciando. Os Programas de Pós-graduação em História e em Educação da UFF iniciaram suas atividades em 1971. Ao longo das décadas de 1980 e 1990 os professores do Departamento buscaram cursar Mestrados e Doutorados, embora alguns, como Dalva Sá e Eliane Riffald, tenham permanecido durante todo o período de suas atuações na FFP apenas com a formação em licenciatura.

Nem sempre a distribuição de disciplina respeitava a formação do professor, o que faz com que os ex-docentes do Departamento de Estudos Sociais se autodenominem como “professores polivalentes”. Tinham que lecionar quaisquer disciplinas, mesmo quando fora de sua formação ou área de confluência. Nas palavras do professor Almir Oliveira (2011, p. 19), “não tinha esta de não gostar de lecionar determinada disciplina, tinha que gostar, estudar e ministrá-la!”. O depoimento da professora Lizete Silveira (2011) é significativo neste sentido.

Era um professor polivalente. Não tinha uma disciplina específica. Cada semestre lecionávamos as disciplinas que surgiam, iam ficando carentes de professor. Tudo administrado pelo Departamento. Então já lecionei História Antiga do Oriente, Ecologia, Cultura Brasileira, História Econômica do Brasil, as coisas mais diferentes e isso é o que estou lembrando. Dependendo da situação que estava o curso, o Departamento em termos de professores para as disciplinas, éramos direcionados para as carências. Claro que isso não era feito de forma louca, tinha um mínimo de planejamento. Exemplo, quem vai dar aula de História tinha a formação em História. O da Geografia, o formado em Geografia. Esta Ecologia que veio cair na minha mão foi um caso extremo. Agora no momento em que faltavam professores havia esta variação sim, mas dentro de um mínimo de lógica. Eram possibilidades de atuação. Atendíamos ao curso em suas mais variadas dimensões (p. 7).

Os professores lecionavam as disciplinas que lhes eram destinadas. Diferentemente da lógica atual dos cursos universitários, onde os professores trabalham em regime de 20 horas, 40 horas e dedicação exclusiva, até 1987 os docentes da FFP recebiam por hora/aula. Cada professor recebia de acordo com a quantidade de horas/aula ministradas. A professora Eliane Riffald (2010, p. 06) esclarece que “eram 20 ou 40 horas dentro de sala de aula”. Assim, em suas palavras, “o professor que ganhava mais era o que dava mais horas/aulas. Se você trabalhasse 20 horas/aulas e cada uma valesse 1 real, por exemplo, o resultado seriam 20 reais. Se fossem 40 horas/aulas, 40 reais”. Corroborando esta posição a professora Dalva Sá (2010) destaca que:

O que posso dizer é que éramos professores horistas. *Entrei como horista, então não tinha aquela coisa de você realizar trabalhos fora de aula, não tinha não.* Íamos para a Faculdade apenas para dar aula e ganhava em função da sua carga horária. A Uerj não, aí você já tinha um plano de carreira em que se podia ser professor 20 ou 40 horas. Tinha uma determinada quantidade de tempo dedicado à sala de aula e a outra para você fazer pesquisa, ter conversas com seus orientandos, participar de projetos de pesquisa, é totalmente diferente. Mas quando eu entrei lá, como professora, no curso de Estudos Sociais era horista, ganhávamos de acordo com a quantidade de aulas ministradas (p. 13-14).

O depoimento é incisivo. A realidade da FFP até 1987 não estimulava os professores a realizarem atividades para além do ensino, já que estes tinham que trabalhar com uma carga horária excessiva tanto na Faculdade quanto em outras Instituições de ensino. A maior parte dos professores atuava no ensino de 1º e 2º graus, em faculdades e universidades privadas e Luiz Carlos de Schueller era Procurador de Justiça. Esta estrutura levava conseqüentemente o professor a ministrar diferentes disciplinas. A professora Alix Oliveira (2011, p. 03), salienta, por exemplo, que quando ingressou no Departamento de Estudos Sociais, em 1981, as disciplinas já se encontravam distribuídas e que foram necessários muitos anos até que se estabelecesse nas disciplinas de História Contemporânea, que mais se enquadravam com a sua formação. Esta realidade, conforme afirma o professor Almir Oliveira, de carência de professores permaneceu mesmo após a vinculação da Faculdade à UERJ. Segundo o professor,

[...] a Faculdade atravessou um período de carência de professores muito grande e não tinha mesmo. A UERJ não supria sei lá por que, achavam que o número de professores já eram insuficientes para eles [Campus Maracanã] e ainda mais para virem para cá. Houve casos de ausência, por isso que digo que na área de Ciências Humanas eu lecionei quase tudo por que lecionei várias disciplinas. Dava História Moderna, Contemporânea, depois Alix ficou com Contemporânea, Dalva lecionava Filosofia, uma Introdução a Filosofia (...) A gente tinha que se adequar, a realidade era essa [...] Cheguei a lecionar Geografia Humana também que era uma disciplina mais voltada para a questão da população (OLIVEIRA, 2011, p. 14).

Se, a distribuição das disciplinas não tinha como corresponder à formação dos professores, já que estes eram em número reduzido, as soluções eram os constantes estudos e buscas por fontes e bibliografia que servissem como referência para a montagem dos programas de cursos. O professor Almir Oliveira salienta de forma bem humorada que: “O professor com um livro na mão lecionava qualquer disciplina na sua área. No meu caso era a área de Ciências Humanas” (OLIVEIRA, 2011, p. 14). A professora Dalva Sá destaca que com a aposentadoria do professor Almir Oliveira, a partir de 1993, já na licenciatura plena em História, tornou-se responsável pela disciplina Historiografia. A partir da Ementa elaborada pelo seu antecessor organizou seus próprios programas e lecionou esta disciplina até a sua aposentadoria em finais dos anos de 1990. Argumenta que durante a graduação em Filosofia havia pegado muitas disciplinas de História e que com o ingresso como professora da FFP sentiu necessidade de aprofundar seus conhecimentos nesta área de ensino. Na ausência de um professor especialista que lecionasse Historiografia, aceitou a tarefa prontamente (SÁ, 2010, p. 03). Este “pulo” aos anos de 1990, que excede ao objeto de nossa pesquisa, é intencional. Demonstra, na longa duração, já que é uma questão que remonta a fundação da Faculdade em 1973 e prossegue até os dias atuais (2012), a problemática da carência de professores. Este fator foi, segundo os professores do Departamento de Estudos Sociais, um dos motivos para a não conversão do curso para licenciatura plena em 1978.

“Não tínhamos condição nenhuma de oferecer dois cursos”, argumenta a professora Lizete da Silveira (2011, p. 15-16). Fato é que em 1978, bem como em 1985, ano da conversão da licenciatura curta em plena em Estudos Sociais, o Departamento contava com dois professores de Geografia e isso não impossibilitou a plenificação no segundo ano supracitado. De acordo com os professores eles não conseguiam dar conta da parte de Geografia presente na licenciatura curta, o que fica evidenciado no fato dos professores Almir Oliveira e Lizete Silveira terem tido que lecionar, respectivamente, Geografia Humana e Introdução a Ecologia. O número reduzido de docentes não foi uma dificuldade para a não plenificação das licenciaturas em Letras e em Ciências. A este respeito o professor Almir Oliveira (2011, p. 25) argumenta que “as outras duas licenciaturas já estavam mais estruturadas. Tinham uma melhor organização. O nosso [Departamento] estava pouco estruturado para isso, embora o processo tenha sido natural. Os Departamentos de Letras e Ciências estavam muito mais planejados”. Inexistiu um esforço coletivo por parte dos professores do Departamento em torno de um projeto de plenificação, o que não significava a ausência de comprometimento com o desenvolvimento da licenciatura curta em Estudos Sociais. De acordo com os Regimentos da Faculdade, cabia ao Departamento:

- a) elaborar seus planos de trabalho, os programas culturais e programa de atividades de cada um de seus membros, coordenando encargos de ensino e pesquisa dos seus professores, de forma que harmonizem os interesses do Departamento às preocupações dominantes de seu pessoal docente;
[...]
- i) Participar da elaboração dos currículos plenos;
[...]
- n) Sugerir a criação e extinção de disciplinas (FFP/CDRH, 1976, Art. 21, Itens A, I e N).

Assim, a confecção dos currículos e o poder de decisão quanto à plenificação do curso passava, primeiramente, pelo Colegiado de professores que compunham os Departamentos, neste caso o de Estudos Sociais. A decisão de se complementar a licenciatura curta com a criação das habilitações em História e Geografia ocorreu apenas quando as condições externas impuseram e os professores passaram a reivindicar a licenciatura plena, a partir de 1984. Entre 1973 e 1984 três matrizes curriculares diferentes foram produzidas pelos professores do Departamento de Estudos Sociais. Organizadas a partir das diretrizes do CFE, trazem as marcas das particularidades da FFP.

3.3 A Formação do Professor da Área de Estudos Sociais: Legislação e Currículos da FFP

O Parecer 554/72, de 08 de junho de 1972, e a Resolução nº 8/72, de 9 de agosto, de autoria do Conselheiro Paulo Nathanael de Souza do CFE, estabeleceram o Currículo Mínimo para a habilitação em Educação Moral e Cívica¹⁰². De acordo com o Parecer existiam duas possibilidades ao se fixar o mínimo dos cursos de formação de professores para o ensino de Educação Moral e Cívica no 1º e 2º graus. A primeira considerando este como uma licenciatura a parte, à semelhança das licenciaturas em História, Geografia ou Ciências Sociais e a segunda considerá-lo como uma modalidade do curso de Estudos Sociais, com seu currículo devidamente modificado. Optou-se por este caminho, levando-se em consideração a

¹⁰² O Decreto-Lei nº 869/69, de 12 de setembro de 1969, assinado pela Junta Militar, que substituiu o Presidente Costa e Silva, e pelo Ministro da Educação Tarso Dutra estabeleceu em seu Art. 1º Educação Moral e Cívica em caráter obrigatório como disciplina e também como prática educativa nas escolas de todos os graus e modalidades do país. No ensino superior seria ensinado sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, devendo ser ministrado em no mínimo dois semestres. No 7º Art. estipulou que a formação dos professores e orientadores deveria se processar em nível universitário e nos cursos normais. Este mesmo documento tornou obrigatório o ensino de Organização Social e Política do Brasil nos currículos escolares do país. O Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, regulamentou o Decreto-Lei de 1969 estabelecendo em seu Art. 35 que a formação em Escolas Normais habilitaria ao ensino de Educação Moral e Cívica no Primário e em nível superior para o magistério de ensino médio e superior, bem como supervisão em todos os três níveis de ensino. Ao CFE caberia fixar o currículo mínimo dos cursos de formação superior. Cf. Aguiar (1975).

ideia de economicidade propagada pela legislação educacional. O relator argumenta que Educação Moral e Cívica e os cursos de Estudos Sociais, bem como as licenciaturas em História, Filosofia ou Geografia, compartilhavam de uma “área de estudos comum”, compondo uma mesma família que “visam conjuntamente à formação de professores que irão manejar o mesmo instrumental didático, apenas com prismas e dosagens diversificadas” (NATHANAEL, 1972, p. 179).

Naturalmente, poderia se indagar o porquê da opção de se fixar a Educação Moral e Cívica como uma habilitação da licenciatura em Estudos Sociais e não de História ou Geografia, por exemplo. Nathanael (1972, p. 180) argumenta que o ensino desta disciplina envolve aspectos filosóficos, sociais, históricos e geográficos, sendo, portanto, em sua visão, a licenciatura em Estudos Sociais a mais adequada para a habilitação em Educação Moral e Cívica. Enquanto as graduações em História e Geografia priorizavam o ensino de um saber específico, a formação em Estudos Sociais proporcionava uma visão mais ampla ao propor a polivalência, isto é, a capacidade do professor atuar em diferentes níveis de conhecimento e de ensino.

O Conselheiro apresenta uma concepção de licenciatura curta e defende este tipo de formação. Retoma a Indicação s/nº de 1964, elaborada pelo Conselheiro Newton Sucupira, salientando a experiência da licenciatura curta como uma das “mais ricas e frutuosas que se ensaiaram nos sistemas de ensino”. O êxito deste projeto teria sido um dos principais fatores que levaram a sua consagração definitiva nas Leis de Reforma do Ensino Superior (1968) e do Ensino de 1º e 2º graus (1971). Assim, a seu ver, a licenciatura curta se encontrava “consolidada, não mais como experiência, mas como prática aceita e necessária” (Idem). O Parecer 554/72 solidificou esta modalidade de formação de professores como uma solução definitiva.

Estabeleciam-se ainda as distinções entre a licenciatura plena e a licenciatura curta. Estas diferiam para além da carga horária maior ou menor, a partir da adequação da formação do professor para atuar em níveis diferentes de ensino e a partir das dosagens de conhecimento. Esta perspectiva se assemelha muito à concepção de ensino advogada por Delgado de Carvalho (1953, 1970), não no sentido do que deveria ser priorizado como conteúdos de ensino, mas nas formas como estes deveriam ser ministrados, respeitando-se as fases de crescimento e o grau de maturidade dos discentes a que fossem atender. Na legislação educacional pós-1964 este ponto de vista aparece sob o título de “formação progressiva do aluno”, futuro professor, das atividades de ensino ou o mais abrangente para o mais específico.

Em suma, espera-se da licenciatura de 1º grau que dote o professor de conteúdo e de técnicas apropriadas, que se ligam menos à linha disciplinar do que à das práticas e dos estudos coordenados em áreas, para que consiga cumprir a sua missão [...].

Quanto à licenciatura plena, visarão à formação de professores, portadores de conhecimento amplo e aprofundado nas várias especializações e modalidades. É predominantemente monovalente e visa ao conhecimento sistematizado da Geografia, da História, da Organização Social e Política Brasileira, da Educação Moral e Cívica, e, como desdobramento desta, da área de Estudos de Problemas Brasileiros. Na licenciatura plena o ensino e a pesquisa atingem altitudes consideráveis, que as aproximam de transição com os territórios da pós-graduação, a serem, mais tarde, palmilhados pelo professor que pretenda a especialização conducente ao magistério de 3º grau (NATHANAEL, 1972, p. 181).

Tratavam-se, claramente, de modalidades de formação de professores com objetivos diferentes. A licenciatura curta se propunha a formar unicamente professores dotados de “conteúdos e técnicas” apropriados. A licenciatura plena iria além, formaria o professor e contribuiria para a formação do pesquisador ou especialista em determinada área de conhecimento. O Art. 1º da Resolução nº 8/72 estabeleceu que a formação de professores de Educação Moral e Cívica para o Ensino de 1º e 2º graus deveria se processar como habilitação do curso de Estudos Sociais. Previa ainda, a fixação do currículo mínimo para as licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais, sendo a primeira composta por 1.200 horas e a segunda por 2.200 horas de atividades. Para nossos propósitos analisaremos a composição curricular das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, que habilitavam os professores em Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e OSPB.

De acordo com a Resolução supracitada o currículo mínimo era composto pelas seguintes matérias: 1) **História**, levando-se em consideração a divisão cronológica: Antiga, Moderna, Medieval, Contemporânea e do Brasil. Importante destacar que não aparecem História da América ou História Regional como, por exemplo, História Fluminense ou Mineira; 2) **Geografia**, incluindo-se elementos de Geografia Física, Humana e do Brasil; 3) **Fundamentos das Ciências Sociais**, com ênfase no estudo da realidade social em seus aspectos sociológicos e antropológico-culturais; 4) **Filosofia**, com destaque para problemas fundamentais e relações com a Ética Geral e a Ética Especial e com a Religião; 5) **Teoria Geral do Estado**: elementos da ciência política, formas de Estado e de Governo, os Regimes Políticos, as Constituições, o Caso brasileiro; 6) **Organização Social e Política do Brasil**; 7) **Estudos de Problemas Brasileiros**¹⁰³; e, 8) **Educação Física**¹⁰⁴. O currículo era composto,

¹⁰³ Sobre a obrigatoriedade de Estudos de Problemas Brasileiros e Organização Social e Política do Brasil Cf. a nota 31.

¹⁰⁴ O Decreto Federal nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, estabeleceu em seu Art. 2º: “A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino”. Cf. Aguiar (1975).

portanto, de um conjunto de disciplinas da área de Ciências Humanas e de disciplinas gerais tornadas obrigatórias no ensino superior durante as Reformas Educacionais implantadas a partir de 1964. Eram também obrigatórias as disciplinas pedagógicas estabelecidas pelo Parecer 672/69 do Conselho Federal de Educação, datado de 4 de setembro de 1969 e de autoria do Conselheiro Valnir Chagas: 1) **Psicologia da Educação** (Adolescência e Aprendizagem); 2) **Didática**; 3) **Estrutura e Funcionamento do Ensino**. Era exigida ainda a **Prática de Ensino**, sob forma de estágio supervisionado, das matérias objeto da habilitação profissional.

A licenciatura curta em Estudos Sociais deveria ser realizada no mínimo de 1 ano e meio e no máximo de 4 anos letivos. A Resolução nº 8/72 não determinou a carga horária das disciplinas que formavam o mínimo e no Art. 6º recomendava que quando e onde houvesse condições se procedesse à ampliação da duração prevista, neste caso às 1.200 horas. A partir da publicação da Resolução os cursos já em funcionamento teriam um prazo 90 dias para se adequarem às modificações estabelecidas pelo documento. Este não é o caso da FFP cujas atividades se iniciaram posteriormente a publicação da Resolução nº 8/72. De acordo com a Ata da Reunião do Conselho Departamental da FFP, realizada em 22 de setembro de 1973, as licenciaturas curtas da Faculdade tinham como objetivo oferecer ao educando:

- 1) Meios, experiências, situações para que tenha condições de analisar a importância de sua área de atuação e possa conscientizar-se como elemento responsável no processo de desenvolvimento dos seus alunos;
- 2) Experiências significativas que facilitem o acompanhamento, controle e avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos de 1ª a 8ª série do ensino de 1º grau;
- 3) Condições para valorizar e utilizar o método científico como principal instrumento do seu trabalho, destacando a sua importância para o progresso da humanidade;
- 4) Possibilidades para avaliar em função de suas experiências anteriores e do conhecimento da situação brasileira e mundial – numa perspectiva de cosmovisão – para o tipo de realidade em que irá atuar e selecionar estratégias de ensino adequadas à consecução de um trabalho eficiente (ATAS DO CONSELHO..., 1973, p. 4).

Os objetivos eram claros, formar o professor para atuar no ensino de 1º grau. Os propósitos da licenciatura curta da FFP se adequavam à perspectiva educacional dos anos de 1960 e 1970, de ensino eficiente e controle das atividades desenvolvidas pelos alunos. Entretanto, alguns aspectos dos objetivos gerais da licenciatura da FFP revelam outras preocupações, para além da visão educacional defendida pelo CFE. A ideia do professor como “elemento responsável no processo de desenvolvimento dos seus alunos” é semelhante à perspectiva do professor como guia defendida por John Dewey (1998). O docente é aquele que dirige o processo educativo e o crescimento de seus alunos. Ao valorizar as “experiências

anteriores” na e para a formação de professores, os formuladores dos objetivos supracitados, recuperam as concepções de ensino de Dewey (1998) e Anísio Teixeira (1979). Assim, a atividade educativa é uma constante organização e reconstrução de experiências. Para tanto, as experiências antigas não podem ser descartadas, já que é a partir delas se pode dirigir melhor o curso das experiências futuras. O conhecimento da situação brasileira e mundial e da realidade em que se irá atuar também são características presentes no ideário de formação de professores desde pelo menos os anos de 1950, conforme expusemos através dos trabalhos de Delgado de Carvalho (1970). Foi a partir destes quatro pontos que se organizaram os primeiros currículos das licenciaturas de curta duração em Estudos Sociais, Ciências e Letras da FFP.

Os pesquisadores do campo do currículo advertem quanto à necessidade de distinção entre o currículo escrito e o currículo ativo ou real, isto é, tal como é vivenciado e posto em prática por professores e alunos nas salas de aula (GOODSON, 2008, p. 22). De acordo com Josefina Mello (2002), o currículo escrito é planejado e expressa diferentes intenções e interesses envolvidos em sua elaboração, podendo ou não se efetivar enquanto currículo em ação. É um artefato social que se articula a um contexto histórico. Nas palavras de Ivor Goodson (2008, p. 21), “[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. Portanto, sendo a fabricação do currículo um processo social, ele não é algo fixo, mas está em constante fluxo e transformação. Sujeito as mudanças e flutuações. O pesquisador se apropria do conceito de “tradição inventada” do historiador britânico Eric Hobsbawm e argumenta que a elaboração do currículo pode ser considerada como um processo pelo qual se inventa uma “tradição”. Para o autor, “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (GOODSON, 2008, p. 27).

Goodson (2008) argumenta que tanto o currículo escrito quanto o currículo em ação não podem ser desprezados, devendo ambos serem estudados. Analisamos o currículo escrito da licenciatura em Estudos Sociais da FFP. Para tanto, buscamos compreender a história social desse currículo, como propõe Mello (2002, p. 23), investigando a época em que ele foi produzido e o diálogo que realiza com a cultura de seu tempo. Entendemos “que o currículo deve ser compreendido como resultado de um processo de lutas no qual prioridades sociais e políticas de um contexto histórico particular estão em negociação. Em vista disso, o currículo

não pode ser tomado como um dado inquestionável” (SANTOS, 2011a, p. 32). A análise do currículo em ação torna-se difícil em virtude da temporalidade recuada e já que não tivemos condições de entrevistar todos os professores do curso. Assim, priorizaremos o currículo escrito e o seu processo de constituição. A estrutura curricular do curso de Estudos Sociais da FFP se organizou em 1973 com 4 períodos e a partir de 1978 em 5 períodos letivos. Na tabela que se segue apresentamos a carga horária total dos três currículos da licenciatura em Estudos Sociais da FFP e sua distribuição por campos de confluência¹⁰⁵.

Tabela 4: Currículo e distribuição da Carga Horária por Disciplinas (1973-1985)

Currículo	Distribuição por disciplinas/Carga Horária							
	História	Geografia	Ciências Sociais	Disc. Comp.*	Formação Pedagógica	Ed. Física	EPB**	Total
1973/78	420	270	120	270	330	120	90	1.620
1978/79	510	450	180	285	435	150	60	2.070
1980/85	540	525	180	300	210***	30	60	1.845

Fonte: Secretaria de Graduação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Legenda: (*) Disciplinas Complementares; (**) Estudo de Problemas Brasileiros; (***) Acrescentem-se mais 90 horas de Estágio Supervisionado.

Para melhor visualização das disciplinas optamos por organizá-las de acordo com a seguinte divisão: **Campo da História:** História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea I e II, do Brasil I e II, da América e Organização Social e Política do Brasil. **Do Campo da Geografia:** Geografia Física I, II e III, Humana, Regional, do Brasil I e II e Introdução ao Estudo da Ecologia. **Do campo das Ciências Sociais:** Fundamentos das Ciências Sociais, Filosofia das Ciências Sociais e Sociologia. **Disciplinas Complementares:** Comunicação e expressão em língua portuguesa, Língua Portuguesa, Teoria Geral do Estado, Introdução à Filosofia, Filosofia I e II, Cultura Brasileira e Estudos Sociais. **Disciplinas de Formação Pedagógica:** Psicologia da Educação I e II, Didática I e II, Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Prática de Ensino de 1º grau, Filosofia da Educação, Relações Interpessoais, Introdução aos sistemas educacionais, Instrumentação para o ensino. **Estudos de Problemas Brasileiros. Educação Física.**

Um primeiro ponto a ser destacado é que os diferentes currículos seguem as determinações do CFE, através da Resolução nº 8/72. Esta estabeleceu que a distribuição das matérias específicas e pedagógicas deveriam obedecer um mínimo de 950 e 250 horas,

¹⁰⁵ Todas as matrizes curriculares encontram-se no Anexo B.

respectivamente, totalizando-se as 1.200 horas. O mínimo poderia ser ampliado. Durante todo o período de vigência da licenciatura curta no Departamento de Estudos Sociais a carga horária do curso foi maior que o estabelecido pela legislação educacional federal. Outro ponto é a forte ênfase nos aspectos históricos nos currículos. A carga horária das disciplinas de História sempre foi a maior. Para além desta distribuição, as disciplinas priorizavam a perspectiva histórica na sua constituição. Exemplo: Teoria Geral do Estado tinha como um de seus objetivos a análise das transformações do Estado, abordando-o em diferentes momentos da história mundial. Isso se explica pela predominância de professores de História no Departamento e o número reduzido de docentes de Geografia.

Cabe destacar, em terceiro lugar, a ampla carga horária de Educação Física nas matrizes curriculares. De acordo com o Decreto Federal nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, em seu Art. 13 a prática de Educação Física no ensino superior deveria ser realizada por meio de clubes universitários, criados segundo modalidades desportivas ou atividades físicas afins, respeitando-se as instalações disponíveis (AGUIAR, 1975, p. 329). Entretanto, Tânia Nhary (2006), docente da disciplina na FFP durante os anos de 1980, salienta que esta era obrigatória no currículo das licenciaturas da Faculdade. Argumenta ainda, que “só posteriormente assumiu o caráter de eletiva, o que fez com que passassem a participar das aulas os alunos que se identificavam com a Educação Física” (p. 14).

Por último, cumpre assinalar que a FFP, desde a sua fundação, rompe com o chamado modelo “3+1” e as disciplinas pedagógicas são ministradas desde o 1º período dos cursos de forma concomitante com as disciplinas específicas. Trata-se de um dos princípios básicos do projeto de formação de professores formulado pelo Conselheiro Valnir Chagas ao longo da década de 1970. Este Conselheiro defendeu que a formação pedagógica não deveria “ser algo suposto, posterior e apêndice ao conteúdo” ou uma “complementação” como, em sua opinião, vinha ocorrendo até então (CHAGAS, 1976, p. 79). Os estudos didático-pedagógicos deveriam ser adquiridos concomitantemente com os conhecimentos do campo específico (CANDAUI, 1987, p. 23). A primeira proposta de ensino da Universidade do Distrito Federal, formulada por Anísio Teixeira nos anos de 1930, trabalhava com esta ideia. Entretanto, ambos os projetos, o de Anísio Teixeira e o de Valnir Chagas, foram derrotados e prevaleceu, por muitos anos, o modelo de formação “3+1”. Assim, a perspectiva adotada pela FFP ainda no início dos anos de 1970 não deixava de ser inovadora e original.

Na análise que ora realizamos buscamos fugir das simplificações propostas por alguns pesquisadores que tendem a priorizar análises comparativas entre as licenciaturas curtas em Estudos Sociais e plenas em História. Silveira (2008), em importante trabalho sobre o tema,

se propõe a comparar a distribuição curricular do tradicional curso de História da Universidade de São Paulo e do curso de Estudos Sociais da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Nove de Julho”, fundada em 1971 no auge do processo de Reformas Educacionais. Para o historiador esta perspectiva de análise favorece uma abordagem quantitativa e qualitativa da distribuição das disciplinas e sua carga horária, permitindo uma maior compreensão acerca da formação dos professores de História e de Estudos Sociais. Entretanto, cabe questionar como comparar dois cursos com estruturas e objetivos tão diferentes? Em Instituições criadas em momentos distintos da história educacional brasileira? Consideramos que tal visão não contribui para a compreensão da formação do professor da área de Estudos Sociais. O enfoque deve residir na análise dos currículos e suas ementas.

As primeiras turmas da licenciatura de curta duração em Estudos Sociais da FFP ingressaram em setembro de 1973. O currículo apresentava algumas inovações em relação ao mínimo proposto pelo CFE. A disciplina Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa era uma delas. O seu programa era baseado em 3 pontos principais: História da Língua Portuguesa no Brasil, Gramática e Construção Textual e Linguagem e Comunicação. Fica patente a preocupação em se aprimorar as capacidades de escrita e de fala do professor que se pretendia formar. A disciplina optativa Instrumentação para o Ensino tinha dois objetivos principais: o estudo das particularidades do texto escrito e das técnicas de expressão oral. Propunham-se exercícios de interpretação textual e oral. Outra disciplina optativa era Geografia Regional que tinha como meta a análise das formas de organização econômica e estudo das Américas (Estados Unidos, México, Países Andinos, Platinos e do Caribe). O estudo da América Contemporânea era um acréscimo proposto pelos formuladores do currículo do curso de Estudos Sociais da FFP, já que História da América não se encontrava dentre as disciplinas obrigatórias na Resolução do Conselheiro Paulo Nathanael.

A análise das disciplinas obrigatórias, presentes na primeira matriz curricular, indica muito conteúdo para pouca carga horária. História Antiga e Medieval, por exemplo, mesmo com uma carga horária semanal de 8 horas/aula possui uma programação extensa e que apresenta a História de aproximadamente 16 séculos, das primeiras civilizações do Oriente Próximo, Egito e Mesopotâmia ao Feudalismo e as Cruzadas, passando pela Grécia Antiga e Império Romano. Isso nos leva a acreditar que o professor que lecionasse esta disciplina deveria fazer grandes sínteses explicativas ou priorizar determinado período em detrimento de outros. Entrevistas com os professores e uma conversa informal com uma ex-aluna apontam que o responsável pelo ensino desta disciplina, Luiz Carlos de Schueller, focava os conteúdos em Roma e direito romano. A mesma situação ocorria em História Moderna e Contemporânea

I e II ministradas, respectivamente, no 2º e 3º períodos do curso. Enquanto a primeira começava na Crise do Feudalismo e terminava com as Revoluções do século XVII, a segunda ficava responsável pelo ensino dos séculos XIX e XX. A História da América aparece como um apêndice da História Européia. Dentre os tópicos de História Moderna e Contemporânea I o processo de colonização da América é intitulado como “o mundo extra-europeu e seu contato com a Europa”.

A História do Brasil é conteúdo não apenas nas disciplinas correspondentes, mas em OSPB, Estudos de Problemas Brasileiros e Teoria Geral do Estado. História do Brasil I e II eram cursadas nos 2 últimos períodos. Cada uma tinha carga horária semanal de 4 horas/aula. A primeira abarcava o período colonial e a segunda da Emancipação Política de 1822 ao Brasil pós-1930. Esta pouca ênfase ao estudo do Brasil Contemporâneo tem duas explicações. Primeiro, o fato de o país estar em plena vivência do Regime Ditatorial. Uma análise mais aprofundada da situação naquele período poderia levar a uma contestação à ordem vigente e isso não interessava ao Regime. Através das leituras das ementas não ficam explícitas se os seus formuladores tinham ou não uma atitude combativa ou de oposição ao Regime Militar. Neste momento, 1972-1973, quando o currículo foi formulado ainda eram anos de forte repressão. A aprovação das novas licenciaturas passava pelo crivo do CFE e da própria Presidência da República, responsável pela assinatura final. Segundo, OSPB, disciplina com 4 horas/aula semanais desenvolvida no último período do curso, analisava a Sociedade e a Política no Brasil ao longo de sua história. Entretanto, a ementa, apesar de dedicar especial atenção aos períodos Colonial e Imperial, concedia pouca atenção ao período republicano que precedeu ao Regime Militar. O foco se concentrava nas bases da sociedade, dos direitos, economia, família, justiça e trabalho a partir da Constituição Federal de 1967. Assim, os conteúdos desta disciplina priorizavam a análise do desenvolvimento do país e dos poderes da União no pós-1964.

A Geografia aparece de forma secundária no currículo, com cinco disciplinas obrigatórias. A ênfase recaía sobre a Geografia Física, enquanto estudo das condições da natureza e da paisagem natural. A Geografia Humana se propunha a analisar a evolução sócio-histórica e econômica da humanidade. Assim como em OSPB, priorizava os planos de desenvolvimento econômico do Brasil pós-1964, enfatizando a importância de se valorizar os recursos humanos e o espaço geográfico do país. Tal destaque a estes aspectos reflete a preocupação dos governantes durante o Regime Militar com os fatores econômicos na e para construção de um país forte e rico. Estas perspectivas também ficavam patentes na construção curricular das disciplinas intituladas Estudos de Problemas Brasileiros. Com uma carga

horária total de 60 horas/aula distribuídas em 2 semestres, era sem dúvida, a disciplina com maior extensão em termos de conteúdos. Propunha-se a analisar a realidade brasileira, segundo a lógica dos detentores do poder. O Regime Militar é apresentado como Democracia. Uma Democracia em “guerra revolucionária”. O ideário da Segurança Nacional, presente em documentos como a Constituição Federal de 1967, é o tema central de Estudos de Problemas Brasileiros.

Os seguintes temas são recorrentes no conteúdo desta disciplina: 1) A informação e contra informação na política; 2) O terrorismo internacional e sua ação no Brasil; 3) As forças armadas como instituições permanentes; 4) Serviço Militar e Mobilização Nacional; 5) Funções Sociais das Forças Armadas; 6) Organismos de segurança. Não custa lembrar que era uma disciplina obrigatória não apenas para a licenciatura curta em Estudos Sociais, mas também para as de Letras e Ciências. A ideia de luta contra o comunismo, caracterizado como “terrorismo internacional” que se há de combater e a necessidade das forças armadas e do cidadão comum nesta luta caracterizam os tópicos que compõem o ensino de Estudos de Problemas Brasileiros de acordo com o fixado pelo CFE¹⁰⁶.

Fundamentos das Ciências Sociais priorizam a análise do surgimento da Sociologia enquanto ciência e o caráter científico das Ciências Sociais. Investiga o processo de constituição das instituições sociais, políticas e econômicas e as estruturas de classe em diferentes momentos da história mundial e aborda as instituições em suas especificidades. Economia, Governo, Religião e Problemas Sociais. As disciplinas de Filosofia abordavam os pensadores gregos e modernos e a Ciência como explicação do mundo. Entretanto, nenhuma das duas abarcava as discussões filosóficas e sociais contemporâneas ao momento em que suas ementas foram formuladas. Do mesmo modo também não discutiam clássicos como Karl Marx ou Jean Paul Sartre.

A parte pedagógica da licenciatura não trouxe, neste momento inicial, inovações quanto ao proposto pelo CFE. A sua carga horária foi dividida de forma uniforme entre Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, cada uma contando com 60 horas/aula. As Práticas de Ensino dispunham de 90 horas/aula, repartidas em duas disciplinas ministradas no 3º e 4º semestres. Os objetivos destas disciplinas eram prover os futuros professores de técnicas e métodos de ensino, associadas à

¹⁰⁶ Dentre as disciplinas ministradas na licenciatura curta em Estudos Sociais, os Estudos de Problemas Brasileiros era a única a ter o seu programa fixado pelo CFE. O Parecer 94/71, publicado em 4 de fevereiro de 1971, estabeleceu seis unidades básicas para o ensino destes Estudos: 1) Panorama geral da realidade brasileira; 2) Problemas morfológicos; 3) Problemas de desenvolvimento econômico; 4) Problemas sócio-econômicos; 5) Problemas políticos; 6) Segurança Nacional (AGUIAR, 1975).

psicologia do desenvolvimento infantil. Através da análise do desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e dos interesses da criança e do adolescente, o professor teria condições de selecionar e organizar conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. Priorizavam-se as teorias e motivações da aprendizagem e planejamento escolar.

A partir de 1974, ao passo que as primeiras turmas se encaminhavam para a conclusão dos cursos, os professores começaram a discutir as reformulações necessárias nos currículos. Neste momento, surge no Conselho Departamental um importante debate sobre o professor que se objetivava formar. Em reunião realizada no dia 16 de julho de 1974, duas questões foram levantadas. O professor Renato de Paula Lemos, do Departamento de Letras, “sugeriu que se fizesse uma explanação junto aos professores na qual ficasse evidenciado que nosso objetivo é formar docentes para o 1º grau”. Com a palavra Dalcy Ângelo Fontanive, do Departamento de Educação e vice-diretor da FFP, propôs que a Faculdade também se dedicasse às atividades de pesquisa. De acordo com a Ata deste encontro as duas propostas tiveram boa receptividade e o diretor, professor Helter Barcellos, prometeu adotá-las (ATAS DO CONSELHO..., 1974, p. 23). Entretanto, as entrevistas com os docentes do Departamento de Estudos Sociais indicam que a pesquisa não foi uma realidade na FFP, pelo menos antes da incorporação à UERJ em 1987.

Segundo a professora Lizete da Silveira (2011, p. 6), nos anos de 1970 e 1980, “não existia esta preocupação com a pesquisa, nem de cobrança do Departamento em relação aos professores, ou solicitação de que se desenvolvesse alguma pesquisa. O objetivo era dar aulas e formar professores”. O professor Almir Oliveira (2011) complementa: “O objetivo da Faculdade de Formação de Professores era e deve ser a formação de professores. Era que aquele ex-aluno viesse a se tornar professor no futuro. Pode até formar o pesquisador, mas o objetivo é sala de aula por que se não o atacarmos este problema nunca terá solução”. Para a professora Eliane Riffald (2010, p. 7), a estrutura montada na Faculdade visava à formação do professor e não do pesquisador. Essa diretriz se adequava à proposta de licenciatura curta defendida pelo CFE. A formação do pesquisador era umas das tarefas das licenciaturas plenas e função dos Bacharelados. A licenciatura de curta duração tinha que formar um docente habilitado a lecionar as diferentes disciplinas do ensino de 1º grau.

Na Décima Quinta Reunião do Conselho Departamental, realizada em 23 de abril de 1975, o diretor Helter Barcellos informou aos Chefes de Departamento que os currículos tinham que ser reformulados. Cada Departamento formulou micro-comissões para o processo de reforma. As alterações tinham que observar os currículos mínimos estabelecidos pelo CFE e na área de Ciências a profundidade das mudanças deveria ser maior, por força da Resolução

nº 30/74. De fato, a matriz curricular da licenciatura curta em Estudos Sociais permaneceu com a mesma estrutura em termos de quantidade de disciplinas e distribuição da carga horária. A única novidade foi à incorporação de Geografia Regional e Instrumentação para o Ensino como disciplinas obrigatórias (Cf. Anexo B). A análise das Atas do Conselho Departamental lança indícios sobre a organização dos calendários acadêmicos e de atividades da FFP durante os anos de 1970. Eram comuns as solicitações de recursos por parte do professor Neymar Negreiros Brígido para a realização de excursões, trabalhos de campo e compras de materiais para o Departamento de Estudos Sociais. No planejamento do Departamento para o ano de 1977 constam:

Abril: Curso Aspectos Sócio-culturais da atualidade brasileira.
Excursão dos alunos do Curso de Estudos Sociais a Itatiaia e Teófilo Otoni, para estudo das pedras coradas e condições humanas do garimpeiro.
Curso Tendências e funções da Arte Contemporânea Brasileira.

Maiο: Semana de Atualização em Organização Social e Política do Brasil.

Junho: Ciclo de Palestras sobre Educação Moral e Cívica.

Outubro: Semana de Estudos Sociais.
Excursão dos alunos do Curso de Estudos Sociais ao “Pico da Bandeira” (Geomorfologia do Caparáo). (ATAS DO CONSELHO..., 1976, p. 58).

Embora não tenhamos todas as programações desenvolvidas ao longo dos anos de 1970 e 1980, as realizadas em 1977 são significativas e demonstram a preocupação com a formação do professor para além da sala de aula. As atividades extra-classe surgem como um elemento formativo. A relação conteúdo estudado e trabalho de campo é um dos elementos fundamentais para a formação do professor de Geografia. Ao analisar o currículo de Estudos Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Nove de Julho”, Silveira (2008, p. 141) argumenta que “formava-se um professor de OSPB com apenas 1 semestre (60 h/a). No caso específico de Educação Moral e Cívica não havia qualquer formação, pelo menos no currículo analisado”, afirmação de que discordamos. Estudos de Problemas Brasileiros eram em realidade a Educação Moral e Cívica ministrada no ensino superior. Portanto, existiam disciplinas correspondentes à habilitação na licenciatura curta em Estudos Sociais. Entretanto, de acordo com a legislação vigente, a formação deste professor deveria ser polivalente. Isso significava que o conjunto das disciplinas, História, Geografia, Filosofia, Estudos de Problemas Brasileiros, dentre outras, formava o responsável pelo ensino de Estudos Sociais em suas mais diferentes habilitações. A presença de atividades extras relativas a Estudos de Problemas Brasileiros e OSPB revela a preocupação do Departamento de Estudos Sociais da FFP com a formação do docente que ministraria estas disciplinas no ensino de 1º grau.

No ano de 1978, em consonância com o processo de modificações nas licenciaturas que ocorreram na FFP, sobretudo, através das conversões dos cursos de Letras e Ciências, a licenciatura curta em Estudos Sociais, mantida, apresentou uma nova matriz curricular. A carga horária do curso aumentou significativamente e novas disciplinas foram criadas, passando de 1.620 para 2.070 horas totais. Entre 1978 e 1979 a carga horária foi um pouco menor do que a prevista para a licenciatura plena em Estudos Sociais na Resolução nº 8/72. Apesar da não conversão do curso de Estudos Sociais fica evidenciado nesta reformulação curricular o interesse em se aprofundar alguns temas e o trabalho no sentido de se aprimorar a qualidade de formação dos professores para o ensino de Estudos Sociais, História e Geografia. A Tabela nº 5 possibilita uma visualização das disciplinas, sua divisão de acordo com a área de conhecimento e o número de créditos.

Tabela 5: Currículo do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1978-1979)

Matérias do currículo mínimo		
Fundamentos das Ciências Sociais (8 créditos)	Geografia (29 créditos)	História (34 créditos)
Fundamentos das Ciências Sociais	Geografia do Brasil I	História Antiga
Sociologia	Geografia do Brasil II	História Brasil I
	Geografia Física I	História Brasil II
	Geografia Física II	História Medieval
	Geografia Física III	História Moderna e Contemporânea I
	Geografia Humana	História Moderna e Contemporânea II
	Introdução ao Estudo da Ecologia	Organização Política e Social do Brasil

Matérias Complementares (37 créditos)	Matérias da Formação Pedagógica (30 créditos)	
	Matérias do Currículo Mínimo	Matérias Complementares
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	Didática I	Filosofia da Educação
Cultura Brasileira	Didática II	Relações Interpessoais
Estudos Sociais	Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no 1º Grau	Introdução aos Sistemas Educacionais
Introdução à Filosofia	Prática de Ensino de 1º grau	
Teoria Geral do Estado	Psicologia da Educação I	
Educação Física	Psicologia da Educação II	
Problemas Brasileiros	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	

Fonte: DEPARTAMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS/FFP (1978).

Uma diferença fundamental em relação à matriz curricular anterior foi a inclusão de duas disciplinas específicas de Estudos Sociais. Importante salientar que em 1978, a luta contra a licenciatura em Estudos Sociais já se encontrava consolidada no meio acadêmico. Neste momento a Associação Nacional de História, até então distante do debate, começou a se posicionar a favor da extinção deste tipo de curso. A inclusão de Estudos Sociais e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no 1º grau e a reformulação da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino indicam uma preocupação dos professores da FFP com a defesa da formação em Estudos Sociais e dos pressupostos da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Outras alterações também merecem destaque. A parte relativa à Geografia foi totalmente reformulada, com o aumento de créditos e horas/aula e com o surgimento de novas disciplinas. Geografia Regional foi retirada do currículo e aparece pela primeira vez a disciplina Introdução ao Estudo da Ecologia (3 créditos e 45 horas/aula totais). No que diz respeito às outras disciplinas de Geografia, embora não tenham sido alteradas as ementas, as cargas horárias foram aumentadas, conforme a Tabela nº 6 que se segue.

Tabela 6: A Geografia nos Currículos (1973-78/1978-1979)

Disciplinas	Carga Horária Total/Currículo	
	1973-1978	1978-1979
Geografia Física I	30 horas/aula	60 horas/aula
Geografia Física II	60 horas/aula	75 horas/aula
Geografia Física III	-----	60 horas/aula
Geografia do Brasil I	30 horas/aula	75 horas/aula
Geografia do Brasil II	30 horas/aula	75 horas/aula
Geografia Humana	60 horas/aula	60 horas/aula
Geografia Regional*	60 horas/aula	-----
Introdução ao Estudo da Ecologia	-----	45 horas/aula
Total	270 horas/aula	450 horas/aula

Fonte: DEPARTAMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS/FFP (1973, 1978).

Legenda: (*) Entre 1973 e 1975 esta disciplina aparece como optativa. Entre 1975 e 1978 torna-se obrigatória e dividida em Geografia Regional I e II. Entretanto, a carga horária é a mesma.

Em alguns casos a carga horária total da disciplina chegou a dobrar, o que reflete o esforço do corpo docente do Departamento de Estudos Sociais em sanar as carências na formação em Geografia. Embora, ainda predomine o ensino da Geografia Física, incluindo a criação da Introdução ao Estudo da Ecologia, a organização do espaço brasileiro ganha destaque. Geografia do Brasil I e II se propõem ao estudo da composição das regiões do país

em diferentes contextos: climático, econômico, social, político e histórico. A história da Amazônia, vital para a Segurança Nacional do Brasil, é enfatizada nos tópicos de conteúdos. A perspectiva de análise das etapas do desenvolvimento econômico perpassa as disciplinas. É possível notar uma tentativa de se equilibrar, no currículo, os conteúdos de História e Geografia. Se, na primeira matriz curricular predominam as disciplinas de conhecimento histórico, a partir de 1978 o conhecimento geográfico assume uma importância se não igual ao menos semelhante em termos de distribuição de disciplinas.

Tabela 7: A História nos Currículos (1973-78/1978-1979)

Disciplinas	Carga Horária Total/Currículo	
	1973-1978	1978-1979
História Antiga e Medieval	120 horas/aula	-----
História Antiga	-----	75 horas/aula
História Medieval	-----	75 horas/aula
História Moderna e Contemporânea I	60 horas/aula	75 horas/aula
História Moderna e Contemporânea II	60 horas/aula	90 horas/aula
História do Brasil I	60 horas/aula	75 horas/aula
História do Brasil II	60 horas/aula	75 horas/aula
Organização Social e Política do Brasil	60 horas/aula	45 horas/aula
Total	420 horas/aula	510 horas/aula

Fonte: DEPARTAMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS/FFP (1973, 1978).

As modificações nas disciplinas de História são estruturais e de organização de conteúdos de ensino. História Antiga e Medieval foi desmembrada, originando História Antiga, baseada no estudo do Oriente Próximo, Grécia e Roma, e Medieval responsável pelo ensino de Feudalismo e formação das monarquias ocidentais. História Moderna e Contemporânea I e II possuíam, respectivamente, uma carga horária semanal de 5 e 6 aulas. Enquanto a primeira priorizava a constituição do mundo moderno e as grandes Reformas e Revoluções (Inglesa, Científica, Industrial e Francesa) que forjaram a sociedade contemporânea, a segunda abordava os séculos XIX e XX. Não havia restrições em termos do que ensinar, já que estão presentes nas ementas o estudo da Revolução Russa e suas conseqüências para o cenário mundial ao longo do século XX. É importante salientar que os programas são compatíveis com a carga horária. Esta é a grande diferença em relação ao currículo base utilizado entre 1973 e 1978. Na primeira matriz curricular o tempo de estudos dedicado a cada uma das disciplinas era inferior ao necessário para o ensino do conjunto de

conteúdos que se pretendia ministrar. Em 1978, todas as disciplinas do currículo, incluindo as do Campo da História, tiveram sua carga horária acrescida.

As disciplinas de História do Brasil seguiram a tendência geral de ampliação de seus tempos de aula. Entretanto, o período republicano foi totalmente retirado de suas ementas. História do Brasil I ficou restrita a Colônia e Brasil II ao Império. História do Brasil II terminava com o “Apogeu do Império”, sem analisar os eventos e crises que culminaram com a Proclamação da República em 1889. A estrutura da República e suas diferentes fases não são objetos do curso. Não temos condições de saber se se trata de um erro na formulação das ementas ou atitude premeditada dos formuladores do Currículo. OSPB, com sua duração reduzida, abordava temáticas gerais relativas à formação do povo brasileiro. A sua configuração apresenta características de uma História Temática, ou seja, a explicação da História através de grandes temas. Apesar de apresentar muitos conteúdos para uma carga horária pequena, 3 horas/aula semanais e 45 horas/aula totais, a proposta temática sugere que a disciplina era aberta, o que significa dizer que o professor era livre para desenvolver o curso da maneira que considerasse melhor, haja vista as amplas relações que se poderiam fazer através dos tópicos selecionados para a disciplina. Não se restringe a Economia e Política no Brasil, como seu nome supõe, mas propõe discussões sobre Educação Brasileira, História da Educação e Literatura, Artes e Música, o que indica certa distensão na compreensão dos professores sobre as expectativas do regime acerca do que deveria ser essa disciplina.

Em Estudos de Problemas Brasileiros I também não aparecem questões da História do Brasil até os anos finais da década de 1970. Uma vez mais fica reforçado o papel da Segurança Nacional e a participação de cada cidadão na construção de um Brasil forte e desenvolvido. Estudos de Problemas Brasileiros II focaliza os fundamentos legais, metodológicos e filosóficos da Educação Moral e Cívica. O objetivo era preparar o professor para lecionar esta disciplina no 1º grau. Entretanto, a generalização é a marca destes Estudos. Com a carga horária prevista não seria possível nem instruir de forma satisfatória sobre os princípios dos Problemas Brasileiros e muito menos formar alguém capacitado ao ensino destas questões. O professor Almir Oliveira (2011, p. 18) explica que sempre buscou, no período em que lecionou Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros, “diluir” os conteúdos de História do Brasil (Século XX) no ensino destas disciplinas. Para ele, este entrosamento era importante e procurava suprir as lacunas existentes no Currículo.

As Disciplinas Complementares foram as que tiveram maior redução em sua carga horária. Teoria Geral do Estado e Filosofia perderam mais da metade de suas aulas, em

relação ao primeiro Currículo, mas mantiveram a mesma quantidade de conteúdos. Uma novidade foi a criação da disciplina Cultura Brasileira que se dedicava à discussão do conceito de Cultura e suas diferentes manifestações no Brasil. A professora Eliane Riffald (2010, p. 3), que lecionou esta matéria a partir de 1978, destaca que organizava as aulas a partir de visitas a Museus, idas a Teatros e Cinemas e que chegou ainda a instituir um grupo teatral com alunos das diferentes licenciaturas. Salienta a docente,

Educação tem que ser encarada com um “E” maiúsculo. Educação está em tudo. No falar com você. No me importar com você. É um processo constante. A função do professor vai para além da sala de aula. Quer dizer. É dentro e fora de sala. Todo mês fazíamos atividades relacionadas à matéria em outros ambientes. Pesquisa, Cinema, Teatro. Se tivéssemos, por exemplo, em Cultura Brasileira íamos assistir a uma peça (RIFFALD, 2010, p. 01).

Adverte Eliane Riffald (2010) que “ensinar não é só ler. Ensinar é despertar sentimentos”. Para tanto, o ambiente externo a sala de aula e à Faculdade era visto, por ela, como uma ótima oportunidade para o aprendizado de seus alunos da licenciatura curta em Estudos Sociais. O processo educativo excedia aos conteúdos sobrepostos na definição de Cultura Brasileira. É uma perspectiva semelhante à defendida pela professora Dalva Sá (2010, p. 07) para o ensino de Filosofia. Para a docente Filosofia “é o nosso dia a dia, nossa vida, a experiência com o outro, a vivência e o participar na sociedade”. Estes depoimentos fornecem indícios sobre o currículo em ação e as formas como os professores organizavam as disciplinas para além do rigor do escrito nos documentos oficiais. Mais significativo ainda é o fato destas serem as professoras responsáveis pela parte pedagógica ministrada pelo Departamento de Estudos Sociais. Durante anos Eliane Riffald e Dalva Sá lecionaram Metodologia do Ensino de Estudos Sociais e Prática de Ensino de 1º grau. Isso não foi um acaso. Ambas possuem licenciatura em Pedagogia e experiência com o ensino de crianças e adolescentes. De fato, não abandonaram, a exemplo dos professores Almir Oliveira e Alix Pinheiro, o ensino básico ao ingressarem na FFP. Sobre a contribuição desta experiência para sua atuação no ensino superior, a professora Dalva Sá (2010) argumenta que:

Contribuiu muito, contribuiu justamente para eu perceber o que o Ensino Superior precisa. Porque a gente tem muita teoria e muita pouca prática [...] Foi muito importante para eu entender o quê que a Universidade precisa para formar o professor que irá atuar no Ensino de 1º e 2º graus. Isso é fundamental, ninguém podia ir direto para o Ensino Superior, trabalhar com a Licenciatura sem ter uma vivência na escola de ensino fundamental e médio. Isso é importante. Para você sentir como é o aluno, qual a necessidade dele, saber o que ele precisa (SÁ, 2010, p. 07).

Os depoimentos indicam que a atuação no ensino básico forneceu subsídios para o trabalho realizado na FFP. A partir destas vivências diárias no ensino de crianças e

adolescentes era possível compreender as necessidades e anseios dos futuros professores. Argumenta o professor Almir Oliveira (2011), que eram estas experiências que se buscavam passar aos alunos da licenciatura de curta duração em Estudos Sociais. Assim, a formação pedagógica era valorizada não apenas pelo Departamento de Educação, mas pelo Departamento de Estudos Sociais. Entre 1978 e 1979 as disciplinas de Educação assumiram a sua maior carga horária durante o período de vigência da licenciatura curta na FFP.

Tabela 8: As Disciplinas Pedagógicas nos currículos (1973-78/1978-1979)

Disciplinas	Carga Horária Total/Currículo	
	1973-1978	1978-1979
Didática I	30 horas/aula	60 horas/aula
Didática II	30 horas/aula	30 horas/aula
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	-----	45 horas/aula
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau I	30 horas/aula	-----
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau II	30 horas/aula	-----
Filosofia da Educação	-----	30 horas/aula
Psicologia da Educação I	30 horas/aula	60 horas/aula
Psicologia da Educação II	30 horas/aula	60 horas/aula
Instrumentação para o Ensino	60 horas/aula	-----
Introdução aos Sistemas Educacionais	-----	30 horas/aula
Prática de Ensino I	30 horas/aula	-----
Prática de Ensino II	60 horas/aula	-----
Prática de Ensino de 1º grau	-----	45 horas/aula
Relações Interpessoais	-----	30 horas/aula
Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no 1º grau	-----	45 horas/aula
Total	330 horas/aula	435 horas/aula

Fonte: DEPARTAMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS/FFP (1973, 1978).

As diferenças entre as duas versões curriculares seguem a mesma lógica. Disciplinas foram suprimidas, outras criadas e ampliação da carga horária de Didática e Psicologia da Educação. Algumas alterações foram apenas nominais. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, ministrada através de duas matérias entre 1973 e 1978, tornou-se, com a carga horária diminuída, uma única disciplina entre 1978 e 1979. Os seus conteúdos foram repartidos entre Introdução aos Sistemas Educacionais, abarcando questões da administração

escolar, e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau totalmente reformulada¹⁰⁷. Os conteúdos programáticos desta disciplina se propõem a analisar os “princípios e ideais que informam os fins” da Educação Nacional. A Reforma de Ensino de 1º e 2º graus é o seu tema principal. A constituição do currículo deste nível de ensino a partir da publicação da Lei nº 5.692/71, em suas partes de Educação Geral e Formação Especial, e a doutrina do Núcleo Comum. Através desta Lei foram institucionalizadas as “grandes linhas” de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

São temas, ainda, o CFE, Ministério da Educação e Cultura e o papel formativo que cada nível de ensino possui em relação ao desenvolvimento do discente. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau foi fortemente influenciada pela publicação de *O Ensino de 1º e 2º graus: Antes, Agora e Depois*, de autoria do Conselheiro Valmir Chagas, cuja primeira edição foi publicada em 1978, ano em que o novo Currículo do Departamento de Estudos Sociais da FFP começou a ser implantado. No plano nacional e local, no interior da Faculdade, a licenciatura curta estava sendo questionada. Entretanto, o Departamento de Estudos Sociais não seguiu a “cultura institucional” predominante na FFP ao manter esta única modalidade de formação de professores enquanto os Departamentos de Letras e Ciências Exatas e da Natureza passaram a oferecer a licenciatura plena enquanto complementação à licenciatura curta. A diferença entre esta disciplina e a versão que a precedeu, cuja análise se restringia à escola de 1º grau de forma generalizada e abrangente, indicam um interesse dos formuladores da ementa em explicar a licenciatura de curta duração em Estudos Sociais como resultado das Reformas Educacionais colocadas em prática a partir de 1971.

Foram introduzidas, no Currículo (1978-1979), Relações Interpessoais e Filosofia da Educação. A primeira inseriu elementos acerca da “ação do indivíduo sobre o grupo e do grupo sobre o indivíduo”. O foco eram as relações entre professores e alunos e o ensino de técnicas específicas para a dinamização das aulas e atividades de grupo. A segunda, com uma pequena carga horária (30 horas/aula) e um programa sucinto, se propunha a apreciação das diferentes correntes filosóficas e a aplicação destas à Educação. Predominavam a Didática e a Psicologia da Educação, com a maior carga horária dentre as disciplinas de formação pedagógica, em detrimento das outras disciplinas, incluindo a reduzida Prática de Ensino. Psicologia da Educação I e II tinham como objetivo dotar de saberes sobre o desenvolvimento da aprendizagem em crianças e adolescentes, teorias, fatores e funções da motivação no

¹⁰⁷ Os Conteúdos programáticos desta disciplina encontram-se no Anexo C.

processo ensino-aprendizagem e suas implicações educacionais. Já a Didática fornecia os procedimentos de ensino e técnicas a fim de se transmitir os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura. De acordo com Ayres (2006):

Do ponto de vista pedagógico, precisamos destacar que a década de 1970 foi marcada pela influência do tecnicismo em todos os âmbitos da Educação. Os cursos de licenciatura da FFP não poderiam estar imunes a esta influência. O que era disponibilizado aos futuros professores que cursavam as licenciaturas curtas era uma formação de base técnica e profissional, composta por um mínimo de conhecimento sobre *o que ensinar* associado ao conhecimento sobre *como ensinar*, com forte influência da Psicologia, como ocorria também nas universidades (p. 106).

A perspectiva do professor como técnico, “cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (MONTEIRO, 2002, p. 19), não é, como aponta Ayres (2006), uma característica exclusiva das licenciaturas curtas e muito menos da FFP. Trata-se de uma corrente de pensamento muito forte durante os anos de 1970 e que influenciaram a formulação dos currículos durante este período. Assim, a Prática de Ensino tinha como função, conforme a matriz curricular (1978-1979), “*propiciar ao aluno o estabelecimento da relação entre os conhecimentos obtidos no curso e sua aplicação pedagógica*. Para tanto, o aluno observa, participa, dirige classes de 1º e 2º graus. Utiliza também conteúdos específicos de sua habilitação como instrumental formativo: organiza, planeja, *aplica métodos e técnicas de ensino e avaliação*” (DEPARTAMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS/FFP, 1978, grifos nossos). Aos alunos/futuros professores cabia adquirir o instrumental teórico e aplicá-lo quando fosse necessário, em suas atividades em sala de aula. Segundo Ana Maria Monteiro (2002),

A formação de professores concentrava-se em capacitá-los, ou seja, dotá-los de recursos oriundos de um componente científico-cultural, para assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar, e de um componente psicopedagógico, para aprender a atuar eficazmente na sala de aula. Nas práticas assim orientadas, eram comumente utilizadas as expressões eficiência e eficácia para qualificar os desempenhos dos professores, e também de seus alunos, em face dos critérios de racionalidade previamente definidos (p. 20).

O que ensinar e como ensinar eram as prioridades. Ficam explícitas nas diferentes ementas que compunham as duas matrizes curriculares da FFP produzidas e colocadas em prática durante os anos de 1970 o primado da “competência técnica”. De acordo com a professora Lizete da Silveira (2011, p. 14), “a preocupação era passar determinado conteúdo para os alunos da melhor forma possível, para que eles efetivamente assimilassem aquele conhecimento. Trazia textos para que eles lessem, pensassem, dava aulas expositivas”. O Estatuto da FFP aprovado em 1976 previa, em seu Art. 3 Item E, a ideia de se constituir na

Faculdade um centro não apenas de ensino ou formação de professores, mas um lugar de pesquisa dos problemas humanos, da cultura e do conhecimento objeto de ensino das diferentes licenciaturas (FFP/CDRH, 1976). Entretanto, o currículo escrito da licenciatura curta em Estudos Sociais e as entrevistas com os docentes apontam que isso não ocorreu durante os anos de 1970 e 1980. Muito embora não tenhamos condições de mapear o currículo em ação das diferentes disciplinas, é possível visualizar, através dos depoimentos de seus docentes duas perspectivas de formação de professores: o transmissor de conhecimentos e o “crítico”. As duas noções não são antagônicas nas falas dos docentes. Almir Oliveira (2011) expressa bem esta ambigüidade.

O livro faz parte, é como o quadro negro [...] O quadro negro são as mãos e os olhos do professor. O professor lecionar sem utilizar o quadro negro, sentado, como dizem que há professores hoje em dia que dão aulas assim, senta e coloca os pés em cima da mesa e começa a aula, não é admissível. Não transmitia só o meu conteúdo, mas também as formas de ser do professor, a forma de dar aula (p. 10-11).

Em linhas gerais, o professor dentro de sala de aula tem duas alternativas: ou dá uma aula dinâmica, participativa ou se limita a cuspe e giz, a famosa aula de cuspe e giz em que vai ao quadro, o aluno vai e anota e não entende nada, ninguém participou. Havia isso também, mas muito poucos (p. 17).

O professor deveria transmitir o conhecimento do conteúdo, mas isso não bastava na formação do aluno/mestre. O quadro negro é um instrumento utilizado pelo docente, porém é de pouca utilidade se este não conseguir manejar uma turma ou se não for capaz de prever os comportamentos de seus alunos ou planejar aulas em que os discentes participem e compreendam o que lhes foi passado. Isso pressupõe uma análise crítica da atuação daqueles que atuam como professores. Um repensar diário da prática. O professor Almir Oliveira (2011, p. 18) argumenta que isso não estava e não está explicitado no Currículo e é uma responsabilidade do professor formador. Para ele “os professores davam o início. Agora sempre me preocupava em dizer que aquilo ali não era o bastante não. O professor tem que estudar muito mais do que o período de sua graduação, se aprofundar mais” (p. 23). Mais do que estudar e se aprofundar, nas palavras da professora Dalva Sá (2010, p. 17), era preciso ter um conhecimento da realidade em que se vive “ainda mais para quem trabalha com Ciências Humanas, com formação de opinião, com conteúdos que são vivenciados em nosso dia a dia”. Analisando sua atuação enquanto formadora de professores argumenta que:

Você não quer apenas transmitir, você quer que aquele outro construa o seu próprio conhecimento, isso que eu acho que é importante. Por isso é difícil ser professor [...] Chegar lá e dizer que Portugal descobriu o Brasil e o Tratado de Tordesilhas, a guerra tal [...] isso é muito fácil, lê-se em um livro. Ninguém substitui um bom professor, por que é ele que faz o aluno construir seu próprio conhecimento, você dá a base para o aluno fazer isso. Mas

construir qual conhecimento: crítico, reflexivo, analítico, que ele queira buscar mais, que ele queira saber mais. Não é ficar naquele feijão com arroz (SÁ, 2010, p. 17).

A formação na licenciatura curta em Estudos Sociais da FFP, ao longo dos anos de 1970, ao mesmo tempo em que tinha grande preocupação com a formação do professor transmissor (dotado de conteúdos e técnicas), conforme fica patente em seus currículos escritos, tentava, mesmo que a partir de iniciativas isoladas de seus professores – como a professora Dalva Sá, formar professores, senão críticos, pelo menos capazes de analisar a sua realidade enquanto docentes. Neste curso, a formação não era tão precarizada como afirma Silveira (2008). Certos conteúdos eram mais valorizados do que outros. Desta forma, no interior da licenciatura curta em Estudos Sociais, a História e a Geografia, a partir das modificações curriculares de 1978, passaram a ter uma carga horária condizente com os conteúdos que pretendiam ministrar. É certo que não existiam disciplinas de caráter teórico, como Historiografia, mas o objetivo das licenciaturas curtas não eram formar historiadores ou geógrafos e sim habilitar professores a lecionar as atividades e áreas de estudo no ensino de 1º grau. Os aspectos teóricos eram mínimos e diluídos em algumas disciplinas, como Fundamentos das Ciências Sociais. A formação era geral quanto às habilitações em Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

Durante os primeiros anos da licenciatura curta em Estudos Sociais da FFP não existiu nenhuma integração entre a História e a Geografia. A “visão integrada do homem e do meio”, que de acordo com Delgado de Carvalho (1970) e Valnir Chagas (1984), formulador do Núcleo Comum, formava o campo dos Estudos Sociais não era expressa no currículo. Os conteúdos de História e Geografia eram vistos de forma compartimentada e sem a devida análise da “interdependência dos fatos”, como propôs Delgado de Carvalho (1970). A ação do homem no espaço e tempo, objeto dos Estudos Sociais, era abordada de forma fragmentada através de diferentes disciplinas na área de Ciências Humanas. Em 1978, foram incluídos no Currículo a disciplina de Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no 1º grau e a de Estudos Sociais¹⁰⁸. Estas disciplinas pretenderam definir o que eram os Estudos Sociais e tinham um caráter integrador, haja vista que nelas se procurou recuperar a definição de Estudos Sociais defendida desde os anos de 1930.

¹⁰⁸ Os Conteúdos programáticos encontram-se, respectivamente nos Anexos D e E.

A disciplina de Metodologia não foi uma criação do Departamento de Estudos Sociais¹⁰⁹. Era vinculada ao Departamento de Educação e cada licenciatura tinha a sua, sendo ministrada por professores dos Departamentos responsáveis pelas habilitações. Era cursada no 4º período, antes mesmo de se estudar os Estudos Sociais. Recuperava alguns dos pressupostos do projeto de ensino formulado pelo Conselheiro Valnir Chagas ao salientar a contribuição dos Estudos Sociais para a formação do indivíduo. Ao estilo da Lei nº 5.692/71 abordava a constituição de habilidades, atitudes e valores e o desenvolvimento das potencialidades do discente. Possuía uma Unidade sobre os “aspectos psicológicos dos alunos de 5ª a 8ª séries do 1º grau”. Esta unidade apresenta ideias fundamentais que permeiam a discussão sobre a formação do professor desde os anos de 1930. Delgado de Carvalho (1970, p. 143) argumentava, em finais dos anos de 1950, que “precisa o mestre conhecer o desenvolvimento mental do aluno para fazer uso do que este já conhece”. Ainda de acordo com este autor:

Além do bom mestre, que deve ser o educador, reconheceu-se, então, que também deve ser ele um bom psicólogo, adaptando os conhecimentos a ministrar aos processos do educando menor, às suas aptidões na aprendizagem. Não há várias Geografias, nem várias Histórias, *mas há vários métodos de ensinar as mesmas coisas* (CARVALHO, 1970, p. 94, grifos do autor).

O conhecimento do desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes é, segundo Delgado Carvalho (1970), de fundamental importância para a escolha dos métodos de ensino que guiarão a atividade docente. É um pouco mais do mesmo. O que ensinar, como ensinar e *para quem ensinar*. Diferentes fases de crescimento pressupõem formas de ensino e conteúdos diversificados. Assim, o professor deve ter um duplo conhecimento: “conhecer bem à matéria que lhe cabe ensinar” e os numerosos métodos de ensino possíveis dos Estudos Sociais. O mestre deve escolher os mais adaptados a cada caso, sua aplicação criteriosa e as modificações necessárias (CARVALHO, 1970, p. 170). Este pensamento antecede ao Regime Militar e a sua política educacional e serve de base para a formulação das ideias defendidas por Valnir Chagas. Para o Conselheiro, conhecer “as alterações que se vão operando em cada indivíduo ao longo de seu desenvolvimento” é vital para as relações de ensino-aprendizagem. Mesmo respeitando-se as diferenças de desenvolvimento psicológico, haja vista que não existe uma padronização possível, a “fundamentação psicológica” era uma necessidade na formação regular dos professores.

¹⁰⁹ Em 1975, o Conselheiro Valnir Chagas tentou, a partir de proposta de reformulação da parte pedagógica das licenciaturas, tornar a Metodologia de Ensino uma disciplina obrigatória. Entretanto, o Parecer que apresentava as mudanças não foi homologado (CANDAUI, 1987, p. 25).

O que ensinar foi reformulado através da inclusão da disciplina de Estudos Sociais desenvolvida no 5º período da licenciatura curta após a maior parte dos conteúdos de História e Geografia terem sido estudados nas disciplinas correspondentes. O programa era breve e a carga horária era de 75 horas/aula totais. Dividida em 4 Unidades visava ao estudo dos fundamentos, conceitos e objetivos dos Estudos Sociais. Não ficam explícitos de forma clara os referenciais teóricos que deveriam guiar o seu ensino. Entretanto, a partir dos pontos, destacados no Programa, são possíveis algumas inferências. A estrutura da disciplina se organizava a partir do Parecer 853/71 que fixou o Núcleo Comum. Indicava uma análise da relação espaço-tempo através das transformações da realidade brasileira. Para tanto, no currículo escrito, dedicava especial atenção ao *Brasil na História* e ação do homem brasileiro no tempo e espaço. A 3ª e 4ª Unidades, ao proporem o estudo da evolução histórico-geográfica do Brasil e sua relação com a América e com os outros continentes, recuperam um dos pontos principais do ensino de Estudos Sociais formulado por Delgado de Carvalho (1953, p. 58), as relações internacionais e o mundo moderno. A evolução dos Estados e suas relações deveriam, na perspectiva do educador, compor tópicos de ensino obrigatórios nas escolas. O ensino de Estudos Sociais visava munir o professor de instrumental teórico-conceitual a fim de que este pudesse analisar a situação brasileira e mundial no contexto contemporâneo.

Seria este professor acrítico? Incapaz de analisar a situação brasileira? Esta é a grande discussão que se processou no cenário acadêmico ao longo das décadas de 1970 e 1980. Este período demarcou o início da crise da FFP, da licenciatura curta em Estudos Sociais e o prelúdio da plenificação “lenta, segura e gradual”. Em novembro de 1979, durante a Quinta Reunião da Congregação, os professores Almir da Silva Oliveira e Luiz Carlos de Schueller, Chefe do Departamento, anunciam mais uma reformulação curricular. As alterações propostas eram estruturais. Tratava-se da diminuição da carga horária. Salientaram, ainda, que o Departamento estava planejando a criação da licenciatura plena, algo que só ocorreria efetivamente cinco anos depois.

3.4 A Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo e a crise dos anos de 1980

A questão da manutenção da Faculdade pesava mais [...].
(Dalva Sá, 2011, p. 18).

Os anos de 1980 se caracterizaram pela “lenta, segura e gradual” abertura política. Com a extinção do AI-5 em 1979 a oposição ao Regime passou a ter uma maior margem de liberdade para se manifestar contrariamente às atitudes e políticas de Governo. Um dos pilares da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus foi revisto através da Lei nº 7.044/82, publicada em 18 de outubro de 1982. Cessou-se a obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível de 2º grau. No que concerne ao ensino de História, estes foram anos marcados pelos debates em prol da extinção dos cursos de Estudos Sociais em Faculdades Isoladas e Universidades, pela reivindicação do retorno das disciplinas de Geografia e História nas escolas de ensino de 1º grau e “pelas discussões de questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino e à pesquisa de história e da história como disciplina escolar, para e na formação de professores” (MESQUITA; ZAMBONI 2008, p. 133).

Em 1980, a FFP passou a ter outra Mantenedora. O Decreto nº 3.290 de 26 de junho de 1980, assinado pelo Governador Antonio de Pádua Chagas Freitas (1979-1983), extinguiu a Fundação CDRH e o Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Rio de Janeiro (FIDERJ), criando a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). De acordo com Art. 2º do Decreto, esta nova Fundação tinha como objetivo “promover e amparar a pesquisa e a formação científica e tecnológica necessárias ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico do Estado”. A FAPERJ incorporou os acervos patrimoniais e as receitas das Fundações extintas, incluindo a FFP.

A vinculação da FFP à FAPERJ realizada sem consulta aos professores e alunos, como foi comum em toda a história da Faculdade, desencadeou uma situação paradoxal. Uma faculdade de formação de professores, que até o momento não desenvolvia pesquisas – pelo menos não de forma oficial, passou a ser vinculada a uma Fundação de fomento a atividades de pesquisa. Os anos seguintes foram abalizados por diferentes confrontos entre a Faculdade e a FAPERJ. Neste contexto de instabilidade foi gestado o projeto de plenificação do curso de Estudos Sociais. Com a troca de Mantenedora, o Departamento de Estudos Sociais apresentou

uma nova matriz curricular. Esta se distinguiu das anteriores pela diminuição do número de disciplinas de formação pedagógica. A ênfase permaneceu no ensino de Didática e Psicologia da Educação, embora a primeira tenha ganhado maior destaque no currículo. Nas partes específicas, o Campo da Geografia passou a priorizar a constituição do território brasileiro em seus aspectos humanos e econômicos. As disciplinas de Geografia Física, embora mantidas em mesmo número, tiveram sua carga horária diminuída. A grande novidade no Campo da História foi à inclusão da História da América como disciplina obrigatória e independente. Apesar de ser ministrada em apenas um semestre, com 30 horas/aula totais, reflete a pretensão do Departamento com a melhoria na formação em História e um esforço pessoal de um dos seus membros, o professor Almir Oliveira Mestre, em História da América com dissertação sobre Gabriel Garcia Moreno¹¹⁰.

As disciplinas de Estudos de Problemas Brasileiros e de Educação Física, acompanhando o processo geral de revisão educacional, deixaram de possuir horários fixos e rigorosos, passando a serem trabalhadas, respectivamente, através de palestras e como matéria optativa do Currículo. Os Estudos Sociais sofreram uma pequena revisão e passou a ter um tópico específico sobre a República, já que este tema continuou a não ser abordado em História do Brasil. Na Quadragésima Oitava Reunião do Conselho Departamental, realizada em janeiro de 1980, uma comissão de estudantes solicitou que fossem tomadas providências em relação à qualidade do curso de Estudos Sociais (ATAS DO CONSELHO..., 1980, p. 6/ Livro II). Não fica claro a que se referiam as reivindicações estudantis, mas ao que tudo indica tinha a ver com o fato de ser o curso uma licenciatura curta, já que segundo os alunos os outros cursos estavam ficando com a imagem negativa em decorrência deste fato. Na citada Reunião o Departamento não enviou professores e, portanto, não houve nenhuma réplica quanto à fala da representação discente.

Após longos anos na Chefia Departamental o professor Luiz Carlos de Schueller (1975-1980) foi substituído pelo professor Luiz Rogério Salgado em 1981¹¹¹. A partir deste

¹¹⁰ Figura controversa, monarquista e conservador foi Presidente do Equador por dois mandatos no século XIX, entre 1859-1865 e 1869-1875. Foi assassinado em seu segundo mandato.

¹¹¹ Os Departamentos “constituem a menor fração da estrutura da FFP, para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, congregando professores para objetivos comuns e abrangendo grupos de disciplinas afins” (FFP/CDRH, 1976, Art. 20). De acordo com os Regimentos da Faculdade, a Chefia do Departamento poderia ser exercida por Professores Titulares, Adjuntos ou Assistentes designado pelo Diretor a partir de lista tríplice apresentada pelos respectivos Departamentos. Na prática a Direção referendava a escolha dos Departamentos e os Auxiliares de Ensino podiam se candidatar à função. Ao Chefe de Departamento competia “coordenar as atividades do Departamento respectivo, ouvidos os que dele participam, orientar o ensino das disciplinas que o integram, bem como planejar outros estudos e pesquisas de interesse geral” (Idem, Art. 22). Entre os anos de 1970 e 1980 assumiram a Chefia do Departamento de Estudos Sociais: Marilda Corrêa Ciribelli (1973-1975), Luiz Carlos de Schueller (1975-1980), Hildiberto Cavalcante de Albuquerque Júnior (1980-1981), mantendo-se o professor Schueller como SubChefe, Luiz Rogério Salgado (1981-1987),

momento a ideia da conversão do curso, guiada pelo novo Chefe, ganhou força. Durante a Quinquagésima Reunião do Conselho Departamental, ocorrida em 1º de dezembro de 1982, sua primeira como Chefe do Departamento de Estudos Sociais, Luiz Rogério Salgado, assinalou que era de “necessidade urgência que se atualizasse e dinamizasse a Biblioteca, que se adquirissem mapas, globos terrestres e outros materiais de pesquisa que formam a estrutura de um curso de Estudos Sociais”. Era uma resposta, mesmo que tardia à crítica apresentada pelos estudantes dois anos antes. As condições materiais eram críticas, faziam os professores o melhor que podiam (Idem, p. 27).

Em 1982, com o avanço do processo de abertura democrática no Brasil, ocorreram eleições diretas para os governos estaduais e Leonel Brizola, figura conhecida na política nacional brasileira e um dos líderes da resistência ao golpe militar de 1964, foi eleito Governador derrotando os representantes das principais correntes políticas do Estado do Rio de Janeiro. Tendo, em sua chapa, o antropólogo Darcy Ribeiro como Vice-governador, Leonel Brizola candidato pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) derrotou Miro Teixeira e Moreira Franco – apoiados, respectivamente por Chagas Freitas e Amaral Peixoto. Faltando poucos dias para a posse do Governador eleito, durante o chamado Governo de Transição, o Decreto nº 6.570 publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 07 de março de 1983, incorporou a FFP à UERJ, de forma repentina e sem consulta aos funcionários, professores e alunos da Faculdade (FIGUEIRÊDO, 2010, p. 154). A autora esclarece que:

A polêmica se instaurou quando o Executivo anunciou o Decreto nº 6.625, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 15 de março de 1983, como sua primeira medida, transformando a FAPERJ em órgão e criando cargos de secretários extraordinários. Destinava ainda a Faculdade de Formação de Professores, com seu pessoal e patrimônio, não mais a UERJ, mas à Secretaria de Estado de Educação. Essa situação embaraçosa perdurou alguns dias, até que novo decreto, nº 6.629, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 5 de abril de 1983, obrigou o retorno provisório da Faculdade de Formação de Professores à FAPERJ, sob presidência do então Vice-governador Darcy Ribeiro, que acumulava as duas funções na equipe do governo (FIGUEIRÊDO, 2010, p. 155).

A professora Lizete da Silveira (1982, p. 02) argumenta que “foi um período muito conturbado para a história da FFP. Teve um momento que ficou claro para todo mundo que a Faculdade iria fechar”. Nos anos em que esteve subordinada a FAPERJ a situação da FFP se tornou precária e não poucas foram as vezes em que foi cogitado o fechamento da Instituição. Em diferentes circunstâncias a Mantenedora não autorizou a realização dos vestibulares, cruciais para a manutenção da Faculdade através do ingresso de novos alunos. Em 29 de

Almir da Silva Oliveira (1987-1990). A professora Eliane Riffald Almeida Ribeiro aparece como Subchefe do Departamento a partir de 1983, permanecendo na função entre 1983 e 1989.

junho de 1983 o temor era tanto que o Diretor da Faculdade, durante a Quinquagésima Nona Reunião do Conselho Departamental, informou “aos demais membros do Conselho que a Faculdade não iria acabar como dizem os ‘boatos’, ela sofrerá algumas modificações que irão melhorá-la”. Na mesma ocasião os docentes formularam um documento a ser enviado ao Presidente da FAPERJ Darcy Ribeiro justificando a realização do vestibular (ATAS DO CONSELHO..., 1983, p. 35). Sobre as incertezas quanto ao futuro da Faculdade a professora Lizete da Silveira (2011) ilustra que:

Foi um período de muito movimento aqui dentro [FFP]. As aulas pararam, o vestibular foi suspenso, não entravam mais alunos e as turmas foram mingando. Os professores e funcionários faziam greve, vínhamos para cá só para ter assembléias praticamente. A intenção do governo do estado era o fim da Faculdade, já que tinham cancelado o vestibular e não ingressavam mais alunos. Ficou um tempo assim, não me lembro quanto tempo, mas a Faculdade esvaziou muito. Nestas assembléias os professores, que se pronunciavam, destacavam que o melhor caminho para a Faculdade seria se desvincular da FAPERJ e se tornar uma instituição autônoma, sem estar vinculada a nenhuma Mantenedora. Não sei como isso se daria na prática, não tenho este conhecimento e se alguém falou isso à época eu não lembro mais. Mas lembro que muito do que se falava era nesta direção, este desejo (p. 8).

Da incerteza quanto ao futuro da Faculdade nasceu à certeza de que era preciso avançar em relação à conversão da licenciatura curta em Estudos Sociais. Na Sexagésima Reunião do Conselho Departamental, realizada no dia 8 de novembro de 1983, o professor Luiz Rogério Salgado fez um forte discurso sobre a necessidade de mudanças em seu Departamento. Argumentou que não existia nada de concreto em relação à extinção ou reformulação do curso de Estudos Sociais por parte do Ministério da Educação e Cultura e declarou perante os membros do Conselho que pretendia apresentar uma nova proposta de currículo. Na ocasião entregou um Abaixo Assinado, organizado pelos alunos, ao Diretor solicitando a criação da licenciatura plena em Geografia. De fato, inexistia, neste momento, uma proposta do CFE quanto às licenciaturas curtas em Estudos Sociais.

Em agosto de 1980 o Conselheiro Paulo Nathanael, do CFE, tornou público Parecer de sua autoria que propunha mudanças na licenciatura em Estudos Sociais (NADAI, 1988, p. 13). O Parecer estabelecia um novo currículo para a licenciatura em Estudos Sociais, “com habilitações plenas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil”. Na prática, o Conselheiro sugeria a extinção dos cursos de História e Geografia, que eram cursos avulsos¹¹². A mobilização dos historiadores foi rápida e a ANPUH (seção paulista) apressou-se em denunciar o fato em seu Boletim Informativo.

¹¹² Neste parecer Paulo Nathanael promove uma crítica às licenciaturas curtas em Estudos Sociais, chegando mesmo a propor a sua eliminação. A única hipótese plausível de utilização desta formação, segundo este Conselheiro, seria em áreas carentes como solução excepcional e não permanente (GLEZER, 1982, p. 121).

Diante desta grave ameaça não podemos permanecer de braços cruzados. É fundamental, para viabilizar nossa resistência - que já começa atrasada - um esforço redobrado de mobilização. A ANPUH deu início a uma ampla campanha de esclarecimento da opinião pública conjuntamente com a AGB [Associação dos Geógrafos Brasileiros], 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 transformar a área vital do ensino e da educação num aglomerado de elementos a serem “divulgados” entre os educandos¹¹³.

No documento a Associação conclamava a resistência e reconhecia o seu atraso em relação à luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas. Tendo em vista a grave ameaça de destruição de “campos de conhecimentos científicos” era necessária organização e efetiva oposição. Diante da reação ao Parecer, expressa em certa medida nos documentos coletados por Raquel Glezer (1982), o Conselheiro acabou retirando o projeto, alegando que se tratava de um “estudo preliminar”. Este Parecer recuperou as mesmas justificativas que levaram o Conselheiro Valnir Chagas a formular a Resolução nº 30/74 que estabeleceu diretrizes para a formação do professor da área de Ciências. Assim, a reformulação da formação do professor de Estudos Sociais elaborada por Paulo Nathanael se ligava muito mais a uma política educacional produzida pelo CFE, desde 1964 quando Newton Sucupira criou as licenciaturas curtas e a formação do professor polivalente, do que a um plano de descaracterização das Ciências Humanas. Entretanto, havia nas pretensões do CFE uma tentativa de justificar os Estudos Sociais e conter a oposição ao projeto de formação de professores formulado pelo Conselho desde 1964.

É possível perceber momentos diversos na luta contra os Estudos Sociais. A inclusão dos Estudos Sociais nos currículos das escolas de 1º grau através do Núcleo Comum, formulado em 1971 pelo Conselheiro Valnir Chagas, gerou uma série de protestos de educadores e professores que previam o enfraquecimento da História e Geografia. Cusinato (1987, p. 58) salienta que a reação ao CFE foi rápida. Os geógrafos tomaram a dianteira no processo de luta contra os Estudos Sociais. A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Associação dos Geógrafos Profissionais, a União Paulista dos Estudantes de Geografia, a Associação Brasileira de Professores de Geografia- Seção São Paulo enviaram Cartas de repúdio e pedidos de explicações quanto a inclusão dos Estudos Sociais nos currículos¹¹⁴.

¹¹³ Este trecho faz parte de Denúncia divulgada no Boletim Informativo da ANPUH/Seção São Paulo, de setembro de 1980. Utilizamos a versão disponível em Martins (2000, p. 4) e Santos (2011, p. 178).

¹¹⁴ Parecer 251/72: “O Ensino de Geografia e História em Estudos Sociais”. Interessado: Associação de Geógrafos Brasileiros; Parecer 226/72: “Inclusão de Geografia como disciplina individualizada, no Núcleo Comum”. Interessado:

Em 1972, logo após a publicação da Lei nº 5.692/71 e do Parecer 853/71, as Associações de Geografia começaram a se manifestar contrariamente à exclusão do ensino de História e Geografia no 1º grau. O IBGE encaminhou um apelo ao CFE solicitando a “inclusão da Geografia como disciplina individualizada no Núcleo Comum no currículo de 1º e 2º graus”. Em resposta o Conselheiro Valnir Chagas, no Parecer 226/72, descartou esta possibilidade retomando os princípios da Resolução nº 8/71 (CUSINATO, 1987, p. 59). Outros “protestos” foram respondidos pelo CFE. Em essência a justificativa para a manutenção do Ensino de Estudos Sociais foi a mesma, “a integração de conteúdos da História, da Geografia e da OSPB é enfatizada, utilizando como respaldo a crítica a compartimentação desses conteúdos antes da reforma e a sua funcionalidade” (p. 61). De acordo com Martins (2000),

Os caminhos escolhidos por historiadores e geógrafos para lutar contra a perda da autonomia da disciplina escolar parecem ter sido diferentes nos primeiros anos da reforma educacional da Ditadura Militar, embora tenham iniciado suas manifestações conjuntamente. Em 1972, 45 professores de História e Geografia das universidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Guanabara, do Colégio Pedro II (RJ) e da rede oficial de ensino de 1º e 2º graus de São Paulo assinaram um documento denominado ‘Contribuição à Reforma de Ensino’ (p. 120).

No documento intitulado “Contribuição à Reforma de Ensino” os professores manifestaram sua contrariedade quanto à fusão das disciplinas preconizada pela Reforma de Ensino. Dentre os signatários constam, dentre outros, Antonio José de Borges Hermida, professor do Colégio Pedro II e autor reconhecido de livros didáticos, e o presidente da ANPUH, Eurípides Simões de Paula. Diferentemente dos geógrafos, os historiadores não enviaram solicitações ou notas de repúdio ao CFE. A ANPUH, enquanto Associação representativa dos professores universitários de História, não teve uma ação organizada e decisiva na luta contra os Estudos Sociais neste primeiro momento. A sua atuação foi mais forte a partir de fins da década de 1970 e durante toda a década seguinte, ocorrendo de forma concomitante ao seu processo de reorganização institucional.

A reforma da ANPUH iniciou-se em 1977, no IX Seminário Nacional de História realizado em Florianópolis/SC, quando começaram as discussões em torno de sua abertura através da alteração dos Estatutos e inclusão de professores de 1º e 2º graus e alunos de pós-graduação entre os associados. Estas modificações não ocorreram sem lutas e mesmo cisões

IBGE; Parecer 234/72: “A Geografia no currículo de 1º e 2º graus”. Interessado: Associação dos Geógrafos Profissionais; Parecer 803/72: “Memorial da União Paulista dos Estudantes de Geografia”. Interessado: União Paulista dos Estudantes de Geografia; Parecer 977/72: “Estudos sobre a disciplina Geografia face à Lei nº 7.692/71”. Interessado: Associação Brasileira de Professores de Geografia; Parecer 1.771/72: “Estudos Sociais no Ensino de 1º grau”. Esclarecimento pelo CFE através do relator Conselheiro Paulo Nathanael. Para uma análise destes Pareceres cf. Cusinato (1987).

no interior da Associação. De acordo com Martins (2000, p. 114-116), a Reforma exigida em 1977 só ficou pronta em 1983, sendo registrada em cartório no ano seguinte. No Art. 5º do documento definiram-se como sócios: os fundadores da Associação, os graduados em História e os pós-graduados em História ou em cursos com área de concentração em História. Para a autora, “a ampliação da categoria dos associados resultou evidentemente na inclusão dos temas que fossem de interesses desses novos membros, tais como a política pública para a pós-graduação e as políticas educacionais” (p. 118). Isso significou um grande impulso para as pesquisas em ensino de História, que passaram a ter respaldo na Associação e seus eventos e publicações.

Fenelon (1984, p. 13), umas das pioneiras na oposição aos Estudos Sociais, argumenta que nos primeiros anos a luta não foi contínua. Para a autora, esta somente se mostrou “organizada e sistematizada, quando emergiram questões concretas e imediatas, tais como a regulamentação de regência de aulas, a regulamentação do registro de diplomas, a possibilidade de realização de concursos públicos para o ingresso no magistério oficial”. A exclusão dos licenciados em História e Geografia do ensino de 1º grau, proposta pela Portaria 790/76, atingiu diretamente os cursos universitários que formavam estes profissionais, já que o mercado de trabalho ficava restrito ao 2º grau. Foi um efeito cascata. A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus passava a afetar em cheio as Universidades e seus cursos de formação de professores. A partir daí a ANPUH tomou uma posição. Concordamos, assim, com Martins (2000, p. 120), quando a autora salienta que é possível “identificar que a luta pela manutenção da História como disciplina escolar autônoma possuiu uma conotação fortemente política na defesa do mercado de trabalho para os graduados em História, e menos uma preocupação acadêmica sobre qual História deveria ser ensinada”. A reação à Portaria 760/76 agiu como catalisador para a reação generalizada dos historiadores contra os Estudos Sociais. O começo desta luta, sem dúvida, foi em São Paulo, embora não tenha se restringido a este Estado. A intensificação ocorreu em repúdio ao já citado Parecer de Paulo Nathanael. Durante o XII Simpósio da Anpuh, realizado em Salvador, em 1984, foi aprovada uma moção pela extinção dos Estudos Sociais baseada nos seguintes termos:

a - pela extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3º grau;

b - pela redistribuição do conteúdo e da carga horária de OSPB entre as disciplinas de Geografia e História;

c - pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História, nas quatro séries finais do ensino de 1º grau, em qualquer condição que seja ministrada e, conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária (FENELON, 1984, p. 19).

O debate estava posto no cenário nacional e o fim da licenciatura curta era a principal exigência dos manifestantes. Poderia alguma Faculdade ou curso de Estudos Sociais ficar imune a este cenário de oposição? As entrevistas realizadas com cinco dos professores do Departamento de Estudos Sociais da FFP durante os anos de 1980 revelam algumas contradições passíveis de serem destacadas. Ao mesmo tempo em que os docentes argumentam não se lembrarem do processo de plenificação da licenciatura curta em Estudos Sociais, apresentam alguns indícios das causas deste esquecimento que se relacionam a situação interna da Faculdade e suas próprias posições pessoais e educacionais. Não por acaso grande parte do esforço de conversão do curso coube ao Chefe do Departamento Luiz Rogério Salgado, professor de Geografia e interlocutor do debate contra os Estudos Sociais na FFP e nos seus Órgãos Deliberativos. A Décima Oitava Reunião da Congregação, realizada em 9 de julho de 1984, teve como motivo maior a aprovação dos cursos de História e Geografia que já haviam sido analisados e admitidos pelo Departamento de Estudos Sociais e pelo Conselho Departamental. Consta em Ata que na ocasião:

O professor Luiz Rogério defendeu a aprovação, argumentando que eles ministravam um curso em extinção. *“A não aprovação destes cursos, continuou, não vai absolutamente preocupar a instituição mantenedora, pois a grande luta na Faculdade é interna, é de sobrevivência, já que estamos num curso em extinção – o de Estudos Sociais”*. A transformação foi aprovada por unanimidade. O professor Luiz Rogério destacou a importância dos cursos de História e Geografia, um sonho antigo dos alunos da FFP (ATAS DA CONGREGAÇÃO, 1984, p. 53, grifos nossos).

A fala do professor durante este encontro demonstra não apenas um profundo conhecimento dos debates em torno da extinção das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, como um posicionamento quanto às questões internas da Faculdade. A FFP lutava para sobreviver e uma licenciatura curta, de certa forma, atrapalhava este processo e destoava dos outros cursos da Instituição. De acordo com o professor Almir Oliveira (2011, p. 27), Darcy Ribeiro, Presidente da FAPERJ, “dizia que a FFP estava mal estruturada e era um dos que defendiam o fim da licenciatura curta. Achava que a licenciatura curta não levava a nada”. Darcy Ribeiro, sem dúvida a principal figura durante o primeiro Governo Leonel Brizola (1983-1987), acumulou diferentes cargos durante esta gestão. O antropólogo foi o formulador do “Complexo Educacional” de São Gonçalo (CESG)¹¹⁵. No retorno à FAPERJ em 1983 a FFP passou a fazer parte deste Complexo. Segundo Ayres (2005),

¹¹⁵ Sobre o Complexo Educacional de São Gonçalo Cf. os trabalhos de Ayres (2005), Figueirêdo (2010), Nhary (2006) e Velloso (1990, 2012).

A idéia desta “Instituição” era integrar a Faculdade de Formação de Professores, o Centro Integrado Walter Orlandini (CIWO) e a Escola Estadual Coronel Tarcísio Bueno (EECTB), articulando todos os níveis educacionais, desde a pré-escola e o ensino de 1º grau, oferecidos na EECTB, passando pelo 2º grau, oferecido pelo CIWO, até o ensino superior, oferecido pela FFP (p. 80-81).

De acordo com Figueirêdo (2010, p. 154) este episódio marcou o início da luta política dos professores, funcionários e alunos contra o Governo estadual. Ayres (2005) destaca as paralisações de professores e alunos ocorridas em maio de 1983, junho e outubro de 1984. Em diferentes momentos destes dois anos professores e alunos ocuparam a Faculdade e realizaram manifestações em prol da melhoria da qualidade de ensino e pela autonomia frente ao Complexo Educacional. A professora Lizete da Silveira (2011) rememorando este período de crise esclarece que:

Os departamentos estavam bem esvaziados, muitos dos professores tinham saído. Nos anos de crise houve um rodízio muito grande de professores. Esvaziou-se a Faculdade tanto em número de alunos, quanto em número de professores. Ficamos sem receber. Resistimos a um período muito difícil para tentar manter a Faculdade aberta. Diante da perspectiva de fechar a Faculdade brigamos muito para mantê-la, para que ela continuasse funcionando. Teve um período do governo Brizola que eles colocaram dentro da Faculdade o funcionamento de ensino fundamental e médio, era uma confusão por que dávamos aula para o pessoal da graduação, ensino superior, ao mesmo tempo em que tinha aula para criança. Eles tinham horário de recreio e as coisas não combinavam entre si. O recreio era no horário em que estávamos dando aula, as crianças iam para a janela, para a porta. Foi uma loucura total. E os professores da FFP lutando para a instituição não fechar, para não funcionar uma escola no interior do prédio e se caracterizar enquanto Faculdade. Foi um período muito marcante de luta mesmo, de briga para manter isso aqui funcionando como Faculdade de Formação de Professores, com este perfil (p. 9).

Em 1984 os professores e funcionários foram surpreendidos com cartas de demissão, que após forte reação interna acabaram por serem revogadas. Em agosto a crise na Faculdade se intensificou com o pedido de demissão da Diretora Fátima Cunha Ferreira Pinto. A professora Rosa Maria Paes Albuquerque foi indicada pela FAPERJ e teve seu nome referendado pela Congregação. Em discurso de posse a nova Diretora, fazendo alusão às “Diretas Já”, argumentou que seria impossível naquele momento que algo parecido ocorresse na FFP. Tratava-se claramente de uma intervenção. Ainda neste ano a Faculdade foi a pauta de discurso proferido pelo Deputado Estadual Godofredo Pinto em Sessão Extraordinária realizada na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 24 de outubro. Na ocasião o Deputado salientou “a omissão e o descaso das autoridades em dar solução aos problemas ocorrentes na Faculdade”. Em meio a este processo de crise e indefinição os cursos realizaram uma grande reforma curricular. As licenciaturas curtas em Letras e Ciências foram definitivamente extintas, tornando-se os cursos totalmente plenos e a conversão da

licenciatura curta em Estudos Sociais em licenciatura plena com habilitações em História e Geografia foi aprovada. O primeiro vestibular foi realizado em fevereiro de 1985. Com um número total de 80 vagas, 40 para Geografia e 40 para História. A Portaria nº 264 de 24 de abril de 1986 com base no Parecer 751/85 de 15 de dezembro de 1985 do Conselho Estadual de Educação autorizou a conversão.

O curso passou a ser desenvolvido a partir de um tronco comum ou Ciclo Básico, com a duração mínima de dois anos (ou 4 períodos), ao término dos quais seus concluintes poderiam obter a licenciatura correspondente para 1º grau, com possibilidade de prosseguir os estudos, pela via da plenificação, por mais dois anos, visando, conforme a opção feita, as licenciaturas plenas em Geografia e História. A diferença entre 1978 e 1985, quando ocorreu efetivamente a conversão do curso de Estudos Sociais para licenciatura plena, era de três naturezas. Em 1985 a Faculdade estava em crise, a licenciatura curta em Estudos Sociais tinha forte oposição da comunidade acadêmica e existia um claro esforço de alguns professores no sentido de se criar as habilitações em História e em Geografia. Estes três fatores foram decisivos para as mudanças no Departamento de Estudos Sociais. Os professores entrevistados apresentam respostas semelhantes quando questionados sobre o porquê da demora na plenificação do curso de Estudos Sociais em relação aos de Letras e Ciências.

Foi o último curso e não sei por que. Eu acho que não tinha resistência dos professores e acho que para nós era até melhor se tivesse a licenciatura plena, poderia ter dado mais gás ao Departamento, a Faculdade num momento em que tínhamos poucos alunos. Fomos o último curso a se transformar em licenciatura plena em Estudos Sociais, com habilitações em História e Geografia (SÁ, 2010, p. 18).

Com História e Geografia, a mudança de licenciatura curta para plena, foi um processo natural, normal. Não houve choques, debates, resistências até por que não havia interesse em se opor. Para os professores era a manutenção dos empregos, a possibilidade de aumento da carga horária e para o aluno a oportunidade de adquirir maiores subsídios (Oliveira, 2011, p. 26).

Realmente, não me recordo do teor das discussões, mas estou certa de éramos todos favoráveis à introdução da licenciatura plena e ao fim da licenciatura curta (PINHEIRO, 2011, p. 04).

Argumentam que o processo de conversão realizado no Departamento de Estudos Sociais foi algo natural. De acordo com a professora Eliane Riffald (2010, p. 11) o “mundo é muito resistente, nós somos resistentes. Você só anda pela mesma rua, o novo é muito difícil”. Para a docente foi preciso um momento histórico para que o Departamento de Estudos Sociais sentisse a necessidade de mudança. Apesar de defenderem a ausência de resistência ao processo de plenificação os professores constroem discursos favoráveis à licenciatura curta e

aos Estudos Sociais que, em certa medida, deveriam permear as discussões no Departamento durante os anos de 1980. De acordo com a professora Dalva Sá (2010),

Lutamos muito pela interdisciplinaridade e não conseguimos. Eu acho que perdeu mesmo, e é uma pena. **O objetivo era a integração e isso ficou estaque (...)** Na época dos Estudos Sociais, por ser um curso menor, isso acontecia. Tínhamos mais contato, apesar de ir para dar duas aulas só. Os próprios professores. O Neymar [um os primeiros docentes do curso] tinha muito de História, neste aspecto de sentar com a gente e combinar as coisas, discutir as questões da História ligadas a Geografia. Porque como você formava professores de História e Geografia as coisas já estavam meio que interligadas, e quando houve a separação dos cursos cada grupo de professores foi para um lado... O curso de Estudos Sociais dava uma maior margem para esta integração porque você formava para atuar nas duas áreas (p. 20).

Dalva Sá (2010) argumenta que a formação em Estudos Sociais promovia uma integração maior entre as diferentes áreas que compõem as Ciências Humanas. A mesma perspectiva perpassa a fala de Eliane Riffald (2010, p. 9). Para ela “na época dos Estudos Sociais, ministrávamos cursos histórico-geográficos. É uma maneira de ver muito interessante. Eram espaço e contexto histórico. O mesmo professor dando a mesma coisa”. O professor Almir Oliveira (2011), um dos fundadores da Faculdade e professor, que durante os anos iniciais de sua carreira lecionou como leigo, concorda com o pressuposto existente a época, defendido pelo CFE, de que é melhor um professor com formação aligeirada do que um que não tenha formação alguma. E vai além ao defender a integração, em sua opinião, existente entre a História e a Geografia, nos cursos de Estudos Sociais.

A licenciatura curta tinha como principal objetivo suprir a carência e a falta de professores, a falta de mão-de-obra. Então, **entre ter um professor leigo e ter um professor formado na licenciatura curta, era dez vezes melhor o de licenciatura curta.** E teve um efeito muito bom porque se espalhou este programa da licenciatura curta pelo Brasil todo, em vários estados, principalmente no Nordeste, que passaram a ter as faculdades de licenciatura curta com um custo operacional mais barato do que a licenciatura plena, o fator econômico foi preponderante nisso, na proliferação da licenciatura curta e depois dava a chance do cara que fez a licenciatura curta de completar a sua formação estudando mais um ou dois anos se formando na licenciatura plena, aí o governo remunerava melhor, ele tinha mais chances, além de adquirir mais conhecimentos. **Acho que a licenciatura curta foi maravilhosa, uma criação que revolucionou, acabou praticamente com o professor leigo (aquele que ia lá dentro de sala e dizia “Olha, não sou professor não, me pediram para vir aqui dar uma aula para vocês”). A licenciatura curta foi um caminho certo [...].**

Não entendia (e ainda não entendo) como um professor de História podia ser professor de História sem saber Geografia (...) diziam que professor de História é um e professor de Geografia é outro, não, não é, é o mesmo, as ciências se completam. Chega ali adiante e elas se encaixam (OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Assim, num período em que historiadores de diferentes regiões do país e a ANPUH defendiam firmemente o fim da licenciatura curta, os professores da FFP estavam mais mobilizados com relação à situação interna da instituição. Ainda hoje os professores remanescentes desta experiência defendem esta formação como necessária para a supressão

da carência de docentes. Se, o curso formava um professor polivalente, o formador deste profissional possuía uma perspectiva polivalente como fica evidente na fala do professor Almir Oliveira (2011): “*não se pode admitir que um professor só entenda determinado assunto*”.

Tal defesa tem muito a ver com a formação multidisciplinar do corpo docente que compunha o Departamento de Estudos Sociais, a intenção da maioria de seus membros em possibilitar aos discentes uma formação interdisciplinar e com o fato de seus docentes atuarem também no ensino de 1º e 2º graus. Atuando no ensino básico, defendem uma formação para além do saber disciplinar. Como é possível acompanhar na argumentação do professor Almir a defesa dos Estudos Sociais e da licenciatura curta se confunde na fala dos depoentes.

A análise do currículo escrito e das condições em que o curso era ministrado indica que não havia interdisciplinaridade na licenciatura curta oferecida pelo Departamento de Estudos Sociais. Esta é uma argumentação que permeia o discurso do CFE em favor da implantação dos Estudos Sociais enquanto disciplina escolar. Apesar de salientarem, em seus depoimentos, o intercâmbio que se processava entre as diferentes disciplinas que constituíam a licenciatura curta em Estudos Sociais, os professores horistas, como era o caso dos vinculados a FFP, não tinham condições de desenvolver atividades para além das disciplinas que lhe coubesse ministrar em determinado semestre. Portanto, a interdisciplinaridade advogada permaneceu muito mais no plano das ideias.

O curso de licenciatura curta em Estudos Sociais, com uma carga horária reduzida formava professores habilitados a ministrar diferentes matérias escolares. Esta formação aligeirada, segundo os críticos, descaracterizava o conteúdo específico das disciplinas da área de Ciências Humanas, ao englobar em um mesmo curso conteúdos de História, Geografia, e Sociologia, dentre outras áreas do conhecimento, formando professores “com carga horária teórica reduzida, embasada em métodos e técnicas de ensino, mas com pouca ênfase nos conteúdos” (MIMESSE, 2007, p. 195). A análise da licenciatura curta em Estudos Sociais da FFP demonstra a forte ênfase que os currículos concederam aos conteúdos de História e Geografia. A formação nestas áreas não era aligeirada, pelo contrário, em pouco mais de 12 anos houve um esforço dos docentes em aprimorar a formação dos professores de Estudos Sociais no que concerne ao domínio dos conteúdos específicos de História e de Geografia.

O Departamento de Estudos Sociais cumpriu com os objetivos que nortearam a sua criação em setembro de 1973. Pretendia-se formar um professor polivalente e esta foi a meta perseguida até que as condições internas e externas à Faculdade impuseram a necessidade de

mudanças. A partir de 1978, ano em que os Departamentos de Letras e Ciências Exatas e da Natureza passaram a oferecer licenciaturas plenas, o Departamento de Estudos Sociais se viu constrangido a mudar sua estrutura e a caminhar em direção à plenificação da licenciatura curta em Estudos Sociais. A “cultura institucional” e a força dos Órgãos colegiados da FFP, como o Conselho Departamental, impuseram certas características que eram comuns a todos os Departamentos. A manutenção de uma licenciatura curta não mais correspondia aos objetivos gerais da Faculdade, que pretendia assumir um lugar de destaque na formação de professores no Estado do Rio de Janeiro. Os professores do Departamento de Estudos Sociais assumiram o discurso dos outros Departamentos ao ingressar na luta contra as licenciaturas curtas. De fato, o fim da licenciatura curta em Estudos Sociais não ocorreu apenas por recusa do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Este autorizou a criação da licenciatura plena em Estudos Sociais, habilitações em História e Geografia, mantendo-se a licenciatura curta como tronco comum às duas novas habilitações.

Ao longo dos anos de 1980 as relações entre a FFP e a Mantenedora se deterioraram. Em diferentes ocasiões a FAPERJ tentou impedir o ingresso de novos alunos através dos concursos vestibulares. Em 1986, os docentes da FFP conseguiram uma grande vitória através da realização do vestibular tendo o apoio do Conselho Estadual de Educação e à revelia da FAPERJ. Em memorando datado de 17 de junho de 1987 (Memorando nº 025/87), o então diretor da FFP Neymar Negreiros Brígido (1987), expôs à FAPERJ à situação na qual se encontrava a Faculdade:

Torna-se quase impossível dirigir uma Faculdade (frequência de 1.000 alunos) onde a falta de professores e problemas salariais se acumulam de forma progressiva, sendo que o setor correspondente da Mantenedora, quando acionado, através de evasivas, a não resolução das causas.

[...] Teremos várias dificuldades no decorrer do segundo semestre letivo, seja pelo que acima estou relatando, seja pela redução gradativa e da carga horária oferecida pelos professores, seja pelo não pagamento dos que exaustivamente trabalharam na execução e êxito do vestibular passado, seja pela relutância de atender justos reclamos.

[...] Todas estas ocorrências têm como causa o descaso da Mantenedora para solucionar problemas a ela pertinentes, embora esta Direção procure alertá-la em tempo hábil [...].

O Diretor destacava problemas recorrentes, como a falta de professores e o “descaso da Mantenedora”. Pouco menos de um mês após as queixas do Diretor terem sido enviadas à FAPERJ o Governador Wellington Moreira Franco (1987-1991) assinou a Lei nº 1.175 de 21 de julho de 1987, que dispôs sobre os objetivos e estrutura da FAPERJ. De acordo com o Art. 10 a FFP passou a ser vinculada à UERJ. Nos anos de 1988 e 1989 a reitoria da UERJ não

autorizou a realização de vestibulares, permitindo o ingresso de novos alunos apenas por meio de transferências internas e aproveitamento de estudos.

Paradoxalmente esse período, muito embora as sucessivas transferências da Faculdade de um órgão para outro [da administração estadual] tenham trazido sérios problemas administrativos e pedagógicos foi extremamente profícuo do ponto de vista acadêmico, uma vez que o hiato na realização de vestibulares permitiu ao corpo docente da FFP reavaliar suas atividades a fim de reestruturar-se internamente adequando-se aos padrões vigentes na Universidade que passou a integrar (PARECER 116/94, CEDERJ).

Durante este processo de reavaliação a licenciatura curta e, a seguir, a plena em Estudos Sociais foram definitivamente extintas. Os alunos da última turma de licenciatura curta em Estudos Sociais concluíram o curso no 2º semestre de 1989. Em 28 de dezembro de 1990 duas deliberações da Reitoria da UERJ, números 28/90 e 29/90, criaram as licenciaturas plenas em História e Geografia. O Departamento de Estudos Sociais passou a oferecer dois cursos distintos e autônomos, cujas primeiras turmas se iniciaram em 1991. A partir de 1995, através de Deliberação assinada pelo reitor da UERJ, em 17 de abril, foram aprovadas algumas alterações na estrutura departamental da FFP. O Departamento de Estudos Sociais teve seu nome alterado para Departamento de Ciências Humanas, responsável pela licenciatura plena em História, e foi criado o Departamento de Geografia, responsável pela licenciatura correspondente. Era o começo de um novo tempo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem luta contra os Estudos Sociais?

O objetivo principal deste trabalho consistiu em analisar o processo de institucionalização, entre os anos de 1970 e 1980, da licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil. Para tanto, investigamos a expressão deste movimento na FFP. Não temos a pretensão de apresentar esta Faculdade como regra ou exceção do fenômeno estudado. Entretanto, ao fim da pesquisa, podemos afirmar com clareza que os dados investigados ao longo do estudo podem lançar luz sobre outras realidades, faculdades e universidades, que vivenciaram os mesmos eventos. Assim, ao analisarmos a forma pela qual uma determinada licenciatura curta em Estudos Sociais se estruturou, as ideias e pressupostos com os quais dialogou e o impacto da legislação educacional implementada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), apontamos outros caminhos para o estudo da história da formação de professores de Estudos Sociais no Brasil. As conclusões desta dissertação podem ser divididas a partir de três eixos, desenvolvidos ao longo dos capítulos: 1) As discussões em torno da formação de professores e Estudos Sociais ao longo da primeira metade do século XX. 2) O projeto de formação de professores defendido pelo CFE nas décadas de 1970 e 1980, cujo marco inicial é a criação das licenciaturas de 1º grau em 1964. 3) A licenciatura curta em Estudos Sociais ministrada na FFP durante os anos de 1970 e 1980 e a oposição da comunidade acadêmica nacional a esta modalidade de formação docente.

Consideramos que os Estudos Sociais tem uma história que antecede ao Regime Militar. Assim, o primeiro eixo da pesquisa, apresentado ao longo do **Capítulo 1**, procurou analisar os Estudos Sociais e a formação de professores no Brasil a partir de 1930. Nestes anos se estruturaram as primeiras licenciaturas em universidades brasileiras e o primeiro projeto de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos foi proposto por Carlos Delgado de Carvalho em 1934. Estudos Sociais e formação de professores não eram sinônimos, embora as discussões sobre a reorientação do ensino e da forma pela qual o professor deveria ser formado tenham tido um denominador comum. O Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova, lançado em 1932, formulou um projeto de Brasil que passava por uma renovação do ensino e por uma nova formação do professor.

Sob inspiração deste movimento se estabeleceram as universidades brasileiras e se estruturaram as licenciaturas em História e Geografia. A expansão das universidades não se processou de forma igual pelas diferentes regiões do país. A ideia de que as atividades de ensino deveriam se dar associadas à realidade dos alunos, defendida no Manifesto, está na base da introdução dos Estudos Sociais no Brasil. A crítica ao ensino de disciplinas compartmentadas e a defesa de que é preciso restituir o educando ao meio social em que vive possibilitou a apropriação das ideias defendidas pelo educador estadunidense John Dewey. O ensino de História, inspirado até então no modelo francês, difundido no Brasil ao longo do século XIX, passou a ser criticado. A proposta dos Estudos Sociais, neste momento, é a de integração das disciplinas que tinham como objeto o homem e o meio. Se, na vida social os acontecimentos estão interligados, na escola era preciso que uma única disciplina fosse responsável pelo ensino dos fatos econômicos, históricos e geográficos.

Nos trabalhos de Delgado de Carvalho (1953, 1970) aparece um modelo de formação de professores de Estudos Sociais, porém o autor não defendeu claramente o estabelecimento de uma licenciatura correspondente ao ensino desta disciplina. Ao docente, responsável por ministrar os Estudos Sociais, eram necessárias certas características, como o profundo conhecimento da realidade social na qual estava inserido. Ao longo dos anos de 1950 e 1960 os Estudos Sociais aparecem como propostas indicativas, mas não obrigatórias. Em alguns Estados, como São Paulo e Minas Gerais, chegou a ser incluído nos currículos de 1º grau através de perspectivas inovadoras de ensino integrador e interdisciplinar. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1961, o CFE passou a dispor de grandes atribuições sobre a organização da educação brasileira.

Amparado por esta Lei o Conselho propôs nas décadas seguintes grandes reformulações educacionais. No segundo eixo, desenvolvido no **Capítulo 2**, analisamos as reformas educacionais processadas a partir de 1964 focando o impacto desta na formação de professores e no ensino de 1º e 2º graus, através da elaboração do Núcleo Comum. Nestes anos, em que foram institucionalizadas as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, foi grande a influência do CFE e de Conselheiros, como Newton Sucupira e Valnir Chagas, formuladores das novas legislações educacionais.

As reformas promovidas no pós-1964 não estão dissociadas dos debates que se processaram na sociedade brasileira durante a primeira metade do século XX. Os legisladores, ao tecerem um projeto próprio de educação e Brasil, se apropriaram destas discussões. A

criação das licenciaturas curtas se liga a real carência de professores que persistia, em algumas regiões do país, durante os anos de 1960. Portanto, neste momento, não existia um programa de descaracterização das Ciências Humanas, como tem argumentado a historiografia sobre o tema. Foram instituídas licenciaturas curtas em todas as grandes áreas do conhecimento, incluindo as de Linguagem e Ciências Naturais. Ao instituir as bases do Núcleo Comum e dos Estudos Sociais, através da Lei nº 5.692/71 e do Parecer 853/71, o CFE tornou esta modalidade de formação de professores uma necessidade e gerou a proliferação das licenciaturas curtas em todo o país.

No último eixo da pesquisa, exposto no **Capítulo 3**, reduzimos a “escala de observação”. Tratou-se não apenas de analisar como o processo de institucionalização da licenciatura curta em Estudos Sociais ocorreu em determinada realidade social, neste caso a FFP, mas suas relações com o contexto histórico nacional em que tal licenciatura foi possível. Ao longo dos anos de 1970 inúmeras faculdades foram criadas de norte a sul do Brasil a fim de oferecer as licenciaturas curtas. Estas instituições percorreram um caminho semelhante. Neste sentido, a FFP é exemplar. Criada, em 1973 como uma Faculdade isolada, no auge da generalização das licenciaturas curtas no Brasil passou nos anos seguintes por um conjunto de transformações impulsionadas pela legislação educacional aprovada pelo CFE, que levou a debates internos e à gradativa extinção dos cursos de curta duração entre os anos de 1978 e 1987. O ponto final é a criação das licenciaturas plenas em História e Geografia, o chamado processo de “plenificação” da licenciatura curta em Estudos Sociais¹¹⁶.

Os docentes que passaram por esta vivência têm concepções diferenciadas sobre os Estudos Sociais, as licenciaturas curtas e o debate sobre estes temas. Os professores da FFP mantinham vínculos com o ensino básico. As professoras Dalva Sá e Eliane Riffald, por exemplo, lecionavam no 1º grau, onde os Estudos Sociais eram obrigatórios. O convívio diário nesta dupla prática e a diversidade de formação dos docentes que compunham o Departamento impulsionaram a defesa da formação em Estudos Sociais e do professor polivalente. A luta contra a licenciatura curta em Estudos Sociais na FFP ocorreu,

¹¹⁶ As licenciaturas curtas foram extintas definitivamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996. De acordo com o Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de *graduação plena*, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996). Entretanto, ao longo dos anos de 1980, as faculdades e universidades que ministravam as licenciaturas curtas em Estudos Sociais passaram a solicitar a plenificação destes cursos e sua transformação em ciclo básico das licenciaturas em História e Geografia (MARTINS, 2000, p. 179), como apresentamos a partir da análise do processo na FFP. Os Decretos federais que autorizaram estas conversões podem ser consultados em:

<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=/legisla/legislacao.nsf%2FFrmConsultaWeb1%3FOpenForm%26AutoFramed>. Utilizamos como palavras-chave: licenciatura curta e Estudos Sociais.

efetivamente, quando um professor de Geografia, cujas Associações foram contra esta modalidade de formação de professores desde o início, assumiu a chefia departamental. Nas Faculdades que se estruturaram a partir do espírito da Lei nº 5.692/71 a luta contra as licenciaturas curtas em Estudos Sociais se processou de forma diferente. No que concerne a FFP é possível dizer que os professores formuladores dos currículos incorporaram o discurso de reforma educacional proposto nos anos de 1970 pelo CFE e se inspiraram nos ideais dos Estudos Sociais difundido no Brasil desde os anos de 1930. Neste sentido, defendem que esta era, e talvez continue sendo, o melhor tipo de formação. Sendo assim, a extinção das licenciaturas curtas nestas instituições ocorreu em consonância com as mudanças processadas nas políticas educacionais formuladas pelo CFE ao longo da década de 1980 e desenvolvidas no bojo da luta contra os Estudos Sociais. Isso significou questionar *quem luta* contra os Estudos Sociais, *por que lutam e quando começaram a lutar*.

Os manifestos, publicados durante os anos de 1980 contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas são significativos a este respeito. Embora, as considerações finais sejam o lugar de síntese do que foi analisado na dissertação, cumpre destacar dois parágrafos de um documento importante publicado em finais dos anos de 1970. A partir daí tecemos novos questionamentos, que talvez possam impulsionar o interesse dos pesquisadores sobre a história da formação de professores de História e Estudos Sociais, bem como apontamos as principais contribuições desta dissertação.

Os “*Estudos Sociais*”, resultantes da transmutação de uma área inteira em disciplina única e heteróclita, aparecem ligados à licenciatura curta, como coletânea de noções gerais a serem transmitidas com pedagógica superficialidade, visando a sumarizar, para o professor e para os seus alunos, os conhecimentos das ciências do homem.

[...]

Parte-se do pressuposto de que um professor bem formado não é capaz de dosar convenientemente o ensino conforme a maturidade dos alunos, e que, portanto, para atender ao ensino mais elementar, é preciso que haja professores de pouco saber, comodamente polivalentes. Que existam áreas de ensino, com caráter operacional didático para coordenação das atividades docentes em nível e 1º grau, sob a rubrica de 'Estudos Sociais', nada a opor. A licenciatura em semelhante disciplina, porém só pode agradar àquelas escolas da faixa do ensino privado que capricham em propiciar aulas e diplomas com o máximo de rotatividade, sem o mínimo compromisso com a pesquisa e com o alto nível que se reclama do ensino superior autêntico. (grifos dos autores)¹¹⁷.

Este fragmento foi extraído do documento intitulado *Licenciatura Curta, “Estudos Sociais” e Ensino de Filosofia – Informe Crítico*, elaborado por uma Comissão de professores da Universidade de São Paulo (USP) intitulada *Luta contra os Estudos Sociais*. Era formada por docentes de renome nacional como Antônio Cândido, Marilena Chauí e Eduardo

¹¹⁷ De acordo com Martins (2000, p. 127) o texto é de abril de 1977, publicado em Tudo é História – Cadernos de Pesquisa. Utilizamos o trecho disponibilizado pela autora em sua tese de doutorado.

D'Oliveira França. Publicado após a tentativa do Ministério da Educação e Cultura de proibir que professores de História e Geografia lecionassem os Estudos Sociais no 1º grau (Portaria 790/76), apresenta uma forte crítica ao processo de reformas desencadeado pelo CFE. A crítica não era contra a proposta de integração ou interdisciplinaridade, estabelecida a partir da doutrina do Núcleo Comum e que caracteriza os Estudos Sociais propostos por Delgado de Carvalho (1970), mas a forma arbitrária como foi imposta pelo CFE. Os Estudos Sociais passaram a englobar em uma única disciplina a História e a Geografia, eliminando os formados, nas licenciaturas correspondentes, do ensino de 1º grau. É preciso lembrar que esta era a proposta de Delgado de Carvalho já nos anos de 1950, isto é, o conhecimento não das ciências dos homens, mas dos diferentes aspectos que compõem a vida em sociedade ministrada através de uma única disciplina. Estes não seriam como propõe a Comissão “transmitidos com pedagógica superficialidade”. Delgado de Carvalho defendia que o mestre conhecesse profundamente as diferentes fases de crescimento discente, a realidade em que este se insere e os métodos e técnicas de ensino. Da mesma forma, o Conselheiro Valmir Chagas, em seu projeto de formação de professores, concedeu forte ênfase ao aspecto pedagógico dos cursos de licenciatura curta. É preciso que novos estudos mapeiem, mesmo que no nível do currículo escrito, a estruturação das licenciaturas plenas em História e o tipo de professor que estas formavam nos anos de 1970/1980. Na década de 1960, como apontamos neste estudo, ainda era comum um professor leigo lecionar História nos ensinos de 1º e 2º grau, portanto, sem formação alguma – fosse ela pedagógica ou específica. Fenelon (1983, p. 28), em discurso no XI Encontro Nacional de História (João Pessoa/1981), argumentou que os cursos de História estavam “simplesmente formando reprodutores de uma ciência já pronta e acabada, sem nenhum referencial teórico ou metodológico, senão aqueles das teorias já cristalizadas e estáticas”. Assim, alguns aspectos atribuídos tradicionalmente às licenciaturas curtas em Estudos Sociais, como ausência de uma formação teórico-metodológica aprofundada, parecem ser características da formação de professores naquele momento histórico.

Ao reconstruir a trajetória da licenciatura curta em Estudos Sociais da FFP constatamos que existia sim um compromisso com a qualidade do ensino que era ministrado. A Faculdade não era privada, o que aponta outras lógicas no processo de proliferação das licenciaturas de 1º grau. No Rio de Janeiro, o Estado assumiu a responsabilidade pela implantação do projeto de formação de professores formulado pelo CFE. A FFP é fruto deste esforço e da tentativa do Estado fluminense em sanar a carência de professores em certas áreas. Durante os anos em que ofereceu a licenciatura curta o Departamento de Estudos

Sociais promoveu constantes reformulações curriculares objetivando a melhoria do curso. Por certo, que ao ser uma licenciatura com objetivos diferentes, não valorizava a pesquisa e nem tinha como fazê-lo pelas diferentes dificuldades que enfrentou durante os anos de 1970 e 1980. Entretanto, estudos da época, como o de Fenelon (1983), apontam que grande parte dos alunos formados em História eram incapazes de elaborar uma problemática de pesquisa. Isso não significa que estes cursos, o de Estudos Sociais e os de História analisados pela autora, tenham formado professores incapazes de refletir sobre sua prática e a sociedade em que estavam inseridos. A pesquisa historiográfica se iniciava de forma sistemática, com a implantação dos programas de pós-graduação naquele período. E cursos de licenciatura como os da FFP não contratavam professores visando à realização de pesquisa, apenas ensino.

No auge do processo de crise interna, em 1984, os alunos da FFP, incluindo os matriculados na licenciatura curta em Estudos Sociais, organizaram uma greve estudantil e uma série de encontros e reuniões na Faculdade solicitando a melhoria da estrutura da Instituição e seus cursos, o fim das mensalidades e a incorporação à UERJ. Da mesma forma, é possível perceber, através da leitura das Atas, as constantes manifestações e colocações da representação estudantil quanto às questões políticas e educacionais. Pelo exposto, argumentamos que a licenciatura curta em Estudos Sociais da FFP não formava professores com “generalizada ignorância” ou incapazes de pensar a sociedade, sua formação e ofício de forma crítica. Para além dos conteúdos ou currículos escritos da licenciatura curta, existe a apropriação seletiva que os discentes fazem daquilo que lhes é apresentado. Uma análise desta apropriação, através de entrevistas com docentes formados por este curso, surge como um campo possível de pesquisa para historiadores e educadores.

A análise dos currículos escritos e dos depoimentos dos docentes responsáveis pelo ensino das disciplinas na licenciatura curta em Estudos Sociais da FFP, aponta a existência da preocupação da Faculdade com a formação de um professor capaz de conhecer técnicas e métodos de ensino e transmitir conhecimento. Os anos de 1980 se caracterizam pelo modelo de formação baseado na racionalidade técnica, onde o professor é meramente um transmissor de conhecimentos produzidos por outros. Isto posto, fica claro que esta não é uma especificidade da licenciatura curta em Estudos Sociais, mas define um momento de formação de professores no Brasil. Uma grande inovação do projeto de formação de professores elaborado pelo Conselheiro Valmir Chagas, plenamente seguido na FFP, é a concomitância do ensino de estudos pedagógicos e dos conhecimentos específicos. Algo que não ocorria na grande maioria das universidades brasileiras durante os anos de 1980. Por fim, cumpre salientar que a licenciatura curta em Estudos Sociais da FFP concedia grande ênfase ao ensino

de História e Geografia. Nos diferentes currículos fica patente o esforço constante em adequar a carga horária à quantidade de conteúdos histórico-geográficos que se pretendia ministrar.

O movimento de luta contra os Estudos Sociais e a licenciatura curta se organizou a partir de grandes marcos. Eventos como o estabelecimento da Portaria 790/76 e a tentativa do CFE, a partir da proposta do Conselheiro Paulo Nathanael em 1980, de extinguir as licenciaturas plenas em História e Geografia tornando-as habilitações da licenciatura em Estudos Sociais, serviram como catalisadores para o aumento da oposição. Neste sentido, a luta contra os Estudos Sociais se intensificou quando a legislação educacional passou a atingir fortemente o mercado de trabalho. A partir daí a luta ganhou uma maior organicidade. Nos termos do processo de oposição construiu-se um discurso que permeia a produção sobre os Estudos Sociais e a memória de muitos professores de História e historiadores atuantes nos anos de 1980. Estas lembranças tendem a salientar a forte atuação da ANPUH na luta contra os Estudos Sociais, algo que só ocorreu, efetivamente, a partir de meados dos anos de 1970 e, principalmente, devido ao esforço individual de docentes engajados na formação de professores, como Déa Fenelon.

Outra faceta deste discurso é apresentar os Estudos Sociais e a licenciatura curta correspondente como um projeto premeditado do Regime Militar de descaracterização das Ciências Humanas. A atuação do Conselheiro Valnir Chagas em todo o processo demonstra o forte viés pedagógico das reformas educacionais desenvolvidas na década de 1970. Assim, a criação das licenciaturas curtas se associa diretamente à tentativa do Conselho de sanar a carência de professores no Brasil. Por certo que o projeto não saiu como o esperado e propagado pelo CFE. Ao se estabelecerem prioritariamente nos grandes centros urbanos, as licenciaturas curtas deixaram de cumprir seu papel primordial. Da mesma forma, o estabelecimento da doutrina do Núcleo Comum reflete uma longa discussão educacional que se processava no Brasil desde os anos de 1930. O CFE se apropria deste debate, sobretudo, no que concerne aos Estudos Sociais. É necessário um estudo que investigue a influência dos trabalhos de John Dewey, Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho sobre a escrita do Conselheiro Valnir Chagas. A proposta do Conselheiro tinha por objetivo tornar o ensino de 1º e 2º graus mais dinâmico, próximo da realidade do educando e mais articulado. Era um projeto antigo e que foi apresentado, com novos termos e em sentido obrigatório, pelo CFE.

A partir de 1971, sete anos após sua criação, se completava o processo de institucionalização das licenciaturas curtas. Ao longo de toda a década o que se vê é que de “solução emergencial” passou a ser defendida como uma “solução definitiva”. O CFE fechava os olhos para a crescente oposição a esta modalidade de formação de professores e a

proliferação destas licenciaturas em regiões onde não havia necessidade de tais cursos. O ensino de Estudos Sociais no 1º grau estava sendo combatido ferozmente pelas associações representativas de geógrafos e historiadores. O ponto alto foi, sem dúvida, o Parecer de Paulo Nathanael surgido, em 1980, no auge do processo de luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas. Neste Parecer ficava evidenciada a clara tentativa de enfraquecimento das Ciências Humanas. A força do CFE já não era mais a mesma. Os pilares da reforma educacional estavam sendo revistos e alterados. A oposição estava bem estruturada. Era o começo de novos tempos e discussões sobre o ensino de História e a formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Letícia Carneiro. A formação de professores catarinenses na década de 1960 e 1970: entre proposições e realizações. In: JORNADA DO HISTEDBR, 9., 2010, Belém-PA. *Trabalhos Completos...* Campinas, Histedbr, 2010, p. 1-25.
- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Bauru/SP: EDUSC, 2005.
- ANDRADE, Everardo Paiva de. *Um trem rumo às estrelas: A oficina de Formação docente para o Ensino de História*. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- ANDRADE, Raquel de Sá. *Os professores de História no período pós-1964: percursos e práticas*. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC, 2009.
- ARENDDT, Hannah. O significado da Revolução. In: _____. *Sobre a Revolução*. Lisboa: Moraes Editores, 1971. p. 21-57.
- ASSIS, Mariza de Paula; SILVA, Marco. Faculdade de Formação de Professores da UERJ: cursos e rumos. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). *Formação de Professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 93-103.
- AYRES, Ana Cléa B. M. *Tensão entre matrizes: um estudo a partir do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ*. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- AURNHEIMER FILHO, Sérgio Paulo. *Republicanismo e política educacional: A Reforma Benjamin Constant na ação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos – 1890/1891*. 2009. 173f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BEZERRA, Francisco Chaves. *O ensino superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais*. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2007.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BURKE, Peter. A Nova História, seu passado e seu futuro. In: _____ (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-37.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: Editora Universitária UFP, 2001.

CANDAU, Vera. *Novos rumos da Licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 329-353.

_____.; SAVIANI, Dermeval; VIANA, Diana. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. São Paulo, jul./2006. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/historico> >. Acesso em: 28 dez. 2010.

CATANI, Denise Bárbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 113-128, jan./fev./mar./abr. 2002.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois*. São Paulo: Saraiva, 1984.

CIAMPI, Helenice. *A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUSC, 2000.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos 30. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 5-12, maio 1996.

CUSINATO, Renato. *A formação do professor da área de Estudos Sociais*. 1987. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História Oral, memória, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. 1964: temporalidade e interpretações. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. S. (Orgs). *O golpe e a ditadura militar - 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: EDUSC, 2004. p. 15-28.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Vida e Educação*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

_____. *Democracia e Educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Bauru: EDUSC, 2003.

FALCON, Francisco. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 328-339, maio/ago. 2006.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

_____. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000a.

_____. *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000b.

FENELON, Déa. A questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, Ernesta (Org.). *A prática do ensino de história*. São Paulo: Vozes/Cedes, 1984. p. 11-22.

_____. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 8, p. 24-31, 1983.

FERNANDES, Antonia Terra. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 19., 2008, São Paulo. *Anais...*. São Paulo: ANPUH/SP, 2008. Disponível em:

<<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Antonia%20Terra%20de%20Calazans%20Fernandes.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2012.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. “Estudos Fluminenses”: a Faculdade Fluminense de Filosofia e a identidade regional. In: NEVES, Lúcia Maria B. P. et al. *Estudos de Historiografia Brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 207-220.

FERREIRA, Eunice Freitas. *Licenciatura de Curta Duração: solução emergencial ou definitiva?* 1982. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (Orgs.). *O Brasil Republicano: O tempo da ditadura - regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A trajetória de Henri Hauser: um elo entre gerações. In: NEVES, Lúcia Maria B. P. das (Orgs.). *Estudos de Historiografia Brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 237-259.

_____. Notas sobre a Institucionalização dos Cursos Universitários de História no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado (Org.). *Estudos sobre a Escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2006, p. 139-161.

_____. Os professores franceses e o ensino da História no Rio de Janeiro nos anos 30. In: MAIO, Marcos Chor; BÔAS, Gláucia Villas (Orgs.). *Ideais de Modernidade e Sociologia no*

Brasil - Ensaio sobre Luiz de Aguir Costa Pinto. Porto Alegre: UFRS, 1999, v. 1, p. 277-299.

FICO, Carlos. Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares da repressão. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (Orgs.). *O Brasil Republicano: O tempo da ditadura - regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 167-205.

_____.; ARAÚJO, Maria Paula (Orgs.). *1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

FIGUEIRÊDO, Haydée. Da (IN)Visibilidade da Faculdade de Formação de Professores/Uerj/SG. In: NUNES, Clarice (Org.). *Docência e pesquisa em educação na visão de Haydée Figueirêdo*. Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

_____. *Ser professor no Brasil: História Oral de Vida*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

FRANZINI, Fabio. A década de 1930, entre a memória e a história da historiografia brasileira. In: NEVES, Lúcia Maria B. P. das (Org.). *Estudos de Historiografia Brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 261-275.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Volume III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 165-181.

GADDIS, John. *Paisagens da História*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GASPARELLO, Arlete. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007. p. 73-89.

GATTI, Bernadetti. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela (Org.). *Coleção Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.

_____. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Ângela de Castro. O primeiro governo Vargas: projeto político e educacional. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, 445-462.

GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e história*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JANOTTI, Maria de Lourdes. A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica: empecilhos e debates. *História Oral*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 2010.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

LAMOUNIER, Bolivar. O “Brasil autoritário” revisitado: o impacto das eleições sobre a abertura. In: STEPAN, Alfred (Org.). *Democratizando o Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s.d. p. 83-134.

LEVI, Giovanni. Prefácio. In: OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de; ALMEIDA, Carla Maria (Orgs.). *Estudos de micro-história*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 11-16.

LOBO NETO, Francisco José. Reforma de Ensino Superior – 1968. *Trabalho Necessário – Documentos e Memória*, ano 6, n. 7, p. 1-61, 2008.

LOPES, Sônia de Castro. A formação do professor de História na Universidade do Distrito Federal (1935-1939). *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 111-134, set. 2010/fev. 2011.

_____. Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 597-619, maio/ago. 2009.

_____. Um modelo autônomo e integrador de formação docente: a breve experiência da Universidade do Distrito Federal (1935-1939). *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 147-164, jan./jun. 2008.

_____; MARTINEZ, Silvia Alicia. A emergência de Escolas Normais no Rio de Janeiro do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 15, p. 53-77, set./dez. 2007.

_____; CHAVES, Miriam Waidenfeld (Orgs.). *Instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011.

LOURENÇO, Elaine. *Os currículos de História e Estudos Sociais nos anos 70: entre a formação de professores e a atuação na escola*. Campinas: ANPUH/SP, 2007. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Elaine%20Louren%E7o.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

MACHADO, Mônica Sampaio. A implantação da Geografia universitária no Rio de Janeiro. *Scripta Nova* (Revista Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais), n. 69, p. 1-18, ago. 2000.

MANOEL, Ivan Aparecido. *O ensino de História no Brasil: origens e significados*. 2002. Disponível em: <www.franca.unesp.br/teiadodosaber.pdf> Acesso em: 03 jun. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes*. 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Uma experiência de formação de professores nos anos 80. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 233, p. 255-271, jan./abr. 2012.

_____. Por que picharam a escola? Experiência de democratização em escola pública de 1º grau. 1990. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae/FGV), Rio de Janeiro, 1990.

MENDONÇA, Ana Waleska. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, maio/jun./jul./ago. 2000.

MELLO, Josefina. *História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores: (re) apropriação discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990*. 2002. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva. Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *Revista de História Unisinos*, Minas Gerais, v. 10, n. 3, p. 333-343, set./dez. 2006.

_____; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: FONSECA, Selva; ZAMBONI, Ernesta. *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 130-162.

MICHAELIS, John. *Estudos Sociais para crianças numa Democracia*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

MIMESSE, Eliane. A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor. *Educere Et Educare – Revista de Educação*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 193 – 204, jul./dez. 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Volume III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 296-323.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-65, set. 1992/ago. 1993.

_____. Estudos Sociais no 1º grau. *Revista em Aberto*, Brasília, v.7, n. 37, jan./mar. 1988.

_____. O projeto republicano de educação superior e a Universidade de São Paulo. *Revista de História*, São Paulo, n. 115, p. 3-16, jul./dez. 1983.

NASCIMENTO, Maria Isabel; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. O lugar da história na formação do professor, *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 38, p. 186-196, jun. 2010.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 45, p. 340-346, mar. 2012.

_____. História da Educação e memórias de professores. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 43, p. 268-284, set. 2011.

_____. Formação de Professores de História para o Ensino Básico: um estudo exploratório sobre a composição dos “saberes docentes”. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 23-40, set./dez. 2010.

NHARY, Tânia. *O que está em jogo no jogo: cultura, imagens e simbolismos na formação de professores*. 2006. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

NUNES, Clarice (Org.). *Docência e pesquisa em Educação na visão de Haydée Figueirêdo*. Rio de Janeiro: Ed. Litteres, 2010.

_____. As políticas educacionais pós-64 e o conflito de representações de uma educação voltada para o trabalho. In: FICO, CARLOS; ARAÚJO, Maria Paula (Orgs.). *1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004. p. 351-363.

_____. (Org.). *Das políticas públicas à memória e à história da formação docente no estado do Rio de Janeiro*. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2003 (mimeo).

_____. (Org.). *Trajetória das políticas públicas de formação de professores no Estado do Rio de Janeiro (1988- 1998): O Caso de São Gonçalo*. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, jul. 1999 (mimeo).

_____. Historiografia Comparada da Escola Nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 1998.

OLIVEIRA, Iolanda. *A formação de recursos humanos, em nível superior, para o Ensino de 1º e 2º graus – sua operacionalização no município de São Gonçalo*. 1978. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1978.

ORIÁ, Ricardo. *O Brasil contado às crianças*. Viriato Corrêa e a literatura escolar brasileira (1934-1961). São Paulo: Annablume, 2011.

PAULLILO, André Luiz. O cosmopolitismo beligerante: a reconstrução educacional na capital do Brasil entre 1922 e 1935. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 35, p. 98-120, jan./jun. 2005.

PERES, Eliane. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière – Elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Volume III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 114-128.

PLAZZA, Rozimary; PRIORE, Ângelo. O ensino de História durante a ditadura militar. Disponível em: < www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/.../artigo_rosimary_plazza.pdf >. Acesso em: 31 out. 2011.

PORTELLI, Alessandro. Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 41-58, dez. 1993.

PRESTON, Ralph. *Ensinando Estudos Sociais na Escola Primária*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

REIS FILHO, Daniel Aarão. Ditadura e Sociedade: as reconstruções de memória. In: _____; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. S. (Orgs.). *O golpe e a ditadura militar - 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: EDUSC, 2004. p. 29-52.

_____. O colapso do colapso do populismo ou a propósito de uma herança maldita. In: FERREIRA, Jorge (Org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 319-377.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escalas ajudam a pensar em um mundo globalizado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

_____. Microanálise e construção do social. In: _____ (Org.). *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 15-38.

REZNIK, Luís. *Tecendo o amanhã. A História do Brasil no Ensino Secundário: Programas e Livros Didáticos. 1931-1945*. 1992. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

ROIZ, Diogo da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, entre 1934 e 1956. *Agora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun. 2007.

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (Orgs.). *O Brasil Republicano: O tempo da ditadura - regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 45-91.

ROMADON, Luis Fernando. *UERJ: Uma História Apaixonante*. Disponível em: <<http://lframadon.sites.uol.com.br/index.htm>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da Reforma Universitária de 1968. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.

SANFELICE, José. História de instituições escolares e micro-história. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 39, p. 32-41, set. 2010.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011a.

_____. *A História e os Estudos Sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970*. São Paulo: ANPUH/SP, 2011b. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300872125_ARQUIVO_artigo_ANPUH_2011\[2%7D.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300872125_ARQUIVO_artigo_ANPUH_2011[2%7D.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVEIRA, João Batista. *A política de formação de professores de história no regime civil-militar: a criação da licenciatura curta em estudos sociais*. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

SIMÕES, Regina Helena; CORREA, Rosa Lydia; MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.). *História da profissão docente no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e Memórias da Educação no Brasil – Século XX* (v. III). Petrópolis: Vozes, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979. p. 13-41.

VALE, Nayara Galeno do. Trajetórias de professores dos primeiros cursos universitários: o caso de Delgado de Carvalho. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1., 2007, Niterói: UFF, 2007.

_____. Educar pela experiência: Delgado de Carvalho e a Escola Nova. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2., 2010, Rio de Janeiro: Clone Carioca, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VILLELA, Heloisa. Do “saber fazer” à profissionalização docente na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 13-14, p. 49-65, maio/dez. 2004.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 47, p. 3-11, jul./set. 1990.

FONTES

1. Leis, Pareceres, Indicações, Resoluções e Relatórios de Grupos de Trabalho

AGUIAR, José Márcio de (Org.). *CFE – Pareceres Básicos: Reforma – Ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: MAI Editora, 1975.

BRASIL. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1967.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.). *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.). *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

BRASIL. Decreto nº 79.679, de 10 de maio de 1977. Concede reconhecimento aos cursos de Estudos Sociais, de Letras e de Ciências da Faculdade de Formação de Professores, com sede na cidade de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D79679impressao.htm>. Acesso em: 17 abr. 2011.

BRASIL. Decreto nº 81.905, de 10 de julho de 1978. Autoriza a conversão dos cursos de Letras e Ciências, licenciaturas de 1º grau, em curso de Letras e Ciências, licenciaturas plenas do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura, com sede no Município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=81905&tipo_norma=DEC&data=19780710&link=s>. Acesso em: 17 abr. 2011.

BRASIL. Lei nº 3.752, de 14 de abril de 1960. Dita normas para a convocação da Assembléia Constituinte do Estado da Guanabara e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128699/lei-santiago-dantas-lei-3752-60>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>.

Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540compilada.htm>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

BRASIL. Lei Complementar nº 20, de 1 de julho de 1974. Dispõe sobre a criação de Estados e Territórios. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/leicom/1970-1979/leicomplementar-20-1-julho-1974-372645-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

CAMPOS, Francisco [1931]. Exposição de Motivos do Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior. In: FÁVERO, Maria de Lourdes. *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000b. p. 21-50.

CHAGAS, Valnir [1971]. Núcleo comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

_____. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

MELLO, Alfredo Pinto Vieira de [1920]. Exposição de Motivos do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Alfredo Pinto Vieira de Mello, encaminhado ao Presidente Epitácio Pessoa. O Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920, que institui a Universidade do Rio de Janeiro. In: FÁVERO, Maria de Lourdes. *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000b. p. 9-12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Portaria 790/76. Dispõe sobre o registro de professores e especialistas de educação no MEC. In: MEC. *Legislação Brasileira do Ensino de 2º grau. Coletânea dos Atos Federais*. Brasília: DEM, 1978.

NATHANAEL, Paulo. Parecer 554/72 do Conselho Federal de Educação. Currículo Mínimo para habilitação em Educação Moral e Cívica. *Documenta*, n. 139, jun. 1972.

Relatório Final do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. [1968] Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002099.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

Relatório do GT encarregado de elaborar o Anteprojeto da Lei nº. 5.692. In AGUIAR, José Márcio de (Org.). *CFE – Pareceres Básicos: Reforma – Ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: MAI Editora, 1975. p. 27-58.

SUCUPIRA, Newton. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 107-111, 1964.

_____. Parecer 106/66 do Conselho Federal de Educação. Currículo mínimo de Licenciatura em Estudos Sociais. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 46, 1966.

2. Manifestos, Artigos e Livros

ABREU, Jaime. Ensino médio em geral e Ensino Secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XXXV, n. 81, p. 7-24, jan./fev. 1961.

AZEVEDO, Fernando de [1932]. A reconstrução educacional do Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: GONDRA, José G.; MAGALDI, Ana Maria (Orgs.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos, manifestantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 113-146.

CARVALHO, Carlos Delgado de. Os Estudos Sociais no curso Secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XX, n. 52, p. 54-60, out./dez. 1953.

_____. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1970.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: um problema contínuo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 117-149, mar.1982.

NÉRICI, Imídio Giuseppe. Formação do professor do Ensino Secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XXVII, n. 65, p. 216-222, jan./mar. 1957.

3. Documentos/ FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FFP)

ATAS DO CONSELHO DEPARTAMENTAL (1973-1987). São Gonçalo: FFP, 1973 [...] 1987.

ATAS DA CONGREGAÇÃO (1973-1987). São Gonçalo: FFP, 1973 [...] 1987.

BENATHAR, Roberto Levy. Ofício s/nº. Niterói: 27 de março de 1972.

BRÍGIDO, Neymar Negreiros. Memorando nº 025/87. Solicitação e situação da FFP. São Gonçalo: Gabinete da Direção/FFP, 17 jun. 1987.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (CEDERJ). Parecer 251/72 Determina que seja baixado as diligências para implantação. 14 ago. 1972.

CEDERJ. Parecer 243/76 Sobre o reconhecimento dos cursos ministrados pela Faculdade de Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro. 05 ago. 1976.

CEDERJ. Parecer 11/78 Dispõe sobre a conversão de cursos de licenciatura de 1º grau em licenciatura plena nas áreas de Ciências e Letras. 24 jan. 1978.

CEDERJ. Parecer 751/85 Converte o curso de Estudos Sociais – licenciatura curta – da Faculdade de Formação de Professores – FAPERJ em licenciatura plena com Habilitação em História e Geografia. 15 dez. 1985.

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS/FFP. Conjunto de Programas da Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1973-1974). FFP/CETRERJ: São Gonçalo, 1973.

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS/FFP. Conjunto de Programas da Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1975-1978). FFP/CDRH: São Gonçalo, 1975.

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS/FFP. Conjunto de Programas da Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1978-1979). FFP/CDRH: São Gonçalo, 1978.

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS/FFP. Conjunto de Programas da Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1980-1986). FFP/FAPERJ: São Gonçalo, 1980.

FFP/CDRH. Regimento da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ. FFP/CDRH: São Gonçalo, 1976.

FFP/FAPERJ. Regimento da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ. FFP/FAPERJ: São Gonçalo, 1980.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 6.598. Institui o Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ). Niterói/RJ: Diário Oficial do Estado Rio de Janeiro, 21 ago. 1971.

RIO DE JANEIRO. Faculdade de Formação de Professores da Fundação CETRERJ. Relatório de Verificação Prévia. Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Educação Média e Superior: Niterói, maio 1972.

RIO DE JANEIRO. Decreto Lei nº 67. Altera a denominação da Universidade do Estado da Guanabara e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 11 abr. 1975. Disponível em:
<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/5f26f86a751527ae032569ba00834b5f/f633291836abf06703256b2f00690388?OpenDocument>>. Acesso em: 13 de maio de 2012.

RIO DE JANEIRO. Decreto Lei nº 202. Reformula disposições do Decreto Lei nº 67, de 11 de abril de 1975, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 15 jul. 1975.
Disponível em:

<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/5f26f86a751527ae032569ba00834b5f/a7e9daf31ed77cf003256be9006d1e98?OpenDocument>>. Acesso em: 13 de maio de 2012.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 3.290, de 26 de junho de 1980. Extingue a Fundação CDRH e Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Rio de Janeiro (FIDERJ). Cria a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado, 1980.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 6.570, de 05 de março de 1983. Determina a incorporação da FFP à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado, 1983.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 6.625, de 15 de março de 1983. Incorpora a FFP à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado, 1983.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 6.629, de 05 de abril de 1983. Determina a vinculação, provisória, da FFP à FAPERJ. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado, 1983.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 1.175. Dispõe sobre o objetivo e estrutura da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 21 de Jul. 1987. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/7368e697358f5d8b032565410065be64?OpenDocument>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

4. Fontes Oraís: Entrevistas

BARCELLOS, Helter. Entrevista concedida a Haydée da Graça de Figueirêdo. Niterói, 25 nov. 1999. In: NUNES, Clarice (Org.). *Das políticas públicas à memória e à história da formação docente no estado do Rio de Janeiro*. Niterói: UFF, jul./2003. Mimeo. Volume 2 (Entrevistas). p. 141-142.

BENATHAR, Roberto. Entrevista concedida a Haydée da Graça de Figueirêdo. Niterói, 10 abr. 2001. In: NUNES, Clarice (Org.). *Das políticas públicas à memória e à história da formação docente no estado do Rio de Janeiro*. Niterói: UFF, jul./2003. Mimeo. Volume 2 (Entrevistas). p. 310-316.

ÉBOLI, Norma. Entrevista concedida a Haydée da Graça de Figueirêdo. Niterói, 20 out. 2001. In: NUNES, Clarice (Org.). *Das políticas públicas à memória e à história da formação docente no estado do Rio de Janeiro*. Niterói: UFF, jul./2003. Mimeo. Volume 2 (Entrevistas). p. 264-268.

FARIA, Maria Helena da Silva Pais. Entrevista concedida a Haydée da Graça de Figueirêdo. São Gonçalo, 14 fev. 2001. In: NUNES, Clarice (Org.). *Das políticas públicas à memória e à história da formação docente no estado do Rio de Janeiro*. Niterói: UFF, jul./2003. Mimeo. Volume 2 (Entrevistas). p. 207-216.

FONTANIVE, Dalcy Ângelo. Entrevista concedida a Haydée da Graça de Figueirêdo. São Gonçalo, 22 out. 2001. In: NUNES, Clarice (Org.). *Das políticas públicas à memória e à história da formação docente no estado do Rio de Janeiro*. Niterói: UFF, jul./2003. Mimeo. Volume 2 (Entrevistas). p. 56-59.

MATTOS, Delton. Entrevista concedida a Haydée da Graça de Figueirêdo. São Gonçalo, 22 mar. 2001. In: NUNES, Clarice. *Das políticas públicas à memória e à história da formação docente no estado do Rio de Janeiro*. Niterói: UFF, jul./2003. Mimeo. Volume 2 (Entrevistas). p. 62-76.

OLIVEIRA, Almir. Entrevista concedida a Thiago Rodrigues Nascimento. Niterói, 24 fev. 2011. 28 p.

PINHEIRO, Alix. Entrevista concedida a Thiago Rodrigues Nascimento. São Gonçalo, out. 2011. 06 p.

RIFFALD, Eliane. Entrevista concedida a Thiago Rodrigues Nascimento. Niterói, 11 nov. 2010. 12 p.

SÁ, Dalva. Entrevista concedida a Thiago Rodrigues Nascimento. Niterói, 12 nov. 2010. 21 p.

SILVEIRA, Lizete da. Entrevista concedida a Thiago Rodrigues Nascimento. São Gonçalo, 16 nov. 2011. 19 p.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

Projeto: Disputas e tensões no curso de licenciatura Curta em Estudos Sociais da Faculdade de Formação de Professores (1971 – 1986). Mestrado em História Social/FFP-Uerj. Thiago Rodrigues Nascimento

Professor:

Formação Acadêmica:

Período em que Lecionou na FFP:

Disciplinas que lecionou:

Funções que realizou:

Três Eixos de Pergunta:

1) Formação e Cursos

1.1 – Professora comente sobre sua formação. Em qual Universidade a senhora estudou, quais foram os cursos que realizou após o término da graduação, realizou pós, mestrado ou doutorado?

1.2 – Como era a formação (licenciatura e bacharelado) na época em que a senhora entrou no ensino superior?

1.3 – O que a levou ao magistério?

1.4 – Naquela época, que características achava que um professor deveria ter?

2) Ensino, Pesquisa – O magistério na Faculdade de Formação de Professores.

2.1 – A sua trajetória enquanto professora. Em quais níveis de ensino a senhora lecionou?

2.2 – O percurso que a levou a lecionar na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo. Qual a visão que a senhora tinha da instituição? O que se lembra do período em

que entrou na FFP, qual era a conjuntura regional, nacional ... o que estava acontecendo de importante?

* No plano político

* No plano educacional

2.3 – Como ocorria o processo seletivo para lecionar na FFP, quais eram as exigências mínimas e o que se esperava dos professores contratados? E, qual era a formação geral dos professores do Departamento de Estudos Sociais no momento de sua entrada e como este quadro docente foi sendo alterando ao longo dos anos 70/80/90?

2.4 – Sobre a sua trajetória na FFP. Qual foi o período que lecionou nesta instituição? Quais as disciplinas que lecionou e quais foram suas outras funções administrativas, acadêmicas e de pesquisa?

* Como era a estrutura do Departamento de Estudos Sociais, como se desenvolviam as atividades do departamento, como eram as relações dos docentes com o departamento e com a direção geral da instituição?

2.5 – Quais eram as relações que a senhora mantinha com o Departamento à qual estava ligada e quais eram as relações e parcerias realizadas com o Departamento de Educação?

2.6 – A senhora, no seu período de atuação na FFP, realizou pesquisas? Que tipo de pesquisas, estas pesquisas se relacionavam a sua atuação docente e os alunos estavam envolvidos?

3) As mudanças nas Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores. Da Licenciatura Curta à Plena.

3.1 - Como se estruturava o curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais? Como funcionava a distribuição dos professores por disciplinas?

* Quais eram as diretrizes para a formação do professor da área de Estudos Sociais? Refiro-me, a diretrizes internas, produzidas pelo próprio Departamento ou Faculdade, e se era imposta, por parte do Estado do Rio de Janeiro ou de instância superior, algum tipo de diretriz externa?

3.2 – Que tipo de professor o curso de Estudos Sociais/licenciatura curta se propunha a formar?

* Qual era o perfil do discente que procurava a Licenciatura Curta em E. S?

3.3 – Os anos 1970 foram marcados pelos acirrados debates em torno da manutenção ou extinção da Licenciatura Curta em Estudos Sociais. O governo militar insistia na manutenção do curso, enquanto as associações de professores de História e Geografia (ANPUH e AGB) se organizavam e defendiam a extinção das licenciaturas curtas através de encontros e publicações. Em alguma medida, este debate chegou até os docentes da Faculdade ou os professores estiveram afastados desta discussão? O que a senhora se lembra a este respeito?

* Como se posicionavam os professores do Departamento de Estudos Sociais da FFP frente a este debate ocorrido nos anos de 1980 sobre o fim da Licenciatura Curta em Estudos Sociais?

3.4 – A faculdade se estruturou oferecendo três cursos de Licenciatura Curta: Ciências, Letras e Estudos Sociais. Contudo, o processo de “plenificação” dos dois primeiros se processou de forma rápida e fácil entre janeiro e julho de 1978, muito anteriormente a “plenificação” do curso de Estudos Sociais. Houve, por parte dos professores ou do Departamento, alguma resistência quanto ao processo de “plenificação”?

3.5 - No período que compreende os anos de 1973 a 1985, a FFP ofereceu o curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, a partir de 1986 o Curso de Estudos Sociais se converte em Licenciatura plena com habilitação em História e Geografia. Como ocorreu este processo de transição da licenciatura curta para a licenciatura plena? Como funcionava, na prática, os cursos permaneciam ligados?

* Como passou a se estruturar este novo curso? Quais foram as principais mudanças em termos curriculares? Quem elaborou o novo currículo?

3.6 – Qual foi a sua inserção no processo de mudanças curriculares que se processou na no Departamento de Estudos Sociais ao longo dos anos 1970/80/90?

Sobre as mudanças do início dos anos 1990:

3.7 – No início dos anos 1990 ocorre a separação definitiva entre os cursos de História e Geografia e o fim do Departamento de Estudos Sociais, originando o Departamento de Ciências Humanas e o Departamento de Geografia. Como seu deu este processo? Quais foram os fatores que levaram a separação?

Questão Geral:

Como os professores do Departamento de Estudos Sociais, enfrentaram os diferentes momentos pelos quais o curso passou entre 1973 a 1986?

APÊNDICE B – Modelo de Autorização assinado pelos depoentes.**Autorização**

Eu, _____, carteira de identidade _____, autorizo o uso da minha voz, bem como dos depoimentos concedidos ao pesquisador/historiador Thiago Rodrigues Nascimento, para fins de pesquisa acadêmica.

Os depoimentos transcritos, pelo pesquisador, serão utilizados futuramente na confecção de sua dissertação de mestrado, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Niterói, _____, de _____ de 2010.

ANEXO A – Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial (Indicação s/nº, CFE. 1964. Autor: Conselheiro Newton Sucupira)

Aprovado em 9-10-1964, com restrições do Cons.º Valnir Chagas, somente quando à duração da licenciatura polivalente.

A escola média brasileira vem se defrontando com sério obstáculo ao seu processo de expansão, o sensível **déficit** de pessoal docente qualificado, o que obriga a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino.

Na década de 1953-1962 houve crescimento de mais de 100%, e se as metas do Plano Nacional de Educação, relativas ao ensino médio fossem integralmente atingidas até 1970 teríamos um índice de escolaridade que importaria em verdadeira explosão educacional. Sobretudo, se levarmos em conta que não temos, ainda, na escola 15% da população em idade escolar correspondente. Mas, mesmo que essas metas não venham a ser alcançadas no prazo previsto, não resta dúvida que nosso sistema de ensino médio continuará em acentuada expansão, a julgar pelos índices de crescimento verificados nesta última década. Essa expansão, contudo, não se fará no ritmo desejado ou será menos entravada se não produzirmos professores em quantidade suficiente para assegurar o aumento da escolarização programado.

No entanto, apesar dos planos e previsões de desenvolvimento do sistema escolar de grau médio, tem-nos faltado uma política objetiva e eficaz na formação de professores a curto prazo. Se é verdade que o Plano Nacional de Educação destinava recursos para assistência técnica, compreendendo programas de treinamento para o magistério, o fato é que até o presente não se desenvolveu nenhum programa de emergência visando à ampliação imediata dos quadros da escola média.

Ora, de acordo com a própria lei das Diretrizes e Bases cabe ao Conselho Federal de Educação “adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino”.

(art. 9.º, letra j). Está, assim, o Conselho no dever de gerir medidas que contribuam para a formação de uma política de treinamento de professores em face das exigências de expansão imediata da escola média brasileira. É neste sentido que apresentamos a presente indicação.

Sabemos que é problema capital do processo de expansão, em grande escala, de um sistema escolar, a preparação, a curto prazo, de professores em número suficiente e com o mínimo de qualificação necessária para tornar possível o crescimento quantitativo sem graves prejuízos para a qualidade do ensino. Por isso mesmo o problema deve ser equacionado em termos de qualidade e quantidade, ou seja, em função das exigências imediatas do aumento da rede escolar e do imperativo de se melhorar progressivamente o nível de ensino de uma escola cujas deficiências são notórias. O desafio que enfrentamos é, juntamente, de treinar o maior número de professores com o mínimo de habilitação necessária e no menor tempo possível.

Desde 1946 dispomos de dois sistemas de treinamento do magistério secundário e que foram consagrados pela Lei das Diretrizes e Bases: as Faculdades de Filosofia e os exames de suficiência. Os cursos destas faculdades constituem o processo normal de formação dos mestres da escola secundária e a elas estaria reservada a missão de preparar um corpo docente altamente qualificado. O exame de suficiência é a medida de emergência indispensável a que temos de recorrer a fim de prover a escola do professores de que necessita, na falta dos licenciados.

À luz dessas premissas, julgamos que uma política de formação do magistério da escola média, visando a atender aos aspectos quantitativos e qualitativos de seu desenvolvimento, deveria perseguir esses dois objetivos: primeiramente valorizar os cursos da Faculdade de Filosofia, aperfeiçoando-os, reformulando algumas de suas licenciaturas, mediante um programa de assistência técnica e financeira com o fim de se constituir um professor de alto nível; em segundo lugar, aplicação sistemática de exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo.

Quanto aos exames de suficiência, prestaram eles decisiva contribuição para o recrutamento de mestres da escola secundária no período que vai de 1946 a promulgação das Leis das Diretrizes e Bases. Segundo os dados fornecidos pela Diretoria do Ensino secundário, enquanto esses exames estiveram sob a responsabilidade da C.A.D.E.S., entre 1956 e 1960, inscreveram-se nos seus cursos 18.815 candidatos, dos quais foram aproveitados 7.506.

Com o advento da Lei das Diretrizes e Bases, o exame de suficiência passou à competência das Faculdades de Filosofia nos termos do art. 117. Por se tratar de medida destinada a assegurar a expansão do ensino médio o Conselho promoveu sua regulamentação que foi logo convertida em portaria ministerial. Nessa regulamentação foram fixados critérios gerais orientando a realização desses exames a fim de que pudessem alcançar a eficácia desejada.

Feita a regulamentação desde dezembro de 1963, não se tomou ainda nenhuma providência no sentido de uma utilização sistemática dos exames de suficiência. Aliás, estes exames praticamente deixaram de funcionar desde a vigência da L.D.B. Ora, a experiência realizada pela C.A.D.E.S., com todos os seus possíveis defeitos, revelou que o exame de suficiência valeu como instrumento eficaz para o recrutamento de emergência de mestres da escola secundária em sua fase de crescimento.

Em nosso entender temos de apelar, nas condições atuais, para medidas de emergência dessa natureza se quisermos acelerar a expansão da nossa escola. A Inglaterra, depois da última guerra, para fazer face ao aumento da escolarização programado, utilizou-se dos “Emergency training colleges”, o que permitiu recrutar, em pouco tempo, grande número de mestres formados fora do sistema normal, em dois semestres, conseguindo deste modo prolongar mais um ano a escolaridade obrigatória. Portanto, o que se impõe é dinamizar e aperfeiçoar o sistema, aproveitando a experiência anterior. Para isso, sugerimos as seguintes medidas concretas a serem adotadas pelas autoridades competentes:

- Promover o levantamento das necessidades atuais dos professores nas diversas regiões do país e em função das previsões de aumento da escolaridade;
- Promover através da Diretoria de Ensino Secundário, uma reunião com os Diretores das Faculdades de Filosofia oficiais indicadas pelo Conselho com o fim de acertar providências tendentes a facilitar a realização dos exames de suficiência;
- Programar cursos intensivos de um a dois semestres destinados a preparar os candidatos ao exame de suficiência. Tais cursos poderiam ser realizados em convênio com as próprias Faculdades de Filosofia ou deslocando equipes de professores para as localidades onde não as houvesse. Neste caso seriam criados centros de treinamento nas regiões mais necessitadas. De imediato poderiam ser programados cursos durante as férias de verão.

No que se refere às Faculdades de Filosofia não se encontram elas em condições de fazer face à carência de professores, não obstante sua extraordinária expansão nas três décadas de sua existência. Em 1962 contávamos, no ensino médio, com um corpo docente de 83.075 pessoas que equivalem a 105.174 professores, se considerarmos os vários cursos em que frequentemente o mesmo indivíduo leciona. Considerando-se que o secundário compreende 73,4% desse total e as disciplinas de Letras e Ciências que figuram nos outros ramos temos que a porcentagem de professores licenciados no ensino médio é ainda íntima. Em 1960 a

Diretoria do Ensino Secundário acusava o registro definitivo de 20312 professores, dos quais somente 5.395 eram licenciados, ou 26,5%.

Se levarmos em conta a progressão dos índices de conclusão de curso de 1956 (1.300 licenciados) a 1961 (3.011) é de esperar que no quinquênio 1962/1966 teremos produzido pouco mais de 20.000 licenciados, numa estimativa grosseira. Número esse ainda insuficiente para as necessidades da escola, acrescentando que muitos são licenciados que não se dedicam ao ensino médio. Numa economia em desenvolvimento, onde as oportunidades ocupacionais para trabalhadores intelectuais qualificados são freqüentes e bem remuneradas, é natural que os melhores licenciados deixem o ensino por outras profissões mais rendosas.

Mas é no setor das Ciências Naturais e da Matemática onde se verificava a maior escassez de professores qualificados, justamente, por causa do número reduzido de cursos para esta ciência. Em 1962, nas 81 faculdades contavam-se apenas 11 cursos de Física, 7 de Química, 13 de História Natural e 25 de Matemática. Em 1961 diplomaram-se 51 licenciados em Física, 43 em Química, 225 em História Natural e 137 em Matemática, ao todo 456 licenciados perfazendo 15,1 % do todo de 3.011. No mesmo ano nos 10 Estados das Regiões Norte e Nordeste diplomaram-se 15 licenciados em Matemática e nenhum em Física e Química. Atualmente existem dois cursos de Física e Química para aquelas duas regiões. Desde 1962 foram apresentados ao Conselho Federal de Educação pedidos de autorização para funcionamento de, apenas, dois cursos de Matemática, um de Física e outro de História Natural. Ora, Matemática e Ciências Físico-Biológicas são matérias obrigatórias para todo País no ciclo ginásial.

Além disso, as melhores faculdades nos cursos de Física, Química, História Natural e Matemática, se preocupam quase que exclusivamente em formar puros pesquisadores, sem levar em conta as exigências específicas da formação intelectual do mestre da escola secundária. Dai resulta um licenciado desinteressado do magistério secundário, orientando-se, de preferência, para o ensino superior, a pesquisa, ou se dedicando a outras ocupações mais vantajosas na linha de sua especialidade.

Em face disso faz-se necessário a reformulação da licenciatura de Ciências tendo em vista a preparação do professor da escola média, e, em particular, do primeiro ciclo. O Conselho ao determinar as cinco matérias obrigatórias criou uma nova disciplina, Ciências Físico-Biológicas, a qual se liga Iniciação às ciências. Como o nome está a indicar o seu conteúdo deve abranger noções de Física, Química e Biologia. Seria conveniente a instituição de uma licenciatura especialmente destinada à formação de professores desta disciplina. Por outro lado seria recomendável a criação de um professor polivalente para o ciclo ginásial, de

ciências Naturais e Matemática e de Ciências Sociais, como de resto já tínhamos sugerido no Par. 314/63. Esta figura do professor polivalente se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor de ginásial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores.

Assim, teríamos três licenciaturas para o essencial do ensino no primeiro ciclo: a de Letras, compreendendo o ensino de Português e uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de História, Geografia e Organização Política e Social Brasileira; a de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências, e Matemática. Estas licenciaturas seriam específicas do ciclo ginásial, embora seus titulares pudessem ensinar em segundo ciclo enquanto não houvessem professores de quatro anos em número suficiente. Estes licenciados poderiam posteriormente tirar os créditos necessários à licenciatura que os habilitasse ao ensino definitivo do ciclo colegial ou do curso superior.

O tempo de duração destas licenciaturas poderia ser de três anos. Justifica-se esta redução uma vez que o Bacharelado preparava indiferentemente o professor e o especialista neste mesmo espaço de tempo. Agora que o currículo mínimo das matérias pedagógicas reduziu sensivelmente o número destas matérias, algumas delas podendo ser ministradas num semestre, julgamos possível preparar-se um professor para o ciclo ginásial em três anos.

Assim, como se procedeu na determinação dos currículos mínimos sugerimos que o Conselho se dirija às instituições credenciadas no sentido de que enviem sugestões para a elaboração do currículo mínimo destas licenciaturas. Em particular para a licenciatura de Ciências devemos solicitar a elaboração do I.B.E.C.C., instituição especializada no ensino de Ciências no curso secundário.

Finalmente, para que possamos aumentar o número de professores de Ciências, impõe-se que o Ministério da Educação desenvolva um programa de assistência técnica e financeira a fim de promover a implantação da licenciatura de Ciências no maior número possível de Faculdades de Filosofia. (aa.) Newton Sucupira, relator. – A. Almeida Júnior, Demerval Trigueiro, Celso Kelly, Rubens Maciel, José Montello.

Fonte: SUCUPIRA, Newton. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. *Documenta*, n. 31, p. 107-111, 1964.

ANEXO B – Currículos

Matriz Curricular da Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1973-1974)

Período	Disciplina	Créditos	Carga Horária
1º	Língua Portuguesa	2	30
	História Antiga e Medieval	8	120
	Fundamentos das Ciências Sociais I	4	60
	Geografia Física I	2	30
	Psicologia da Educação I	2	30
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus I	2	30
	Didática I	2	30
	Estudo de Problemas Brasileiros I	2	30
	Educação Física I	2	30
2º	Fundamentos das Ciências Sociais II	4	60
	Geografia Física II	4	60
	História Moderna e Contemporânea I	4	60
	Psicologia da Educação II	2	30
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus II	2	30
	Didática II	2	30
	Estudo de Problemas Brasileiros II	4	60
	Educação Física II	2	30
3º	História Moderna e Contemporânea II	4	60
	Geografia Humana	4	60
	Teoria Geral do Estado I	4	60
	Filosofia I	4	60
	História do Brasil I	4	60
	Geografia do Brasil I	2	30
	Prática de Ensino I	2	30
	Educação Física III	2	30

4º	Teoria Geral do Estado II	4	60
	Filosofia II	4	60
	História do Brasil II	4	60
	Geografia do Brasil II	2	30
	Organização Social e Política do Brasil (OSPB)	4	60
	Prática de Ensino II	4	60
	Educação Física	2	30
Disciplinas	Instrumentação para o Ensino	4	60
Optativas	Geografia Regional	4	60
Total		108	1.620

Matriz Curricular da Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1975-1978)

Período	Disciplina	Créditos	Carga Horária
1º	Língua Portuguesa	2	30
	História Antiga e Medieval	8	120
	Fundamentos das Ciências Sociais I	4	60
	Geografia Física I	2	30
	Psicologia da Educação I (Adolescência)	2	30
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus I	2	30
	Didática I	2	30
	Estudo de Problemas Brasileiros I	2	30
	Educação Física I	2	30
	Geografia Regional I	2	30
	Fundamentos das Ciências Sociais II	4	60
	Geografia Física II	4	60
	História Moderna e Contemporânea I	4	60
	Psicologia da Educação II (Aprendizagem)	2	30

2º	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus II	2	30
	Didática II	2	30
	Estudo de Problemas Brasileiros II	4	60
	Educação Física II	2	30
	Geografia Regional II	2	30
3º	História Moderna e Contemporânea II	4	60
	Geografia Humana	4	60
	Teoria Geral do Estado I	4	60
	Filosofia I	4	60
	História do Brasil I	4	60
	Geografia do Brasil I	2	30
	Prática de Ensino I	2	30
	Educação Física III	2	30
	Instrumentação para o Ensino I	2	30
4º	Teoria Geral do Estado II	4	60
	Filosofia II	4	60
	História do Brasil II	4	60
	Geografia do Brasil II	2	30
	Organização Social e Política do Brasil (OSPB)	4	60
	Prática de Ensino II	4	60
	Educação Física	2	30
	Instrumentação para o Ensino II	2	30
Total		108	1. 620

Observação: Esta versão é uma reformulação, com pequenas modificações, do Currículo Pleno de 1973, a saber: As disciplinas Geografia Regional e Instrumentação para o Ensino deixam de ser optativas e passam a ser obrigatórias. Os créditos são diluídos nos 4 períodos letivos do curso. Nesta versão, aparece a especificação dos temas principais abordados nas disciplinas Psicologia da Educação.

Matriz Curricular da Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1978-1979)

Período	Disciplina	Créditos	Carga Horária
1º	Relações Interpessoais	2	30
	Fundamentos das Ciências Sociais	4	60
	Geografia Física I	4	60
	História Antiga	5	75
	Introdução à Filosofia	3	45
	Teoria Geral do Estado	3	45
	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	4	60
	Educação Física	2	30
2º	Filosofia da Educação	2	30
	Psicologia da Educação I	4	60
	Geografia do Brasil I	5	75
	Geografia Física II	5	75
	História Medieval	5	75
	Sociologia	4	60
	Educação Física	2	30
3º	Didática I	4	60
	Introdução aos Sistemas Educacionais	2	30
	Psicologia da Educação II	4	60
	Geografia do Brasil II	5	75
	História do Brasil I	5	75
	História Moderna e Contemporânea I	5	75
	Educação Física	2	30
4º	Didática II	2	30
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	3	45
	Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no 1º grau	3	45
	Estudo de Problemas Brasileiros	2	30
	Geografia Física III	4	60
	História do Brasil II	5	75
	História Moderna e Contemporânea II	6	90

	Educação Física	2	30
5°	Prática de Ensino de 1° grau	3	45
	Introdução ao Estudo da Ecologia	3	45
	Cultura Brasileira I	4	60
	Estudo de Problemas Brasileiros II	2	30
	Estudos Sociais	5	75
	Filosofia das Ciências Sociais	4	60
	Geografia Humana	4	60
	Organização Social e Política do Brasil	3	45
	Educação Física	2	30
Total		138	2.070

Matriz Curricular da Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1980-1986)

Período	Disciplina	Créditos	Carga Horária
1°	Fundamentos das Ciências Sociais	4	60
	Geografia Física I	4	60
	História Antiga	5	75
	Teoria Geral do Estado	4	60
	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	4	60
	Filosofia da Educação	2	30
2°	Geografia do Brasil I	5	75
	Geografia Física II	4	60
	História Medieval	5	75
	Introdução à Filosofia	3	45
	Sociologia	4	60
	Psicologia da Educação I	2	30
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° grau	2	30
	Geografia do Brasil II	5	75

3°	História do Brasil I	5	75
	História Moderna e Contemporânea I	5	75
	Geografia Regional I	3	45
	Psicologia da Educação II	2	30
	Didática	4	60
	Estudo de Problemas Brasileiros I	2	30
4°	Estudos Sociais	5	75
	Geografia Física III	4	60
	História do Brasil II	5	75
	História Moderna e Contemporânea II	6	90
	Geografia Regional II	3	45
	Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no 1° grau	2	30
5°	Cultura Brasileira I	4	60
	Estudo de Problemas Brasileiros II	2	30
	Filosofia das Ciências Sociais	4	60
	Geografia Humana	4	60
	Organização Social e Política do Brasil	3	45
	História da América	2	30
	Introdução ao Estudo da Ecologia	3	45
	Prática de Ensino de 1° grau *	2	00
	Educação Física	1	30
Total		124	1.845

Legenda: (*) Acrescentam-se mais 90 horas de Estágio Supervisionado.

ANEXO C – Conteúdo Programático de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau (1978-1979)

**FUNDAÇÃO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (CDRH)
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FFP**

Conteúdo Programático de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau
Número de créditos: 3

- 1 – A Educação Nacional: princípios e ideais que a informam e seus fins.
- 2 – Os objetivos do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).
- 3 – O Currículo na Lei nº 5.692/71: núcleo comum, parte diversificada.
 - * Parecer nº 853/71: A doutrina do currículo na Lei nº 5.692/71.
 - * Relacionamento, ordenação e seqüência. Educação Geral e Formação Especial.
 - * Objetivos (interconexão). Dos objetivos gerais às metas. As metas informativas e formativas nas diferentes áreas de ensino.
- 4 – Os sistemas de ensino. Conceito.
- 5 – Os Órgãos administrativos do ensino.
 - * Ministério da Educação e Cultura – estrutura básica e competência.
 - * Conselho Federal de Educação – estrutura básica e competência.
- 6 – A escola de 1º grau.

ANEXO D – Conteúdo Programático de Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no 1º grau (1978-1979)

**FUNDAÇÃO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (CDRH)
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FFP**

Conteúdo Programático de Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no 1º grau
Número de Créditos: 3

Unidade 1: Os Estudos Sociais no 1º grau

- Significado e âmbito.
- Contribuição para a formação do indivíduo.
- Formação de conceitos, habilidades, atitudes e valores.
- Conteúdo programático.

Unidade 2: Metodologia dos Estudos Sociais (estratégias)

- Exposição vitalizada e a discussão socializada.
- Texto.
- Os mapas (visualização espacial).
- As linhas do tempo (visualização temporal).
- Os quadros sínteses (visualização do processo e das estruturas).
- Os gráficos e tabelas.
- Montagem de elementos.
- Glossário.
- Guia de estudos.
- Pesquisa.
- Projeção de filmes e slides.
- Dramatização.
- Dinâmica de grupo.

Unidade 3: Aspectos psicológicos dos alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau.

ANEXO E – Conteúdo Programático de Estudos Sociais no 1º grau (1978-1979)**FUNDAÇÃO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (CDRH)
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FFP**

Disciplina: Estudos Sociais

Número de Créditos: 5

PROGRAMA

1 – Estudos Sociais: Fundamentos, conceitos e objetivos.

2 – Evolução histórico-cultural do Homem:

- * Relação espaço-tempo.
- * O Homem e o Meio (traço, difusão, estágios culturais, cultura e civilização).

3 – Evolução histórico-geográfica do Brasil e sua relação com a América.

- * Continente americano.
- * O Brasil na história.

4 – Evolução histórico-geográfica do Brasil e sua relação com o Mundo.

- * Ásia, África, Europa.
- * Organismos Internacionais.
- * Problemas sociais brasileiros.
- * A vida cultural brasileira na atualidade.
- * Problemas e conflitos do mundo atual.

ANEXO F – Conteúdo Programático de Estudos Sociais no 1º grau (1980-1986)**FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(FAPERJ)****FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FFP**

Disciplina: Estudos Sociais

Número de Créditos: 5

PROGRAMA

Unidade 1: Estudos Sociais – Conceitos e Objetivos.

Unidade 2: Evolução histórico-geográfica e sua relação com a América, com o Mundo.

Unidade 3: As populações indígenas, a distribuição geográfica, as atividades econômicas. O sistema econômico e administrativo do Brasil Colônia. Operação e colonização.

Unidade 4: Atividades econômica, cultural, material e espiritual. Os sistemas econômicos, políticos e administrativos do Brasil independente. A Monarquia.

Unidade 5: A República. Organização social, sócio-econômica do Brasil e da América. Aspectos demográficos e culturais.