

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**ISAÍDE BANDEIRA TIMBÓ**

**MEMÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - EXPERIÊNCIAS  
VIVIDAS NA LICENCIATURA DA FAFICE/UECE (1966 a 1982):  
MITOS, RÓTULOS E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada à  
Coordenação do Programa de  
Mestrado em História Social,  
da Universidade Federal do  
Ceará, como requisito parcial  
para a obtenção do título de  
mestre, sob a orientação do  
Prof. Dr. Almir Leal de Oliveira.

**FORTALEZA, OUTUBRO/2004**

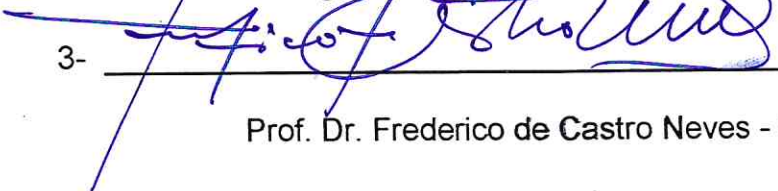
ISAÍDE BANDEIRA TIMBÓ

**MEMÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - EXPERIÊNCIAS  
VIVIDAS NA LICENCIATURA DA FAFICE/UECE (1966 a 1982):  
MITOS, RÓTULOS E CONTRADIÇÕES**

Esta dissertação foi julgada e aprovada, em sua forma final, pelo orientador e membros da banca examinadora, composta pelos seguintes professores:

1-   
Prof. Dr. Almir Leal de Oliveira - UFC (orientador)

2-   
Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira - UFRN

3-   
Prof. Dr. Frederico de Castro Neves - UFC

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004

***“Compreendi, então,  
que a vida não é uma sonata que,  
para realizar a sua beleza,  
tem de ser tocada até o fim.  
Dei-me conta, ao contrário, de que a vida  
é um álbum de mini-sonatas.  
Cada momento de beleza vivido e amado,  
por efêmero que seja, é uma experiência completa  
que está destinada à eternidade.”***

***(Rubem Alves)***

***Dedico este trabalho ao meu amado  
marido, Gladson Timbó,  
pelo companheirismo e apoio  
em todos os momentos  
da construção desta dissertação,  
principalmente nos mais árduos.***

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela imprescindível força e luz.

Ao professor doutor Almir Leal de Oliveira, meu orientador, que me encaminhou até a reta final, salientando que a felicidade não se encontra em um ponto fixo, mas, acima de tudo, no jeito de caminhar.

À professora doutora Margarida M. Dias de Oliveira, que neste trabalho atuou gentilmente como minha co-orientadora, soube por diversas vezes me ouvir e encorajar, como uma verdadeira mentora intelectual.

A minha família Bandeira, porto seguro sempre! Meu pai Francisco, que sempre perguntava como andava a pesquisa e quando eu ia parar um pouco para descansar (...); minha mãe, Isabel, com amor inigualável, me fortaleceu; meus irmãos Fabrício e Fabiano, que torcem por mim. Também a minha querida sogra, dona Liriomar e ao meu sogro, "seu" Timbó, pelo constante incentivo.

Aos colegas da terceira turma do Mestrado em História Social da UFC, pois verdadeiros laços de amizade foram tecidos, alguns de forma mais marcante, como Cristina Holanda, que, com paciência, ouvia minhas inquietações; Aloisio Martins, por nossas inumeráveis viagens para participarmos de encontros e simpósios, um grande amigo! Nuno Gonçalves, que com irreverência me mostrava que a vida vale mais do que títulos; Sander Castelo, por suas palavras que transmitem paz e conforto; Francisco de Assis, por sua calma que inspira a seguir.

As amigas Berenice Abreu, Cláudia Freitas e Maria Telvira, com as quais pude dividir angústias e alegrias do fazer acadêmico.

Ao professor Frederico de Castro que muito contribuiu na banca de qualificação deste trabalho e sem excitar aceitou participar da banca de defesa.

De modo todo especial, aos ex-discentes e ex-docentes da FAFICE/UECE, que aceitaram socializar, em entrevistas, alguns fios de suas vidas, e que certamente sem a preciosa colaboração deles a abordagem desta dissertação teria sido inviável.

E, ainda, à Secretaria de Educação de Maracanaú, que me concedeu uma licença com vencimentos por dois anos, o que muito me ajudou, pois, sem o tempo disponibilizado, teria sido muito mais difícil trilhar os caminhos da pesquisa e concluir este trabalho.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil  
AMAN - Academia Militar das Agulhas Negras  
ANPUH - Associação Nacional de História  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História  
EMC - Educação Moral e Cívica  
EPB - Estudos dos Problemas Brasileiros  
FAFICE - Faculdade de Filosofia do Ceará  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FUNECE - Fundação Universidade Estadual do Ceará  
FUNEDUCE - Fundação Educacional do Estado do Ceará  
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro  
JUC - Juventude Universitária Católica  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC - Ministério da Educação e do Desporto  
OSPB - Organização Social e Política Brasileira  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
SPBC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
UECE - Universidade Estadual do Ceará  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UNE - União Nacional do Estudantes  
UNIFOR - Universidade de Fortaleza  
USAID - United States Agency for International Development

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca da formação docente no Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia do Ceará/Universidade Estadual do Ceará, no período da ditadura militar, a partir de leituras de bibliografia específica sobre Ensino de História e História Oral, e principalmente por meio de entrevistas com ex-discentes e ex-docentes da referida Instituição. Ressaltam-se os impactos do golpe na Educação brasileira e, de modo especial, no ensino universitário, como a questão da Reforma Universitária (1968) e a Reforma do Ensino Secundário (1971), além dos decretos-lei, e o Ato Institucional n 05. No decorrer deste texto, os “depoimentos” dos entrevistados ganham espaço, convergindo e divergindo na prática do cotidiano na Universidade em meio à repressão, sobressaindo-se táticas e estratégias. Pelas análises das memórias socializadas, um mundo de experiências vividas é descoberto, entre mitos, rótulos e contradições, na constituição do profissional de História no âmbito universitário.

## ABSTRACT

This work presents a reflection concerning the educational formation in the History Course at the Philosophy College of the State University of Ceará, during the military dictatorship, based on readings of specific bibliography on History and Oral History Teaching, and mainly, by means of interviews with former history students and educators of the referred Institution. The impacts of the coup d'état in the Brazilian Education are stood out, specially, in the university teaching, such as the University Reform (1968) and the Secondary Teaching Reform (1971), besides the ordinance-law, and the Institutional Act No.05. As this work goes on, interviewees' accounts win space, converging and diverging in the daily university practice amid the repression, and tactics and strategies being stood out. By the analyses of the socialized memoirs, a world of lived experiences is discovered, among myths, labels and contradictions, in the constitution of the History professional at the university environment.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DE UMA ÁREA NA PESQUISA HISTÓRICA BRASILEIRA: O ENSINO DE HISTÓRIA.....	17
1.1 Os efeitos inesperados da ditadura militar: o surgimento das pesquisas sobre o Ensino de História (precursores e primeiros estudos).....	17
1.2 Novos estudos: redirecionando ou ampliando os temas pesquisados?...	24
1.3 Migrações: da externalidade à internalidade da sala de aula.....	34
1.4 Uma categoria da escrita, sem escrita: a necessidade do registro de professores e alunos sobre o ensinado e experienciado.....	38
CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MEMÓRIA: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO DE PESQUISA.....	44
2.1 Inquietações de uma professora: a formulação do tema de pesquisa.....	44
2.2 Trajetória de uma pesquisa: tratamento das fontes.....	50
2.3 Memória e História oral de vida: formação docente em questão.....	55
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DITADURA MILITAR: MUDANÇAS E CONSTRUÇÃO DE MODELOS.....	60
3.1 Acordos internacionais reconfigurando a educação brasileira.....	60
3.2 Novas regras para as universidades a partir da Reforma Universitária e da Reforma do Ensino Secundário.....	65
3.3 Poder local e a (re)construção do ensino universitário cearense.....	73
3.3.1 Do Singular ao Plural: Transição FAFICE-UECE.....	79
CAPÍTULO 4 - MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - FAFICE/UECE DURANTE O PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1966 - 1982): Mitos, Rótulos, Contradições.....	87
4.1 Prática de Ensino em História: olhares convergentes e divergentes dos(as) entrevistados(as).....	87
4.1.1 Trajetória oficial do Curso de História: grades curriculares em questão.....	87
4.1.2 Fazer o curso de História: opção ou necessidade do campo profissional?.....	92

4.1.3 Algo peculiar: corpo docente formado, na maioria, por padres e militares.....	97
4.1.4 Concepção de História: positivismo ou ensino tradicional?.....	102
4.1.5 "...uma aula de giz e apagador" !?.....	107
4.1.6 Livros e leituras: limitações de um período ou de uma realidade específica?.....	112
4.2 Formação de professores: para além da visão restrita à sala de aula....	117
4.2.1 Mitos e estereótipos na relação professor e aluno.....	117
4.2.2 Estratégias de uma ação diferente no movimento estudantil.....	122
4.2.3 Táticas: "práticas comuns" no espaço universitário.....	128
4.2.4 Pesquisa/pós-graduação: panacéia para o ensino de História?....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
BIBLIOGRAFIA.....	145
ANEXOS.....	160
- Anexo 1 - Trabalhos Produzidos Sobre Ensino de História no Brasil.....	161
- Anexo 2 - Roteiro das Entrevistas.....	164
- Anexo 3 - Grades Curriculares do Curso de História.....	165
- Anexo 4 - Perfil dos(as) entrevistados(as).....	172

## INTRODUÇÃO

“Só uma coisa é certa: é preciso  
buscar.

Buscar é saber olhar pela janela.

Buscar é saber descobrir horizontes.

Buscar é saber ler as fontes.

Buscar é também narrar, registrar.

É assim que se faz a História.”<sup>1</sup>

É um estimulante desafio buscar o descortinar histórico do mundo interno da sala de aula da Faculdade de Filosofia do Ceará/Universidade Estadual do Ceará; além de trazer os diferentes sujeitos, como ex-docentes e ex-discentes, que optaram por uma formação em História e seguiram carreira universitária, para a visão da História Social. Acredito que se tornar um historiador é um exercício plural e constante de interpretação, por isso, neste texto, tentei traçar os fios da teia histórica da formação docente na academia, durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), período em que “fazer” uma graduação em História significava se formar para ser professor de História.

Por meio das experiências e memórias dos que presenciaram e viveram acordos e conflitos inerentes ao espaço universitário, perceber alguns mitos, rótulos e contradições no Curso de Licenciatura em História da FAFICE/UECE, é uma oportunidade para notar no entrelaçar de várias histórias, frente às inegáveis resistências, entre táticas e estratégias, que, a realidade vivida é bem mais complexa do que se possa imaginar.

Experiências pessoais lembradas favorecem a composição de um passado que não é homogêneo, mas revelador das diferenças que permeiam o convívio social. A memória é constituída de lembranças, esquecimentos, detalhes. É plural e individual e, ao passar pelo crivo da análise crítica, ou até das distorções explicativas, transforma-se em história vivida e se revela nos

---

<sup>1</sup> NIKITIUK, Sônia L (org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996, p.10.

lugares de memória, de forma material, simbólica e funcional, ou, no dizer de Pierre Nora, “uma memória inelutavelmente tragada pela história”.<sup>2</sup>

Nesta perspectiva, o espaço/tempo desta pesquisa é a época de funcionamento da FAFICE - Faculdade de Filosofia do Ceará (1966 a 1975), que coincide com a fase mais repressora da ditadura militar, e se estende até ao início da redemocratização do país (1982), passando pela criação da UECE - Universidade Estadual do Ceará (1975).

Com a ditadura militar, houve forte influência norte-americana na educação, em que técnicos norte-americanos são convidados a pensar e propor um projeto de educação para o Brasil, como os acordos Ministério da Educação - United States Agency for International Development (MEC-USAID), que culminou com a aprovação da Reforma Universitária em 1968 e da Reforma do Ensino Secundário em 1971, de aspectos mecânicos e voltados para o mercado capitalista, pautando-se no “tecnicismo pedagógico” e não na reflexão crítica, que interferiram de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem da educação brasileira, o que provocou uma “desnacionalização do campo educacional”<sup>3</sup>.

Historicamente a visão tecnicista, que dá ênfase às técnicas, favoreceu a compreensão do ensino de História de forma mecânica, ou seja, formas para memorizar datas e nomes de “héreis” são mais importantes do que a reflexão crítica do processo que culminou em determinados fatos. E, durante a ditadura militar no Brasil, essa visão se institucionalizou como política educacional do Estado, porque nesta perspectiva a educação formal é a panacéia para todos os problemas sociais, e desconsidera-se uma compreensão sobre a mudança estrutural da sociedade, que em tese é um dos objetivos do Ensino de História reflexivo.

Nesse contexto, os “técnicos” da educação, como os pedagogos sobretudo, ganharam respaldo, que ainda se reflete nos meios acadêmicos, para falar em nome dos profissionais das áreas específicas sobre ensino; mas, como, se desconhecem o conteúdo que permeia, por exemplo, a área de História? Frente a este questionamento, vale salientar que “não se pode mais

<sup>2</sup> NORA, Pierre. “Entre Memória e História - a problemática dos lugares”. Tradução de Yara Khoury. In: *Projeto História*, SP, (10) dez. 1993. p. 21.

<sup>3</sup> CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999. p. 33.

adiar a participação dos historiadores de ofício na discussão das intrincadas questões colocadas pelo Ensino da História, em todos os níveis<sup>4</sup>, o que não significa um *apartheid* com os pedagogos<sup>5</sup>, mesmo porque foram os primeiros a levantar reflexões sobre o ensino nos curso de pós-graduação em Educação.

Esta forma de pensar a história teve ressonância especial nos anos 1970, na “briga” assumida pela ANPUH, AGB e SBPC contra os “Estudos Sociais” implantados com a Reforma do Ensino Secundário de 1971, que, conseqüentemente, interferiu no espaço acadêmico com as “licenciaturas curtas” e desqualificou a importância, seja do ensino de História ou o de Geografia, e, de acordo com a professora Margarida Oliveira foi após essa década “que as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos passam a fazer parte, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral”<sup>6</sup>.

Assim, situo o ensino de História no espaço de reflexão, que chamo de interface entre a Educação e a História, por compreender que a educação é um processo de formação pessoal e intelectual, e História é a vida em construção, como também interpretações de experiências vividas no decorrer do tempo e espaço da humanidade. Portanto, o ensino de História visa, além da compreensão de que somos seres sujeitos da História, ao conhecimento e posicionamento crítico frente à realidade em que se está inserido.

Neste texto dissertativo, apresento, então, olhares convergentes e divergentes sobre o ensino de História experienciado no processo de formação de professores de História no período da ditadura militar a partir dos relatos de ex-docentes e ex-discentes. São diferentes experiências partilhadas, que, como mosaicos, por meio da análise histórica, aos poucos caracterizam o

---

<sup>4</sup> NEVES, Joana. “Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica”. In: *SAECULUM, revista de História* - n.º. 6/7. Jan.Dez. 2000/2001 - João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. p. 46.

<sup>5</sup> “... a discussão sobre o ensino de História está aberta à intervenção não apenas de historiadores e professores de História, mas também à de pedagogos, psicólogos, agentes do Estado, políticos, jornalistas etc.” (Cf. CORDEIRO, Jaime Francisco P. *A História no Centro do Debate: as propostas de renovação do ensino de História*. Araraquara: FCL /Laboratório Editora/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Ed., 2000. p. 29.)

<sup>6</sup> OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. “O ensino de história como objeto de pesquisa”. In: *SAECULUM: revista de História* - n.º. 6/7. Jan.Dez. 2000/2001 - João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. p. 100.

Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia do Ceará/Universidade Estadual do Ceará (FAFICE/UECE).

O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro traz uma análise das pesquisas relacionadas ao Ensino de História, como parte do *métier* do historiador, com destaque para os redirecionamentos e ampliação dos temas diante da constante revisão da ciência histórica. O segundo capítulo aborda a construção da pesquisa, suas inquietações e descobertas na construção do objeto de pesquisa. O terceiro capítulo expõe as transformações da Educação brasileira no período da ditadura militar no Brasil de 1964 a 1985, enfocando a (re)construção do ensino universitário cearense, em especial o “desaparecimento” da FAFICE e o surgimento da UECE. No quarto capítulo, faço uma análise mais pormenorizada das experiências vividas, que revelam mitos, rótulos e contradições da prática de ensino em História da FAFICE/UECE (1966-1982), onde as visões contraditórias dos(as) entrevistados(as) nos possibilitam salientar o processo de formação de professores para além da perspectiva restrita à sala de aula.

O percurso desta dissertação foi mesclado de múltiplos sentimentos, sejam aqueles de angústia, que em geral acompanham o pesquisador, ou os de entusiasmo pelas descobertas das tramas que deram vida ao fio condutor deste trabalho, justamente neste ano (2004) em que faz 40 (quarenta) anos que foi deflagrada a ditadura militar no Brasil. Tentei evitar o discurso da neutralidade como também da generalização, por considerar que as reflexões e análises aqui apresentadas se referem a um momento datado da História brasileira sob o olhar de alguns sujeitos históricos convidados para participarem desta pesquisa. Portanto, o que exponho é o resultado de longo caminho percorrido, que tem o intuito principal de suscitar reflexões sobre a Educação brasileira a partir da análise do ensino de História vivido em uma universidade no Ceará e assim contribuir para ampliar o debate de mais uma área da Ciência Histórica.

## CAPITULO 1

### **A CONSTRUÇÃO DE UMA ÁREA NA PESQUISA HISTÓRICA BRASILEIRA: O ENSINO DE HISTÓRIA**

“O objeto do ensino de História é constituído de tradições, idéias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências vividas pelos homens nas diversas épocas.”<sup>1</sup>

#### **1.1 Os efeitos inesperados da ditadura militar: o surgimento das pesquisas sobre o Ensino de História (precursores e primeiros estudos)**

A História como disciplina escolar (século XIX) foi criada para divulgar uma idéia de formação do Estado Nação, que, no decorrer dos anos, serviu para promover a História oficial política e legitimá-la. Com o irromper de novas teorias e concepções históricas, como o marxismo e a História Nova, diferentes posicionamentos de professores fizeram emergir um pensamento inovador com relação ao ensino de História, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

As mudanças da concepção de História, favorecidas pela revisão historiográfica dos *Annales*, em meio a várias outras transformações de ordem política, econômica e social, ensejaram a adoção de práticas pedagógicas alternativas, tendo em vista superar um ensino propedêutico e elitista característico da pedagogia tradicional. Apartir dos anos 1950 e no início dos anos 1960, houve grande politização das discussões em prol de uma realidade educacional melhor, de modo especial com relação à História, uma vez que, de acordo com Elza Nadai, aconteceram “inovações direcionadas, via de regra,

---

<sup>1</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997, p. 28.

para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo.”<sup>2</sup>

Como exemplo, é possível citar a Escola de Aplicação da USP, que desenvolveu trabalhos experimentais na área de História, como a idéia dos Estudos Sociais numa perspectiva interdisciplinar e não conforme foi posteriormente empregado pelo governo ditatorial, em que a disciplina de Estudos Sociais foi implantada para descaracterizar as disciplinas História e Geografia, esvaziando-as do processo de reflexão.

O clima dos acalorados debates no final dos anos 1950 e início dos 1960, quanto ao modelo de pós-graduação a ser mais viável, também foi desconsiderado diante da conjuntura imposta pelo golpe militar, homogeneizando a situação e impondo um modelo a ser seguido por todo o país. O professor Francisco Falcon lembra as transformações ocorridas nas disciplinas História Moderna e História Contemporânea naqueles anos, salientando que “é evidente que muito daquilo que fizemos ou deixamos de fazer - esteve profundamente vinculado ao contexto no qual vivíamos.”<sup>3</sup>

Em geral, afirma-se que a partir de 1970 deu-se a institucionalização da pós-graduação no Brasil, o que, de acordo com o professor Francisco Falcon, não passou de um “evento fundador”, que originou esquecimentos e silêncios, assim como cristalizou certos procedimentos ditos da pós-graduação:

“*Esquecimento*, por exemplo, das mudanças em curso nos anos 60, dos debates e conflitos então **travados no ‘território da História’**; *esquecimento*, também, de **como e quanto o ensino de pós-graduação herdou do ensino de graduação em termos de quadro docentes, compartimentações disciplinares, visão conteutística de currículos...** (...) Silêncio a respeito das circunstâncias políticas ideológicas gerais e particulares **que traçaram o círculo de giz da institucionalização: o caráter autoritário das decisões, o cerco ideológico às ‘idéias subversivas’, a hegemonia intradepartamental de indivíduos ou grupos ‘afinados com a situação’ e favorecidos pelo afastamento compulsório dos seus principais opositores e pela redução dos sobreviventes ao silêncio...**!”<sup>4</sup>

<sup>2</sup>NADAI, Elza. “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.” In: *REVISTA Brasileira de História - RBH. Dossiê de Ensino de História*. ANPUH/Marco Zero, vol. 13 - nº. 25/26, set 1992 ago. 1993, p. 156.

<sup>3</sup>FALCON, Francisco José Calazans. “A Cadeira de História Moderna e Contemporânea e o Ensino e a Pesquisa Histórica na Fnf-UB” In: MATTOS, Ilmar Rohloff de. (org.) *História do Ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998, p. 128.

<sup>4</sup>Id. *Ibidem.*, p. 112-113.



Tentou-se naquela conjuntura romper o debate inicial da necessária articulação dos profissionais da área e a inter-relação com a sociedade, ficando o ensino de História com o relato “sem vida” dos fatos, quer dizer, ensinados de forma mecânica, sem considerar o processo histórico; pois datas e fatos, embora importantes, quando descontextualizados, não favorecem ao processo de constituição da cidadania e muito menos uma reflexão histórica habilitada a compreender sua realidade e intervir socialmente. A disciplina História por muito tempo, e lamentavelmente ainda hoje<sup>5</sup>, em muitos casos, é vista como chata, cansativa, enfadonha, ou melhor, desnecessária, o que leva muitos a rotulá-la de “positivista”.

Para atender a ideologia de segurança nacional no contexto brasileiro de ditadura militar (1964-1985), o ensino de História recebeu forte influência da Pedagogia tecnicista<sup>6</sup>, pautada nas técnicas que viabilizavam a formação de mão-de-obra para integrar a máquina do sistema capitalista e de hipótese alguma questioná-la, reconfigurando-se um ensino de exaltação da pátria, sem contradições ou conflitos. Esta perspectiva de educação foi a base da Reforma Universitária (Lei n.º. 5 540/68) e da Reforma do Ensino Secundário (Lei n.º. 5 692/71) como também das licenciaturas curtas (em claro descrédito para a formação de professores) e dos Estudos Sociais (supressão do ensino de História e Geografia como disciplinas específicas na Educação Básica).

As sementes para a percepção do ensino de História como objeto de pesquisa do historiador foram lançadas na transição dos anos 1950 para os 1960, mas não se pode negar que só se configurou de fato como campo de pesquisa também do historiador duas décadas depois, pois até então se tinha uma idéia de pura separação entre ensino e pesquisa, em que se cristalizou um “consenso” de que tudo o que se referia ao ensino, de qualquer área, era

---

<sup>5</sup> Cf.: SILVA, Isaíde Bandeira da. *O Ensino de História sob o Olhar de Alunos e Professores do Instituto São José de Maracáú: 8ª série em questão*. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino) - Universidade Vale do Acaraú - Núcleo Fortaleza. Ceará-Fortaleza, 2000.

<sup>6</sup> Durante a Segunda Guerra Mundial, teve ascendência na educação escolar a teoria behaviorista de Skinner, que se baseia no condicionamento comportamental, sendo primeiramente usada para treinar soldados dos EUA e União Soviética e nas linhas de montagem do trabalho empresarial. De acordo com Geraldo Francisco Filho, “a pedagogia que colocava em prática o Behaviorismo foi chamada no Brasil de tecnicista.” (FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A Educação Brasileira no Contexto Histórico*. Campinas: Editora Alínea, 2001, p. 165.)

responsabilidade das disciplinas ditas “pedagógicas” e as que abordavam os assuntos específico da área eram vistas como disciplinas de “conteúdo”, como se as disciplinas pedagógicas não tivessem conteúdo. Assim o entrevistado para esta pesquisa, o professor Gisafran Jucá, salienta:

“Se fala muito em didática, mas na prática, fica a desejar. Olha eu me lembro de que as piores disciplinas que fiz na FAFICE, foram as pedagógicas, *Estrutura e Funcionamento...*, era como se a gente estivesse saindo do caminho para cumprir uma imposição.”

A busca de solucionar problemas pertinentes à formação docente como um todo ficaram por muito tempo restritas quase sempre às questões metodológicas. Esperavam-se “receitas” para melhor ensinar e o necessário diálogo interdisciplinar entre historiadores e pedagogos pouco existia. Afinal, até a década de 1970, delegou-se aos cursos de pós-graduação em Educação tudo o que se referia ao ensino. De acordo com a professora Margarida Oliveira houve um “pedagogismo” na formação dos profissionais das licenciaturas após a Lei n.º. 5.692/71, e talvez daí advenha a repugnância que, em geral, os historiadores devotam aos pedagogos até hoje. Ela, contudo, esclarece:

“O que estamos chamando pedagogismo não desmerece os pedagogos, tampouco seus cursos. Diz respeito, sim, a um conjunto de idéias que defenderam a predominância dos recursos técnicos sobre o conteúdo a ser ensinado, criando uma falsa expectativa de que, sabendo usar determinados recursos, ensinar-se-ia *qualquer conteúdo*.”<sup>7</sup>

Seja qual for o método a ser utilizado no ensino de História, não se pode desconsiderar os fatos, datas, locais e personagens em questão o que não significa permanecer com a mesma ideologia dominante da História Oficial reproduzida pela pedagogia tradicional tecnicista, mas é possível perceber os diferentes atores sociais que compõem o cenário de um fato histórico, com novas perspectivas e abordagens. Fazem-se necessário, entretanto, estudos na fronteira entre a História e a Pedagogia, compreendendo que o ensino faz parte da discussão teórica de História. E esta responsabilidade não deve ser delegada só às disciplinas ditas “pedagógicas”.

<sup>7</sup> OLIVEIRA, Margarida M. Dias. *O Direito ao Passado* (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba. Recife, 2003, p. 203.

O período ditatorial imposto favoreceu um processo de desvalorização do magistério como um todo, e da disciplina de História de forma específica, pois foi a mais combatida de todas, chegando a ser descaracterizada pelos Estudos Sociais, Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). E, drasticamente, as experiências inovadoras que estavam surgindo no início dos anos 1960, como a da Escola de Aplicação da USP, foram “castradas”, e as reflexões sobre o ensino promovidas por diferentes áreas foram amortecidas. O “tipo de ‘cidadão’ ideal imaginado pela ditadura militar que comandou os destinos do País entre 1964 e 1985 era o passivo, obediente ao sistema e ao regime.”<sup>8</sup>.

De acordo com José Lapa apud Jaime Cordeiro, contudo na ditadura militar no Brasil:

“... houve uma produção histórica significativa (...) e a tradução de várias obras de historiadores importantes, que passavam despercebidas pela censura. Data desse período a penetração no Brasil de historiadores ingleses como Thompson, Hill, Hobsbawm, ou dos historiadores franceses da chamada Escola dos *Annales*, que passaram a exercer grande influência nos meios especializados.”<sup>9</sup>

Neste aspecto, revela-se na prática cotidiana uma contradição, pois, se as idéias desses historiadores penetraram no território brasileiro em plena ditadura militar, este fato limitou-se, pelo menos até a meados da década de 1970, na região Sudeste, pois uma das entrevistadas desta pesquisa, Maria do Carmo, reclama de não ter tido acesso na universidade a essas novas leituras de revisão e ampliação da área histórica e afirma: “nós não tínhamos acesso a leitura, as mudanças que estavam acontecendo na historiografia...”<sup>10</sup>. Também o entrevistado Agileu Gadelha lamenta que o debate acadêmico da FAFICE/UECE não tenha favorecido certas discussões teóricas, que supõe já acontecessem em outras universidades brasileiras:

<sup>8</sup> Id. *Ibidem.*, p. 190.

<sup>9</sup> LAPA, José apud CORDEIRO, Jaime. *A História no Centro do Debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000. p.31.

<sup>10</sup> Entrevista realizada no dia 13 de março de 2003, às 15h, na residência da entrevistada. Maria do Carmo Ribeiro Araújo é mestra em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense; docente aposentada do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará.

“Nosso livros, (...) eram baseados em leituras bem rudimentares, digo assim por falta de outra palavra, mas em outras universidades do Brasil acredito que essa abertura já existia, mas nós da FAFICE ficamos muito atrás, e até sei porquê, nossos professores eram na maioria militares e padres, e isso dificultava o debate...”<sup>11</sup>

Salienta-se, entretanto, que, apesar da ditadura militar deflagrada em 1964, no final dos anos 1970 e início dos 1980, o Ensino de História foi se configurando uma área a ser pesquisada frente aos relevantes debates ocorridos em simpósios e encontros promovidos pela ANPUH/Nacional, impulsionados de modo especial pela questão da legalização da profissão do historiador, que requer um debate quanto à formação deste nos diversos cursos de História espalhados pelo Brasil.

A década de 1980 foi singular para acentuar as discussões quanto ao Ensino. E, no que diz respeito à História, a entrevistada Maria do Carmo comenta: “... eu acho que aquelas greves da década de oitenta e tudo mais, colocaram uma pá de cal em cima do Ensino Tradicional, e não só isso, rompeu com a visão única na História...”.

O historiador Carlos Reis, em *História Social e Ensino*, salientou que a construção de variados currículos de História após a ditadura militar foi favorecida por esse clima de mudança (abertura política/redemocratização), que levou alguns Estados a incorporarem a História das Mentalidades e a História do Cotidiano na produção do conhecimento histórico, em qualquer nível de ensino, como a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que, por meio da Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), apresentou à sociedade um currículo de História baseado em “eixos temáticos”:

“A proposta de currículo formulada pelos assessores e equipe pedagógica da CENP propôs romper com a tradicional sequenciação e tematização do ensino de História, colocando como opção a antiga seriação dos componentes curriculares, a divisão em blocos por séries que seriam articulados em torno do eixo temático ‘trabalho’.”<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Entrevista realizada no dia 09 de março de 2003, às 10 h 30 min, na sala dos Órgãos Colegiados da UECE. Francisco Agileu de Lima Gadelha é doutorando em História da Universidade Federal de Pernambuco; docente Titular do Colégio Militar; Docente efetivo do Departamento de História da UECE.

<sup>12</sup> REIS, Carlos Eduardo dos. *História Social e Ensino*. Chapecó/SC: Argos, 2001, p. 49.

Em Minas Gerais, definiu-se um currículo com uma abordagem dita marxista, embora Thaís Fonseca lembre que aquele currículo teve ampla aceitação no País porque "...refletia o momento político vivido então."<sup>13</sup> Porém o "modelo" mineiro caracterizou-se como um Materialismo Histórico Ortodoxo, onde o sujeito da História ficou obscurecido ante a análise da estrutura limitada ao econômico, pois essa proposta não rompeu com o etapismo cronológico (típico da História tradicional), apenas substituiu a abordagem quadripartite francesa (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), por uma igualmente determinada, como a evolução dos modos de produção, ou seja, do trabalho das comunidades primitivas ao trabalho servil-escravo, depois feudalismo e deste ao capitalismo e em seguida tem-se o socialismo, negando-se a dialética da História.

A decisão de não se acomodar (antes, durante e depois da repressão), assumida por vários educadores de História, favoreceu a adoção de uma postura pedagógica inovadora, em meio ao efervescente debate das diferentes concepções teórico-metodológicas de ensino, que foram ganhando espaço nas universidades brasileiras, embora esta área de atuação ainda não estivesse tão clara.

Para estimular e fortalecer o debate com relação à área do Ensino de História que se descortinava, vale salientar que, da ditadura militar até os primeiros anos do processo de redemocratização, quatro obras elaboradas por historiadores, tiveram especial destaque na reflexão histórica:

- *O Livro Didático em Estudos Sociais* - Miriam Moreira Leite - 1969;
- *Estudos Sociais: Introdução* - Len W. Dorneles e Terezinha Deusdará - 1972;
- *O Ensino de História: revisão urgente* - Conceição Cabrini e Helenice Ciampi - 1982; e
- *O Ensino de História e a Criação do Fato* - Jaime Pinsk (org.) - 1988.

O historiador sensível à questão educacional passou a ver com um olho o mundo acadêmico e com o outro a realidade vivida em muitas escolas

---

<sup>13</sup> FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.61.

da Educação Básica, e com os dois passou a perceber o ensino de História como uma responsabilidade reflexiva também de todos que fazem os cursos de História, de modo especial docentes e discentes, sentindo necessidade de refletir sobre a construção do conhecimento histórico em todos os níveis de ensino.

## 1.2 Novos estudos: redirecionando ou ampliando os temas pesquisados?

De acordo com a professora Ernesta Zamboni, a década de 1980, com a redemocratização, despertou a visão para o ensino de História, sob influência da revisão da historiografia que se processava frente aos novos referenciais teóricos e temáticos da ciência da História divulgados de modo especial por historiadores franceses, como Jacques Le Goff. Ela também destaca como fundamental naquele contexto

“... a contribuição da professora Déa Felon, que foi uma grande incentivadora para que a ANPUH (Associação Nacional de Professores de História) passasse a discutir a produção sobre o ensino de História, e a partir desse momento há na Revista Brasileira de História um espaço para a discussão sobre o ensino de História e a possibilidade dos professores que trabalham, pesquisam e se preocupam com o ensino darem visibilidade às suas produções.”<sup>14</sup>

A efervescência dos debates acadêmicos, as discussões e pesquisas sobre o ensino de História ganharam força, e, como anota Elza Nadai “...a História, a mais política das ciências sociais, tem ressurgido das cinzas (onde a ditadura pensou sepultá-la), tal qual Fênix, mais fortalecida do que nunca.”<sup>15</sup>

Embora para o pesquisador José Cordeiro<sup>16</sup> o debate sobre ensino de História tenha tido efervescência somente nos anos 1970 e 1980, daí em diante foi amortecido, este pensamento, contudo, não condiz com a

<sup>14</sup> ZAMBONI, Ernesta. “Panorama das Pesquisas no Ensino de História”. In.: *SAECULUM: revista de História* - n.º. 6/7. Jan. Dez. 2000/2001 - João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2002, p. 108.

<sup>15</sup> NADAI, Elza. Op. Cit. p. 160

<sup>16</sup> Cf.: CORDEIRO, Jaime Francisco. *A História no Centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

configuração da área do ensino de História, haja vista os encontros<sup>17</sup> nacionais e estaduais promovidos nos últimos anos, por exemplo, pela ANPUH, que reúnem historiadores-professores que têm o ensino de História como objeto de suas pesquisas, ampliadas a cada dia.

Diante deste contexto, a professora Margarida Oliveira aborda sobre a recorrência de artigos que se referem ao ensino de História na *Revista Brasileira de História* (RBH), de 1981 a 2002, ou seja, desde o primeiro número desta Revista (criada pela ANPUH em agosto de 1980). A RBH constitui-se hoje um dos periódicos mais prestigiados na área da Ciência Histórica e um dos mais respeitados pelos profissionais de História, com dois números publicados por ano. É, pois, como uma vitrine<sup>18</sup> para demonstrar o quanto o ensino de História tem ganhado espaço nas discussões dos historiadores, como o quadro feito pela referida professora, que aqui reproduzo por considerá-lo bem ilustrativo para esta discussão:

**Quadro 1: Presença do ensino de História como tema na RBH - Número e ano**

Número da Revista Brasileira de História	Ano de Publicação	Observação
03	1982	
07	1984	
10	1985	
11	1986	
12	1986	
13	1986/1987	
14	1987	
15	1988	
19	1989/1990	Dossiê
25 e 26	1992/1993	Número Duplo / Dossiê
27	1994	
31 e 32	1996	Número Duplo

<sup>17</sup> Como exemplos: o "VII Encontro Estadual de História" - ANPUH/Crato - Ceará, com o tema : "O Ensino de História e os Estudos Regionais" em novembro de 2000; em Ouro Preto/Minas Gerais, no período de 23 a 26 de abril de 2001; o XXI Simpósio Nacional de História: "Novo Milênio: entre o individual e o coletivo", em Niterói/Rio de Janeiro, de 22 a 27 de julho de 2001; e o XXII Simpósio Nacional de História: "História, acontecimento e narrativa", em João Pessoa/Paraíba, de 27 de julho a 01 de agosto de 2003. Destes participei e apresentei trabalhos relacionados a área do Ensino de História.

<sup>18</sup> De acordo com a professora Margarida Oliveira, não se trata de retórica, pois: "De fato, aquele periódico é fiel à produção acadêmica, através de suas páginas, construindo um quadro amplo sobre os estudos na área de ensino de História" (OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. Op.Cit. Tese. p. 82).

33	1997	
36	1998	Dossiê
37	1999	
38	1999	
40	2001	
43	2002	

Fonte: Revistas Brasileira de História

Conforme o posicionamento da professora Margarida Oliveira, diante da catalogação dos artigos publicados referentes ao ensino de História da RBH, a ANPUH têm concedido espaço para debater nos seus encontros e simpósios o ensino de História, contudo salienta que a garantia deste espaço precisa ser pleiteada e conquistada cada vez mais pelos profissionais interessados nesta área, e que estes não esperem que sejam gentilmente convidados a se pronunciarem.

De acordo com Michael W. Apple<sup>19</sup>, no debate educacional a escola tem um duplo papel: por um lado, reprodutora da ideologia dominante e por outro pode estimular lutas contra o interesse dominante, por meio de projetos alternativos de ensino, a partir de uma concepção educacional que se contraponha à pedagogia tradicional. Assim, diante do contexto mundial, a escola é vista como um espaço social e inserida na sociedade, não podendo a educação formal, de modo especial a disciplina História, através de seus profissionais, se furtar às transformações que se processam na configuração geopolítica e histórica da sociedade tida como “pós-moderna”.

A propósito desta perspectiva de transformação, Michel Foucault, em *Microfísica do Poder*, salientou que a escola é um espaço de poder e o papel do intelectual (professores, alunos e outros) é lutar contra as formas em que se configura este poder, ou seja, “...na ordem do saber, da verdade, da consciência, do discurso.”<sup>20</sup> Assim, é possível dizer que o estudo de História e suas conseqüentes pesquisas podem intervir socialmente na construção da cidadania efetiva, ao favorecer aos milhares de estudantes, em todos os níveis de ensino, a percepção do processo histórico, de que a realidade é construída

<sup>19</sup> Cf.: APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

<sup>20</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p.75.



por diferentes atores sociais nos diversos tempos e espaços. Portanto, não há “uma História verdade” a ser apreendida e reproduzida, por exemplo, nas provas bimestrais, mas histórias feitas de experiências humanas, o que não significa negar datas e fatos mas compreendê-los dentro do processo histórico.

Então, as discussões sobre a importância da inter-relação da escola com a sociedade já deitaram raízes em muitos debates dos profissionais da educação, de áreas diferentes, mas a questão específica do valor da disciplina de História para a formação do cidadão na sala de aula ainda demanda séria atenção, apesar dos tão propalados discursos do “senso comum” a favor desta questão. Como aborda a professora Margarida Oliveira, é preciso compreender e debater no processo de formação inicial dos professores o caráter educativo da disciplina de História, pois o “direito ao passado”<sup>21</sup> se impõe como uma forma (dentre outras) urgente de se garantir o acesso à cidadania de muitos. Como afirma Marc Ferro: “Primeiro conservar, em seguida, tornar inteligível: é a dupla função do historiador.”<sup>22</sup>

A maioria das escolas brasileiras, entretanto, apesar da intensa revisão historiográfica nas últimas décadas, ainda está permeada por uma visão fragmentada de História, promovida pela pedagogia tradicional da memorização e repetição, sem a necessária compreensão, embora outras concepções de História também se façam presentes na ação de alguns professores, como a História Nova (advinda da Escola dos *Annales*), e a Historiografia Social (de perspectiva inglesa), que abrem espaço para “práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação”<sup>23</sup>.

É importante ressaltar, porém, o fato de que o saber escolar não é um simples reflexo do saber acadêmico de elevada qualificação, pois a função social da escola tem suas especificidades no que diz respeito à necessária transmissão (de algumas diferentes e importantes experiências vividas pela sociedade) e produção do conhecimento histórico em um processo de ensino-aprendizagem que contemple a efetiva realização de sua relação com a pesquisa.

<sup>21</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Op. Cit. Tese. p. 207.

<sup>22</sup> FERRO, Marc. *A História Vigada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 124.

<sup>23</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papyrus, 2003, p. 39.

De acordo com Marc Ferro, em *A História Vigiada*, a adoção da perspectiva da Nova História (acadêmica) no ensino elementar é inadequada, pois corre-se o risco do “presentismo”. Ele salienta que, antes de ser possível uma reflexão e análise crítica com relação aos fatos históricos, é preciso favorecer o conhecimento do passado, ou seja, uma história-narrativa destes fatos, o que não quer dizer uma apologia da História Oficial, mas uma defesa da memória histórica, e formação do cidadão capaz de refletir sobre a sociedade em diferentes tempos e espaços, além de favorecer aos alunos o reconhecimento de serem também sujeitos da História.

Por isso a professora Margarida Oliveira, em sua tese, ressalta a necessidade do debate sobre o direito ao passado, a ser promovido em especial nos cursos de graduação em História, para que cada professor formador e aqueles em formação possam compreender o que do conhecimento histórico é essencial que o aluno aprenda nos diferentes níveis de ensino.

E ainda, com relação a este ponto, Philippe Ariés salienta: “Uma das características da História Nova é a de estar, ao mesmo tempo e igualmente preocupada com o passado, mesmo o mais longínquo, e com o presente mais imediato.”<sup>24</sup> Isso sem desconsiderar o aspecto cronológico, fundamental para a compreensão histórica. Nesta perspectiva, Le Goff afirma:

“O que é certo, infelizmente, é a falta de interesse dos poderes, das pessoas que impõem os programas. O que me preocupa é o facto de me parecer que a História Nova está precisamente a desabrochar no ensino secundário. Mas aí desabrocha duma maneira bastante perigosa, porque não colocou o problema do ensino e da divulgação da História. (...) Consagrar, como me dizem que se faz, um ano inteiro de História, numa classe, a um tema histórico, é levar as crianças a não compreender nada de História.”<sup>25</sup>

Neste caso, é importante salientar que um das funções fundamentais que cabe ao(a) professor(a) de História é articular o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural dos alunos, pois, conforme salientam Jaime e Carla Pinsky, “o passado deve ser interrogado a partir de

<sup>24</sup> ARIÈS, Philippe. CERTEAU, Michel de. LE GOFF, Jacques. LADURIE, Emmanuel Le Roy. VEYNE, Paul. “A História Nova” - Mesa Redonda - In: LE GOFF, Jacques et alli. *A Nova História*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977, p. 27.

<sup>25</sup> LE GOFF, Jacques et alli. *A Nova História*. Lisboa- Portugal: edições 70, 1977, p. 12.

questões que nos inquietam no presente...”,<sup>26</sup> sendo importante, portanto, não cair no vício de ensinar uma História chamada “crítica” porém sem base, ou seja, sem fatos (sem conteúdo!), “...em que o conhecimento histórico se transforma numa sabedoria de almanaque mal digerida, em que acontecimentos, instituições, e movimentos ocorrem do nada para o nada.”<sup>27</sup>

Para resolver esta questão referente ao uso da concepção da Nova História no ensino, Jacques Le Goff sugere: “... se é desejável que o espírito da nova história passe a se encontrar no ensino e na divulgação, é preciso adaptá-lo a seus destinatários não especializados...”<sup>28</sup>, ou seja, a revisão historiográfica com inclusão de diferentes sujeitos e variadas problemáticas é benéfica de ser incorporada ao ensino de História, contudo é preciso considerar a especificidade de cada nível de ensino, caso contrário, se dará um “samba do crioulo doido”<sup>29</sup>, ou seja, uma verdadeira confusão, misturando personagens e contextos históricos.

Neste aspecto, Eric Hobsbawm, em *Sobre História*, salienta a importância da compreensão de que a História se faz de fatos. Exemplo: “Roma derrotou e destruiu Cartago nas Guerras Púnicas, e não o contrário.”<sup>30</sup> Agora, a forma como se conta e interpreta faz a diferença, e esta questão exige formação adequada do(a) professor(a) de História para discutir com seus alunos os “comos?” e “porquês?” em um determinado contexto histórico construído por sujeitos históricos, e não dado *a priori*. Agindo desta forma, é

<sup>26</sup> PINSKY, Carla e PINSKY, Jaime. “O que e como Ensinar - Por uma História Prazerosa e Conseqüente.” In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 23.

<sup>27</sup> Idem. *Ibidem.*, p. 35.

<sup>28</sup> LE GOFF, Jacques. *A Nova História*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 6 - 7.

<sup>29</sup> O cronista Sérgio Porto retrata a imagem da História ensinada num samba: “Foi em Diamantina/onde nasceu J.K./ que a princesa Leopoldina arresoveu se casar/ mas Chica da Silva/ tinha outros pretendentes/ e abrigou a princesa/ a se casar com Tiradentes/ Laiaí laiaí laiaí/ o bode que deu vou te contar (bis) / Joaquim/ José que também é/ da Silva Xavier/ queria ser dono do mundo/ e se elegeu Pedro II/ Das estradas de Minas/ seguiu para São Paulo e falou com Anchieta/ o vigário dos índios aliou-se a D.Pedro e acabo-se a falseta/ da união deles ficou resolvida a questão/ e foi proclamada a escravidão (bis) / Assim se conta essa história/ que é dos dois a maior glória/ Leopoldina virou trem/ e D. Pedro é uma estação também/ ô, ôô, ôô trem tá atrasado ou já passou (bis).” (Cf.: FONSECA, Selva Guimarães. “O Ensino de História na Escola Fundamental: do ‘samba do crioulo doido’ à produção de conhecimento histórico.” In.: VEIGA, Ilma Passos Alencar e CARDOSO, Maria Fernandes (orgs) *Escola Fundamental: currículo e ensino*. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1995, p. 159.)

<sup>30</sup> HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 08.

possível que novas construções do conhecimento histórico se processem em todos os níveis de ensino.

Ainda nesta discussão é possível lembrar a corrente historiográfica denominada de "História Social", que favorece a apresentação dos diferentes atores sociais e estimula pesquisas que buscam entender a História como construção social, por exemplo, o mundo do trabalho em seus diferentes aspectos. Um dos historiadores desta concepção de História é Edward Thompson, com o livro *A Miséria da Teoria...*<sup>31</sup>, em que salienta a importância de se considerar o valor das experiências vividas para compreensão histórica, em que a cultura social é considerada, no cenário de construção da vida, que rompe com o idealismo/estruturalismo, permitindo refazer constantemente as noções teóricas preestabelecidas, a partir do diálogo constante entre as evidências e os conceitos, essenciais para compreensão da tessitura da História como uma teia nas relações sociais.

De acordo com Silma Nunes<sup>32</sup>, porém, o ensino de História e o que permeia sua ação no âmbito universitário ainda são pouco pesquisados. Em meio às investigações feitas nas universidades brasileiras, num total de 1729 trabalhos, no período entre 1984 e 1989, apenas 13 referem-se à temática do ensino de História, o que representa menos de 1% do total. Vale salientar, entretanto, que a última década do século XX e o início do século XXI caracterizam-se como anos promissores para o debate entre os pesquisadores da área do ensino de História e a comunidade em geral interessada neste relevante assunto de caráter educacional. É um campo de pesquisa principalmente fomentado pela criação de dois eventos bienais intercalados:

- Seminário Perspectivas do Ensino de História - com enfoque sob as experiências de sala de aula e a formação do professor de História; este evento foi inicialmente organizado pela professora Dra. Elza Nadai (USP); o primeiro ocorreu em São Paulo/SP - 1988; e

<sup>31</sup> Cf.: THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros - uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução de Waltemir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

<sup>32</sup> NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 1996, p. 18.

- Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História<sup>33</sup> - ENPEH - a partir do qual o ensino de História passou a ser visto de fato como uma área específica de pesquisa no âmbito da Ciência Histórica; sua primeira versão foi em Uberlândia/MG - 1993.

No III ENPEH, ocorrido em Campinas (1997), foram delineadas as linhas de pesquisas na área do ensino de História e estas, hoje, de acordo com a professora Ernesta Zamboni, estão sendo ampliadas como:

- “- formação do professor de História;
- produção do conhecimento;
- identidades culturais e memórias locais;
- currículos;
- história do ensino de História e História da América;
- linguagens e ensino de História e novas tecnologias;
- produção historiográfica e livro didático;
- memória e ensino de História;
- o uso escolar de fontes históricas.”<sup>34</sup>

Para melhor demonstrar a amplitude das pesquisas relacionadas ao ensino de História, de modo especial nos últimos anos, apresento em ANEXO I um quadro que elaborei e diz respeito aos trabalhos mais recentes na área do ensino de História. É possível que a ilustração não esteja completa com relação à bibliografia sobre ensino de História publicada nos últimos anos no país como um todo, mas tem como objetivo principal apresentar um panorama geral da área atualmente, quando se percebe que o número das pesquisas desenvolvidas com relação ao ensino de História ampliaram-se, com ênfase na transição na última década do século XX e início do século XXI, como é possível observar em seguida:

- *Caminhos da História Ensinada* - Selva Fonseca, 1993;
- *História: o prazer em ensino e pesquisa* - Marcos da Silva, 1995;

<sup>33</sup> “Nos ENPEHs, *trabalhos de pesquisa sobre ensino de História*, demonstrando o crescimento de reflexões/pesquisadores na área e no Perspectivas do Ensino de História, experiências de sala de aula e de inovação do ensino”. (OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. “O Ensino de História como Objeto de Pesquisa”. In: *SAECULUM: revista de história* - n.º.6/7. Jan.Dez. 2000/2001 – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002, p. 100.)

<sup>34</sup> ZAMBONI, Ernesta. Op. Cit. p. 107.

- *Concepções de Mundo no Ensino da História* - Silma Nunes, 1996;
- *Repensando o Ensino de História* - Sônia L. Nikitiuk (org.), 1996;
- *Ser Professor no Brasil: história oral de vida* - Selva Fonseca, 1997;
- *O Saber Histórico na Sala de Aula* - Circe Bittencourt (org.), 1998;
- *A História que Fazemos* - Hilda B. Dmitruk, 1998;
- *História do Ensino de História no Brasil* - Ilmar de Mattos, 1998;
- *Tempo, Narrativa e Ensino de História* - Marizete Lucini, 1999;
- *A História no Centro do Debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta* - Jaime Cordeiro, 2000;
- *A Memória e o Ensino de História* - Nadir Helfer e Tatiana Lenskij (orgs), 2000;
- *História Social e Ensino* - Carlos Eduardo dos Reis, 2001;
- *Para Além dos Conteúdos no Ensino de História* - Nicholas Davies (org.), 2001;
- *Conversas e Controvérsias: o ensino de história no Brasil. (1980-1998)* - Flávia Caimi, 2001;
- *História e Ensino* - Thaís Fonseca, 2003;
- *Linguagens da História* - Germano Magalhães e Gerardo Vasconcelos (orgs), 2003;
- *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas* - Leandro Karnal (org.), 2003; e
- *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens* - Selva Fonseca, 2003.

Então, a partir da década de 1990, o ensino de História passou a ser entendido como uma área de pesquisa, no qual a percepção desse ensino, como aquele que tem a função de perpetuar e preservar a memória nacional, amplia-se para a percepção de novas concepções de História e Educação. Assim:

“Longe de ser uma reprodução e uma perpetuação de heróis e memórias nacionais, os profissionais do ensino de História tem se preocupado em buscar o novo e o universal no cotidiano, recuperando a memória do homem comum e procurando novos caminhos de concepção de ensino.”<sup>35</sup>

O aumento da bibliografia com relação à área do ensino de História se configurou, principalmente, em decorrência dos cursos de pós-graduação em Educação, como também nos de História. Estes, aliás, já começaram a perceber a necessidade do historiador compreender e pesquisar o ensino de História no seu espaço, como parte de seu *métier* e por isso digno de séria pesquisa científica pelos profissionais da área, que socializam por via da teoria acadêmica as diferentes práticas vividas nos diversos níveis de ensino. Tudo isso só tem a contribuir para que esta discussão tenha espaço nos cursos de formação docente em História. Por isso, Sandra Corazza acentua que é preciso:

“(…) experienciar durante o trabalho de formação docente, a positividade e a produtividade críticas de práticas pedagógicas alternativas, que capacitem o futuro professor a planejar e desenvolver currículos alternativos e contra-hegemônicos.”<sup>36</sup>

Só assim será possível a constituição de uma educação histórica de qualidade concreta para todos. Como lembra Pedro Demo, a “educação qualitativa é precisamente aquela que constrói a capacidade de questionar, para melhor agir.”<sup>37</sup> Neste caso, o aluno é visto como capaz de interpretar e questionar, pois, em vez de objeto passivo, “pronto” para receber a transmissão do conhecimento do professor, ao estilo da chamada “educação” bancária, ele deve ser motivado a perguntar, pois assim, conforme pensa Demo, “vai construindo o perfil de um sujeito histórico capaz de conceber e fazer projeto próprio de desenvolvimento,”<sup>38</sup> na compreensão de que ensinar História significa antes formar o cidadão crítico reflexivo.

<sup>35</sup> Id. *Ibidem.*, p. 109.

<sup>36</sup> CORAZZA, Sandra Mara. “Planejamento de Ensino Como Estratégia de Política Cultural.” In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997, p. 140.

<sup>37</sup> DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994, p. 50.

<sup>38</sup> Id. *Ibidem.*, p. 51.

Embora se reconheça que, ante a constituição da Ciência Histórica como disciplina escolar, a área do ensino de História ainda é muito recente, talvez por isso cheia de indefinições, não se pode negar que é promissora de pesquisas, pois o debate sob vários aspectos é latente.

### 1.3 Migrações: da externalidade à internalidade da sala de aula

Aos poucos, a disciplina História deixou de ter uma abordagem única, que reforçava projetos hegemônicos de nacionalidade, para a qual foi criada, para perceber a riqueza das experiências vividas no cotidiano escolar. De acordo com Maria Odila Dias, um dos maiores desafios para o historiador hoje é buscar compreender a complexidade do concreto vivido em meio às "...mudanças, rupturas, dissolução de culturas, possibilidades de novos modos de ser."<sup>39</sup>

Por isso, neste tópico do trabalho dissertativo, adoto as expressões "externalidade" e "internalidade" no âmbito empregado inicialmente pela professora Margarida Oliveira. A primeira expressão diz respeito às questões exteriores ao conhecimento histórico, os objetivos impostos pela sociedade às instituições de ensino, como as leis, livros e outras questões burocráticas de condução do processo ensino-aprendizagem. A segunda expressão diz respeito mais diretamente às questões internas da sala de aula, na relação professor/aluno, na construção do processo de conhecimento histórico, e as concepções de sociedade, educação e História que permeiam o cotidiano da educação formal.

É significativo o número de obras publicadas acerca do ensino de História, embora ainda haja muito a ser feito, como a divulgação e a percepção de outros enfoques no que diz respeito a esta área, mas já é perceptível que as pesquisas educacionais como um todo:

"Migraram, paulatinamente, da externalidade para a internalidade da sala de aula. Leis, currículos, livros didáticos continuaram sendo analisados, mas nas suas inter-relações com o que se faz dentro da escola e dentro da sala de aula."<sup>40</sup>

<sup>39</sup> DIAS, Maria Odila. "Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea". In: *Projeto História*, São Paulo (17) nov. 1998, p. 226.

<sup>40</sup> OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. "O Ensino de História como Objeto de Pesquisa. In: *SAECULUM: revista de História* - n.º. 6/7. Jan.Dez. 2000/2001 - João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002, p. 98.



Para exemplificar esta afirmação, é possível mencionar os livros didáticos que antes se configuravam como a “historiografia da falta”, pois, de acordo com a professora Selva Fonseca, os livros didáticos em geral eram vistos pelas pesquisas como “bode expiatório”<sup>41</sup> ou “panacéia universal” para os problemas específicos de cada área de ensino; mas, aos poucos deixa-se de bater na mesma tecla para refletir o livro didático relacionando-o com a formação inicial dos professores e a relação autores/editores/indústria cultural/consumo/leitores, ou seja, tomando-os como objeto de investigação.

Ainda são poucas as pesquisas sobre livro didático que abordam a seleção dos conteúdos, como se estes fossem para sempre cristalizados, além de não mencionarem a relação que professores e alunos têm com o livro didático, ou seja, sua utilização não é referida. Poucos debates e artigos percebem o livro didático como um documento datado, com características próprias.

Assim Selva Fonseca chama a atenção dos professores para a compreensão de que “o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos.”<sup>42</sup> E exige uma formação profissional séria, ou seja, responsável, com abordagens teórico-metodológicas consistentes, interagindo ensino e pesquisa no decorrer de toda a licenciatura.

Como instrumento pedagógico, o livro didático pode até condicionar o trabalho em sala de aula, pois traz textos carregados de razões ideológicas e econômicas, exercícios, além de outras sugestões de trabalho, contudo, Circe Bittencourt ressalta:

“Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.”<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003, p.52.

<sup>42</sup> Id. *Ibidem.*, p. 55-56.

<sup>43</sup> BITTENCOURT, Circe. “Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História.” In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 73.

A revisão da historiografia e a ampliação documental das pesquisas nos últimos anos fomenta, além de uma análise teórica, um debate acalorado sobre a metodologia do ensino de História, principalmente ao tecer de uma crítica à utilização do livro didático como fonte exclusiva do saber histórico, pois, frente ao crescimento da indústria cultural, novas formas de saber se impõem, o que faz lembrar a coleção organizada por Le Goff<sup>44</sup> e Pierre Nora: *Novos Objetos, Novas Abordagens e Novos Problemas*.

As mudanças na produção do conhecimento chegam aos diferentes níveis de ensino "...não só pelos novos currículos, mas sobretudo pelo material de difusão, produto dos meios de comunicação de massa: livros didáticos, paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes e outros."<sup>45</sup> Portanto, hoje é inegável que o uso de linguagens diferentes (escritas, visuais, audiovisuais etc) e variadas fontes (literatura, documentos jurídicos, imprensa periódica, poemas e crônicas, iconografias, monumentos, canções, filmes, depoimentos etc) torna o ensino-aprendizagem de História (e de outras disciplinas) mais rico, numa perspectiva interdisciplinar, dinâmica e flexível, que favorece a percepção da História sob vários aspectos e a compreensão para construir outras histórias.

Na análise sobre ensino de História, entretanto, ainda se percebe "o distanciamento entre a fala dos professores, o texto do livro didático e o universo cultural dos alunos."<sup>46</sup> Isto situa-se como algo para ser percebido e pesquisado! E assim estabelecer a compreensão de que o conhecimento histórico e a História ensinada estão intimamente ligados. Portanto:

"Da produção à realização do conhecimento, à sua transformação em saber escolar, a pesquisa sobre o Ensino de História deverá ter em conta, sem dúvida, o currículo, os conteúdos escolares, as estratégias e instrumentos de ensino, as representações, mas não pode esquecer a questão que eu chamaria de 'originária', qual seja a da formação do professor."<sup>47</sup>

<sup>44</sup> Cf.: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. (orgs). *História: Novas Abordagens*. Tradução de Theo Santiago. 4<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

<sup>45</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993, p. 133.

<sup>46</sup> OLIVA, Terezinha Alves de. "Ensino de História, Conhecimento Histórico e Formação de Professores." In: *SAECULUM: revista de História* - n.º. 6/7. Jan. Dez. 200/2001 - João Pessoa: Ed. Universitária/UEPB, 2002. (V Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História - ENPEH) p. 123.

<sup>47</sup> Id. *Ibidem*, p. 126.

Os cursos de licenciatura em História são espaços fundamentais para definir que tipo de profissional se tenciona formar, o que demanda pesquisas criteriosas. Com efeito, é indispensável perceber a internalidade da sala de aula como espaço promissor de diferentes pesquisas, que certamente podem contribuir para um fazer diferente no Ensino de História em todos os níveis.

Para isso, é necessário revisar pressupostos teórico-metodológicos para englobar uma perspectiva inter e transdisciplinar, pois, conforme ressalta Selva Fonseca: “Nesse novo contexto escolar, professores e alunos não são meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes.”<sup>48</sup> O fato faz lembrar Walter Benjamin<sup>49</sup>, que nas suas teses apresenta a História como construção, sendo por isso um tempo saturado de “agoras”, mas carregados de historicidade, compreensão que requer pentear a História a contrapelos, para a percepção da multiplicidade dos sujeitos na inter-relação da História com a Educação.

Assim a professora Margarida Oliveira, na revista *Saeculum*, defende a urgência da percepção do ensino de História como objeto de pesquisa, para que não só a externalidade da sala de aula seja estudada, mas também a internalidade (como professores e alunos se relacionam com a externalidade imposta), para que uma ação (trans)formadora da consciência crítica reflexiva possa de fato acontecer na formação docente em História em prol do amplitude desta área.

Sob este aspecto, é fundamental a mobilização para criar espaços que favoreçam uma reflexão, principalmente nos cursos de licenciatura, sobre as práticas de ensino de História vividas nas diversas salas de aula, pois, como salienta Veiga Neto, “de um modo geral, a escola e, mais rapidamente, a sala de aula são tratadas como uma ‘caixa preta’: interessam as entradas e saídas e não propriamente o que acontece dentro da maquinaria escolar.”<sup>50</sup> Portanto, é importante que os cursos de História, de licenciatura, abordem de forma

<sup>48</sup> FONSECA, Selva. Op. Cit. 2003, p. 102.

<sup>49</sup> Cf.: BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito da história.” In: *Magia e Técnica, arte e política*. Obras escolhidas. Vol. 1 Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

<sup>50</sup> VEIGA NETO, Alfredo. “Currículo e Interdisciplinaridade.” In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.) *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997, p. 60.

consistente uma reflexão sobre currículo em ação, pois, entre o oficial e o real, há um mundo a ser pesquisado.

Assim, pesquisas que privilegiam os lugares da memória marcam a ampliação dos temas na área do ensino de História. Conforme diz a professora Ernesta Zamboni: "Uma perspectiva emergente na atualidade é a textual, ou seja, a que estabelece um novo enfoque para as fontes já tradicionais, como o currículo, o livro didático e as imagens."<sup>51</sup> Questões externas, como as exigências da sociedade, e questões internas, inerentes às concepções de sociedade, Educação e História, que permeiam o trabalho pedagógico em sala de aula (etapas de crescimento dos alunos e sua compreensão do conhecimento histórico, como também sua produção), compõem o trabalho docente que precisa ser mais bem pesquisado entre o dito e o não-dito nas estruturas burocráticas e "oficiosas".

#### **1.4 Uma categoria da escrita, sem escrita: a necessidade do registro de professores e alunos sobre o ensinado e o experienciado**

Numa tomada panorâmica, sobre a trajetória das pesquisas na área do ensino de História, na década de 1960, vê-se que as pesquisas iniciais na área do ensino de História se limitavam aos saberes específicos que o professor tinha sobre sua disciplina; enquanto nos anos de 1970 privilegiavam as tecnologias de ensino adotadas, assim multiplicaram-se os relatos de experiências alternativas em sala de aula, mas sem a necessária reflexão teórica. Na década de 1980, com a abertura política e a redemocratização, as pesquisas ganharam ênfase da dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica, e as pesquisas sobre livro didático e currículo se ampliaram. Com relação as últimas décadas do século XX, Ernesta Zamboni comenta que, a busca da compreensão da prática docente e os saberes dos professores favoreceu pesquisas sobre a vida de professores e o cotidiano da sala de aula; como a tese da professora Selva Fonseca, intitulada *Ser professor no Brasil: História oral de vida*, que foi inspiração para este trabalho dissertativo. Portanto:

---

<sup>51</sup> ZAMBONI, Ernesta. Op. Cit. p. 110.

“... estudos despertaram novos olhares sobre os professores e houve a necessidade de reconhecer que ele é um indivíduo de um saber e um fazer próprios, e que se conhece pouco sobre os seus saberes de referência. Essa reflexão sobre os docentes pode nos trazer descobertas a respeito das práticas presentes no seu cotidiano, que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional. Esses saberes interagem com a identidade do professor.”<sup>52</sup>

A legislação educacional brasileira é uma das mais avançadas com relação a currículo, contudo, na prática, outra realidade se configura, ou seja, há inegável diferença entre o currículo prescrito e o real. A educação dita moderna é precedida por um discurso que ressalta o necessário uso das últimas tecnologias, de acordo com as solicitações do Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI); mas, em geral, desconsidera os múltiplos saberes, que incluem não só o escolar, mas também as experiências do cotidiano onde cada aluno está inserido, além de não observar as necessidades estruturais da maioria das instituições públicas de ensino do Brasil.

Como afirma Tomaz da Silva<sup>53</sup>, é preciso redimensionar a concepção de currículo, percebendo-o como um campo de criação e produção de significados que se tece no cotidiano escolar e não de forma verticalizada. Neste contexto, é importante perceber a cultura como um campo flexível, onde as práticas se desenrolam frente às normatizações curriculares impostas, pois: “Aquilo que uma prática faz com signos pré-fabricados, aquilo que estes se tornam para os usuários ou os receptores, eis algo essencial que, no entanto, permanece em grande parte ignorado”<sup>54</sup>.

Então, tentar captar o que está por trás da teoria é possível por meio do reconhecimento e contado com os sujeitos históricos (docentes e discentes) que constroem experiências, na prática do cotidiano, em geral, não registradas e que, bem se sabe não estão no limite do enunciado oficial, pois:

---

<sup>52</sup> Id. *Ibidem.*, p. 106.

<sup>53</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo como Fetiche: a poética do texto curricular*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 20-21.

<sup>54</sup> CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995, p. 234.

“O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto *cultural* de significação ativa dos materiais recebidos.”<sup>55</sup>

Nesta citação fica evidente, que o currículo se constrói histórica e culturalmente, já que ele se efetua, toma forma e ação nas experiências e nos embates de ações dos sujeitos históricos. Então para se compreender o currículo como historicamente construído são necessárias, ainda, na área do ensino de História inúmeras pesquisas, para associar a concepção curricular atual aos vários aspectos (como reprodução e produção) desta Ciência Histórica como disciplina escolar.

Por isso, cada momento exige de educadores e educandos um posicionamento crítico frente às dificuldades, ou seja, “respondendo aos desafios de uma escola apoiada em normas com a produção de seus próprios desafios às normas”<sup>56</sup>. Assim, o objeto de estudo desta pesquisa favoreceu a problematização das práticas vividas por docentes e discentes no cotidiano da Faculdade de Filosofia do Ceará/Universidade Estadual do Ceará, no período compreendido pela ditadura militar e visa ultrapassar a legislação imposta, pautando-se nas experiências, de acordo com o valor que Edward Thompson<sup>57</sup> dá às “experiências vividas”<sup>58</sup>.

A realidade não é estática e a função da História não é de confirmar ou não determinadas teorias de laboratório, que desconsideram as contingências que interferem no processo social de forma contínua. Assim, abre-se espaço para questionar as evidências de comportamento no tempo, que ultrapassam os fatos, uma vez que “...o historiador examina vidas e escolhas individuais, e não apenas acontecimentos históricos (processos).”<sup>59</sup>

<sup>55</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 27.

<sup>56</sup> SILVA, Marcos A. da. *Repensando a História* - Associação Nacional dos Professores Universitários de História. ANPUH - Núcleo de São Paulo. 6ª ed. São Paulo: Marco Zero, 1994, p.10.

<sup>57</sup> De acordo com Carlos Reis, o historiador Edward Thompson “...por quase duas décadas, ocupou-se da educação para adultos, no Departamento de cursos extracurriculares da Universidade de Leeds, que juntamente com a Associação Educacional dos Trabalhadores (W.E.A), dedicavam-se a oferecer cursos de treinamento prático aos trabalhadores”. (REIS, Op. Cit., p. 25)

<sup>58</sup> REIS, Op.Cit. p. 35.

<sup>59</sup> THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros - uma crítica ao pensamento de Althusser*. Trad. Waltemir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 185.

Cabe a este profissional, portanto, posicionar-se de forma atenta e crítica frente ao “tribunal de recursos” (documentos) constituído pela lógica histórica, que se dá na interrogação das práticas vividas. Então, com relação ao ensino de História experienciado em determinado tempo e espaço, o que resta fazer é pesquisar o não-dito.

Diversos questionamentos teórico-metodológicos perpassam os debates entre os profissionais de História por ocasião dos encontros, simpósios, seminários e palestras específicos da área histórica. Como: Quais as preocupações que norteiam a historiografia brasileira com relação ao ensino de História?

O necessário diálogo entre a formação específica e a formação pedagógica não tem ocorrido nos diferentes cursos de licenciatura em História, o que dificulta uma coerente formação do professor de História, pois:

“...os profissionais de História, responsáveis pelas, assim, erroneamente, chamadas disciplinas de conteúdo, não se preocupam, na sua imensa maioria, em debater, ver a importância e produzir algumas reflexões sobre como o conhecimento histórico definia, a partir de sua própria produção, o que e como deve ser ensinado e aprendido desse conhecimento.”<sup>60</sup>

Os cursos de graduação em História, de modo especial os de licenciatura (já que ainda existe a dicotomia na formação de História = licenciatura x bacharelado), objetivam, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História<sup>61</sup>, preparar profissionais para os diferentes níveis de ensino, como também para atuar em outros espaços, como secretarias de cultura, museus, arquivos. Portanto, ressalta-se a necessidade de pesquisa, em qualquer disciplina ministrada no curso de licenciatura em História na qual a dimensão teórico-metodológica possa se fazer presente, além de motivadora na real preparação do futuro professor historiador, pois, como afirma Joana Neves, referindo-se a formação de professores no Ensino Superior: “Aprender/ensinar história é produzir conhecimento histórico, você

<sup>60</sup> OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. Op. Cit. Tese. p. 242-243.

<sup>61</sup> Cf.: site do MEC/DCN Cursos de História.

não pode ser professor sem ser pesquisador. Vice-versa pode.”<sup>62</sup> É algo que faz lembrar as palavras do professor Francisco Falcon, ao relatar suas primeiras experiências como docente, em que havia

“...prioridade da formação geral em História Moderna e História Contemporânea (H.M.C), tendo em vista a preparação de futuros professores para o Curso Secundário.

(...)

Assumimos uma espécie de ‘missão’ coletiva: formar professores competentes. Desejávamos que, pelo menos em H.M.C., nossos alunos saíssem com um conhecimento sólido dos principais ‘assuntos’ constantes dos ‘programas oficiais’ de História e dos livros didáticos respectivos.”<sup>63</sup>

Com relação ao conhecimento histórico a ser trabalhado em diferentes níveis de ensino e a necessária atenção à formação de professores, observando a internalidade da sala de aula Selva Guimarães salienta que

“...aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar – bem como aquilo que o aluno aprende ou deixa de aprender – vai muito além do proposto nos livros didáticos e nos currículos prescritos nas diretrizes e mesmo nos projetos pedagógicos.”<sup>64</sup>

Pesquisar sobre o ensinado e vivido na sala de aula torna-se urgente ante a necessidade do registro das experiências de professores e alunos, em que o corpo docente, particularmente da área de História– “categoria sem escrita/registo” pessoal de suas atividades - possa reverter o seu quadro de pouca escrita das experiências vividas no cotidiano da construção do saber histórico, pois:

“A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica.”<sup>65</sup>

<sup>62</sup> NEVES, Joana. “Perspectivas do Ensino de História: Desafios Político Educacionais e Historiográficos.” In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e Reformas no Ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB - Editora Sal da Terra, 2000, p. 135.

<sup>63</sup> FALCON, Francisco José Calazans. Op. Cit. p. 117.

<sup>64</sup> FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit, 2003, p. 244.

<sup>65</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula.” In.: BITTENCOURT, Circe (org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 56.



Subjetividade e objetividade permeiam o trabalho em sala de aula, o que torna um ensino favorável ao despertar crítico-reflexivo diante do mundo ou favorece a apatia.

Eis, então, a necessidade do registro de professores e alunos sobre o ensinado e vivido da ação histórica mesclada com a atividade pedagógica, já que ambos devem configurar a formação do professor de História. Este é visto como sujeito histórico, fruto de seu tempo, e como ser social sempre imerso na coletividade, situação em que é válido recuperar o valor da narrativa no ofício do historiador, como uma necessidade que se impõe ao deixar rastros para melhor compreender o ensino de História, pois:

“Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimentos construído por múltiplos sujeitos ao longo da História...”<sup>66</sup>

Conforme sintetiza Paulo Freire, “hoje a gente está começando a viver um nova maneira de ser históricos.”<sup>67</sup> Isto requer participar de forma ativa de todos os espaços possíveis para fazer diferente, como exemplo na área do Ensino de História, numa perspectiva de compreensão e transformação social, independente do nível de ensino e das amarras burocráticas. Como lembra Goodson<sup>68</sup>, o singular vivido pela pessoa tem a dimensão social intrínseca na sua fala e em suas reminiscências. Assim, a compreensão do processo de formação docente em História tem como uma grande aliada de metodologia e objeto de pesquisa a “memória”, as experiências vividas!

<sup>66</sup> KRAMER, Sônia e SOUZA, Solange Jobim. “Experiência Humana, História de Vida e Pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores.” In.: *Histórias de Professores - Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996, p. 16.

<sup>67</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 10ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992, p. 25.

<sup>68</sup> GOODSON, Ivor F. “Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.” In.: NÓVOA, António. *Vida de Professores*. Lisboa-Portugal: Porto, 1992, p. 68-77.

## CAPITULO 2

### **HISTÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MEMÓRIA: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO DE PESQUISA**

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos.”<sup>1</sup>

#### **2.1 Inquietações de uma professora: a formulação do tema de pesquisa**

O ensino de História como parte do ofício do historiador hoje é motivo de prolongados debates e estimulantes reflexões entre profissionais da área, de modo especial nos encontros e simpósios, intervindo no processo educacional brasileiro de acordo com seu *métier*, pautando-se na discussão profunda sobre o ensinado e o experienciado na educação brasileira, conforme diferentes concepções epistemológicas de ensino adotadas no cotidiano.

Para comentar sobre como se deu a escolha da temática desta pesquisa de mestrado, posso começar falando da minha trajetória, estudantil e profissional, que já me rendeu várias inquietações na busca de melhor compreender o processo de formação docente e a construção do conhecimento histórico. A princípio, é válido dizer que estudei desde a alfabetização até o quarto pedagógico (uma das antigas modalidades do 2º grau) em escolas públicas. Para conseguir as melhores notas, além de fazer boas provas (decorar!), tinha que ter um “comportamento excelente”, ou seja, aceitar sem discutir as imposições dos professores diante da reprodução do conhecimento naquele nível de ensino, e com isso aprendi mais a ouvir do que a contestar.

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p.58-59.

Este fator foi uma das mais árduas batalhas que tive de enfrentar comigo mesma, ao entrar na Universidade Estadual do Ceará (UECE/1994-1998) para fazer o Curso de Licenciatura em História, pois, apesar de alguns professores somente reproduzirem o conhecimento cristalizado, sem nenhuma crítica, outros promoveram calorosos debates teóricos, e, no começo, eu tinha muita dificuldade de intervir, o que fui superando aos poucos.

A graduação foi uma experiência ímpar na minha vida. Naquele período, pude participar de Encontros Nacionais de Estudantes de História (ENEH), Semana Universitária da UECE, palestras e até tive a oportunidade de sair do Ceará pela primeira vez, quando, com duas colegas, fui, via intercâmbio de universidades, fazer um curso rápido intitulado "Museu para Educação", de 40 h/a, na Universidade de São Paulo (USP). Também na graduação consegui ser aprovada na seleção de monitora da disciplina Prática de Ensino I em História, momento em que me descobri com uma aptidão profissional bem aguçada para pesquisar a área de Ensino de História.

Ao concluir a licenciatura em História, fiz um curso de especialização em Metodologia do Ensino, onde desenvolvi uma pesquisa<sup>2</sup> ligada ao ensino de História em escola pública.

Em seguida, fui aprovada na seleção para professor substituto na UECE (2000), para a área de "História e Educação". Foi um grande desafio que me dispus a enfrentar, afinal era a oportunidade de voltar às salas da UECE, onde tinha há pouco tempo me graduado; voltava então na circunstância não mais de aluna, mas de docente. Que alegria! Que medo! Agora seriam exigidas pela profissão bastante preparação, firmeza e coerência, teórica e metodológica. A partir de então, aumentaram o meu desejo e a minha necessidade de cursar um mestrado; não sabia bem onde nem como, mas comecei a pleitear uma vaga no mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e, por passar na primeira fase da seleção, cheguei a cursar aquele programa por um ano, como aluna especial.

No ano seguinte, em virtude de uma greve nas universidades federais, a Faculdade de Educação/UFC não abriu seleção para o mestrado,

---

<sup>2</sup> Cf.: SILVA, Isaíde Bandeira da. *O Ensino de História sob o olhar de alunos e professores do Instituto São José de Maracanaú: 8ª série em questão*. Monografia de Especialização apresentada na Universidade Vale do Acaraú. Núcleo de Fortaleza, 2000.

mas o Departamento de História da mesma universidade sim. Então fiz seleção para aquele e fui para a linha de pesquisa “Cultura e Poder”, onde apresentei o projeto que já vinha trabalhando no mestrado da Educação, a partir de então com uma abordagem mais historiográfica.

Quando comecei a cursar o Mestrado em História, confesso que por diversas vezes fiquei angustiada com o ritmo das leituras/discussões teóricas e a indefinição do meu objeto de pesquisa. Depois de um ano cursando as disciplinas, iniciei a pesquisa empírica (entrevistas) do meu projeto. É válido salientar que, para encontrar um rumo para desenvolver a dissertação, foi importante o contato/reuniões com meu orientador, professor Dr Almir Leal de Oliveira, e fundamental o contato com a professora Margarida Oliveira (doutora em Ensino de História) que, com paciência e competência, dispensou valiosa ajuda acadêmica.

A princípio, pretendia trabalhar com os cursos de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC), para analisar currículos/práticas de ensino de ambas as instituições e entrevistar alunos e professores destas. Diante, porém, da amplitude do desafio e do tempo previsto para conclusão do mestrado, resolvi recortar melhor as experiências vividas no processo de formação docente no Curso de História. Desejava pesquisar a disciplina Prática de Ensino, por lecioná-la na UECE e estar imersa em cobranças legais como o artigo 65 da LDB (Lei nº. 9.394/96), que impõe 300 horas/aulas para esta matéria, e, em seguida, a Resolução CNP/CP nº. 02, de 19 de fevereiro de 2002, que trata de 400 horas aulas para prática de Estágio Curricular Supervisionado. Tudo isso me deixou confusa, e, por fazer parte da Comissão de Reforma Curricular na UECE, pude dialogar com colegas sobre o assunto que pretendia analisar em uma pesquisa de mestrado, por exemplo, como os cursos de História da UECE e UFC trabalhavam com a disciplina Prática de Ensino em seus currículos.

No decorrer da disciplina denominada Seminário de Pesquisa, pude repensar a consistência da minha problemática de pesquisa. Após alguns encontros de orientação, resolvi que a idéia inicial poderia ganhar novo enfoque, centrando-se na prática de ensino desenvolvida e vivida como atividade que permeia o curso todo, e não só como disciplina específica. Diferentes questionamentos surgiram: como se articulam as questões da

formação docente em um Curso como o de licenciatura em História? Como acontece a recepção das idéias transmitidas pelos docentes aos discentes? Que tipo de Ensino de História foi transmitido e vivido na FAFICE/UECE na ditadura Militar? Que tipo de professor formou e se formou no Curso de História da FAFICE/UECE, entre 1966 e 1982?

Os atores sociais desta pesquisa são 2 (dois) ex-docentes e 8 (oito) ex-discentes do Curso de Graduação em História da Faculdade de Filosofia do Ceará/Universidade Estadual do Ceará (FAFICE/UECE), em Fortaleza, que viveram sua vida universitária entre 1966 e 1982, ou seja, no período da ditadura militar. A questão central é analisar como esses sujeitos se posicionaram diante do ensinado e vivido no âmbito acadêmico em meio à repressão. Afinal, geralmente os cursos de História são vistos pela grande maioria das pessoas como um dos cursos mais politizados, que desenvolve a crítica social de forma mais contundente.

O que se esperava, porém de um curso de licenciatura em História que tinha na maioria do seu quadro de professores coronéis e padres? Pelo senso comum, até é fácil responder, tachando-o de desprezível e retrógrado, já que naquele momento da ditadura eram os militares que estavam no poder político do país infligindo a repressão e censura. Há, todavia, um mundo de experiências vividas por docentes e discentes que não podem ser homogêneas, pois estão imersas em acordos, conflitos e contradições, que fazem parte da dinâmica histórica e precisam ser percebidas como experiências sociais, contextualizando-as no cenário brasileiro.

Este foco da discussão pode melhor se revelar pela compreensão das diferentes vozes e posições dos atores sociais que compõem a Universidade: professores-formadores e professores em formação (discentes)/legislação/sociedade, e ao mesmo tempo requer uma percepção dialógica entre eles. Como se tornar sujeito histórico frente às imposições legais e as (im)possibilidades de rompimento? Quais os paradigmas teóricos que têm norteado as práticas no curso de graduação em História? Qual é a função sócio-histórica de um curso universitário como o de História em pleno contexto ditatorial? Como professores e alunos viviam a prática da formação em História?

A possibilidade de entender o processo de formação de professores, no espaço acadêmico, um dos lugares onde se processa o ensino de História, é o cerne da minha pesquisa. Por isso, capto e tento interpretar, por meio de entrevistas com docentes e discentes do período 1966-1982, experiências de significados inesgotáveis que muito revelam sobre o cotidiano da chamada “formação inicial” do professor, além de intercalar com outras fontes. Procuo trazer para a contemplação da História Social as vozes de sujeitos da História que optaram por fazer uma formação acadêmica em História.

Meu principal foco de análise, portanto, é o processo de formação docente, em meados dos anos 1960 até década de 1980, quando fazer o curso de História significava a busca de uma especificidade no mercado de trabalho no âmbito professoral. A decisão profissional, no entanto, é também pessoal, pois passa por uma opção de vida e precisa ser considerada. É uma construção na maneira de ser no mundo, vivendo diferentes experiências, uma constante no fazer-se como sujeito histórico, como lembra António Nóvoa<sup>3</sup>.

A vontade de descobrir o cotidiano discente/docente exige uma pesquisa qualitativa, considerando o contexto político-social da época em análise. A principal inspiração para o início desta pesquisa foi o trabalho de Selva Fonseca - *Ser Professor no Brasil - História Oral de Vida*<sup>4</sup>, onde a autora textualiza 13 (treze) histórias de vidas de professores de vários Estados do Brasil, hoje aposentados. Este livro constituiu uma referência necessária para minha dissertação, por abordar experiências de professores. No decorrer da elaboração do presente trabalho de pesquisa, foi muito importante também a

---

<sup>3</sup> Cf.: NÓVOA, António. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Portugal: Educa Editora, 2002.

<sup>4</sup> FONSECA divide seu livro *Ser Professor no Brasil: História oral de vida*. (Campinas, SP: Papius, 1997.) em três partes: Na primeira aborda o debate teórico sobre História Oral, ressaltando a importância desse tipo de abordagem para melhor compreensão e valorização das experiências vividas por professores. Sua metodologia adota a investigação da história de vida de professores, salientando que “...não se deve apenas utilizar os dados que servem aos interesses do pesquisador, pondo de lado os outros dados e relatos dos professores” (Op.Cit. p.30). Na segunda parte de seu trabalho, apresenta as entrevistas textualizadas, ou seja, a fala dos(as) professores entrevistados(as), sem a “interferência” do pesquisador, onde saltam aos olhos o dito e o não-dito (que estão contidos nas entrelinhas). Na terceira parte, ela faz uma análise das experiências vividas pelos(as) entrevistados(as), de acordo com os eixos de sua pesquisa: trajetória pessoal, formação e experiência profissional.

leitura do livro *A Pesquisa em História*<sup>5</sup>, por sua valiosa orientação quanto à forma de fazer pesquisa no ofício do historiador.

Alguns autores ainda ofereceram subsídios fundamentais para minhas reflexões, como Michel de Certeau (1994), com as categorias de “estratégias e táticas”; Edward Thompson (1981), com referência ao valor das “experiências”; Paulo Freire (1998), com a singular abordagem sobre “educação libertadora”; Marieta Ferreira (1994), com a discussão de “História Oral”; António Nóvoa (2000), no que diz respeito à importância e à necessidade da “História oral de vida” de professores; e, como já acentuado Selva Fonseca (1993, 1997, 2003), com relação ao ensino de História, como objeto de investigação.

As perspectivas de abordagens da História e da Educação apresentadas por esses autores me levaram a uma aproximação com o trabalho da História Oral, tendo a memória de formação de docentes/discentes como objeto de estudo, configurando-se como uma das minhas principais fontes de pesquisa as entrevistas textualizadas. Acredito que cada ser social tem relevância no processo histórico, pois constitui-se culturalmente nas relações sociais. A cultura está “enraizada na realidade social, impregnada de um sentido intenso, por meio do qual as pessoas se expressam, reagem, exercendo, ou não, suas possibilidades criativas...”<sup>6</sup>, intervindo na transformação social. Assim esta dissertação é uma oportunidade de expressar sobre a externalidade e internalidade<sup>7</sup> do processo de ensino-aprendizagem na formação docente, no universo acadêmico, tendo acesso a relatos preciosos de experiências vividas por atores sociais daquele cenário.

Para melhor delimitar a pesquisa, o recorte temporal inicia-se em 1966, ano em que a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, coordenada pelos Irmãos Maristas, foi encampada pelo Governo do Estado e passou a ser denominada de FAFICE (Faculdade de Filosofia do Ceará). Esta deixou de existir como tal para compor, junto com outras faculdades e escolas superiores

<sup>5</sup> Cf.: VIEIRA, Maria Pilar de Araújo et alii. *A Pesquisa em História*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

<sup>6</sup> KHOURY, Yara Maria Aun. “Narrativas orais na investigação da História Social.” In.: *Revista Projeto História*. São Paulo (22) jun.2001, p. 80.

<sup>7</sup> OLIVEIRA, Margarida Dias de. “O Ensino de História como Objeto de Pesquisa.” In.: *SAECULUM: Revista de História* - nº. 6/7. Jan. Dez. 2000/2001 - João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002, p. 98.

a Universidade Estadual do Ceará (UECE - 1975), que agrupou, numa mesma unidade, instituições governamentais como a FAFICE (1947), a Faculdade de Filosofia Dom Auréliano Mattos, a Escola de Administração (1957) e a Faculdade de Veterinária (1962); e instituições filantrópicas como a Escola de Enfermagem (1943), Escola de Serviço Social (1950), e o Conservatório de Música (1963).

A análise pretendida tem recorte final em 1982, quando aconteceu o início do processo de redemocratização, com eleições para governador, e houve um concurso público para professor efetivo da UECE, pois daí em diante outro contexto configurou-se. Então, para melhor destacar o espaço/tempo do trabalho empírico, o período escolhido foi de 1966 a 1982.

## **2.2 Trajetória de uma pesquisa: busca e tratamento das fontes**

Na busca de material empírico para análise histórica específica sobre a FAFICE/UECE, deparei-me com o livro produzido pelo professor Elmo Vasconcelos<sup>8</sup>, que me foi muito útil, embora fatorial (pois não traz uma análise profunda dos fatos/datas apresentados), pelas informações que traz de 50 (cinquenta) anos do Curso de História (1947 a 1997).

Vale salientar que esta *Memória do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará*, elaborada pelo professor Elmo, é uma espécie de homenagem que o autor fez ao Curso ao qual esteve ligado por quase 40 (quarenta) anos, como aluno (da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará) e como professor (da FAFICE/UECE). Ele destaca o fato de que a essência do Curso de História está intimamente a criação da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, em 1947. Assim, aborda, de forma sucinta, o ambiente histórico que proporcionou a criação da Faculdade Católica, da FAFICE e da UECE e transcreve a súmula das atas das reuniões departamentais, do curso de História, que encontrou registradas no livros de Atas do Departamento desde 1968. Pela rica experiência de vida, esse autor foi uma dos entrevistados para esta pesquisa.

---

<sup>8</sup> Cf.: VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula. *Memória do Curso de História da UECE: no seu cinquentenário, 1947 - 1997*. Fortaleza: Gráfica Lux; 1997.



Este livro, portanto, é uma fonte documental imprescindível para a minha pesquisa, pois traz uma retrospectiva do Curso de Licenciatura em História, da FAFICE/UECE, inclusive a lista dos concludentes deste curso desde 1977, fato que muito me ajudou na seleção de alguns discentes daquelas turmas para serem entrevistados, uma vez que pretendia compreender por via da memória daqueles o enredo do curso de História da FAFICE/UECE no processo de formação docente.

Para selecionar os demais entrevistados, pesquisei também o Arquivo do Departamento de Graduação da UECE, os livros (pois ainda não há sistema informatizado do período desejado) de expedição de diplomas dos alunos que se graduaram entre 1966 e 1982, e impus como critério para realizar a seleção de entrevistados a escolha daquelas pessoas que foram estudantes do curso de História da FAFICE/UECE e se tornaram professores universitários no Estado do Ceará. Com respeito à seleção dos docentes a serem entrevistados, contei fundamentalmente com a indicação de alguns colegas e a mediação de outros.

Inicialmente elaborei um roteiro de entrevista (ANEXO 2), e, com o apoio dos professores do Programa de Pós-Graduação e da orientação, selecionei 13 depoentes para serem entrevistados, 5 ex-docentes (Elmo Vasconcelos, Francisco José Loyola, José Maria de Oliveira, Luíza de Teodoro e Zaíra P. Monteiro Gondim) e 8 ex-discentes (Agileu Gadelha, Gisafran Jucá, Monoel Alves, José Clerton, Valdelice Girão, Lucio Caminha, Maria do Carmo e Valdelice Girão) da Faculdade de Filosofia do Ceará/Universidade Estadual do Ceará -FAFICE/UECE, no período de 1966 - 1982.

Dois ex-docentes, porém, a professora Luíza de Teodoro e o professor Francisco José Loyola, recusaram-se a me conceder uma entrevista, apesar do esforço que fiz para dizer o quanto as experiências deles seriam importantes para contar um pouco da História vivida na FAFICE/UECE no período em análise. Após algumas ligações telefônicas insistentes de minha parte, resolvi compreender, aceitar a resistência, e não forçar uma participação indesejada que provavelmente iria se refletir na fala deles. Com relação à professora Luíza de Teodoro, porém, em virtude de ter sido muito citada pelos ex-docentes e ex-discentes que consegui entrevistar, resolvi utilizar a entrevista

que ela concedeu à professora Selva Fonseca e consta na íntegra no livro *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*.

Outra docente, a professora Zaíra Parente, até chegou a conceder a entrevista e a transcrição foi feita, mas, ao ser entregue à professora para análise e assinatura ela achou mais conveniente desistir da colaboração para esta pesquisa, alegando não ter mais tempo e problemas de saúde que inviabilizaram a leitura e possível alteração da transcrição. Assim, o que foi dito em entrevista pela professora Zaíra Parente não pôde ser usado na redação das memórias de formação docente a que este trabalho se propôs.

O número dos entrevistados para esta pesquisa ficou sendo 2 (dois) docentes e 8 (oito) discentes, que obviamente não representam o conjunto dos sujeitos sociais da FAFICE/UECE (1966 - 1982), por isso, este trabalho se propõe a ser antes uma análise qualitativa do que quantitativa, haja vista suscitar algumas reflexões e não fazer generalizações. Portanto, optei por identificar, com seus verdadeiros nomes, cada um dos entrevistados, com o consentimento deles, como sinal de respeito às suas idéias e posicionamentos, pois não pretendo rotular a realidade vivida e sim mostrar a visão de cada qual relativa ao Curso de Graduação em História experienciado na FAFICE/UECE entre 1966 e 1982. Assim, não posso deixar de dizer que as entrevistas produzidas são narrativas singulares em que:

“Cada pessoa, valendo-se dos elementos de sua cultura, socialmente criados e compartilhados, conta não apenas o que fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez.”<sup>9</sup>

É importante dizer, ainda, que, até o momento das entrevistas, encontrei muitos empecilhos e resistências para contatar e convencer os atores sociais escolhidos a participarem e, reafirmo que em alguns momentos, foi fundamental a mediação de terceiros. Vencidas as primeiras barreiras, para convencê-los a se tornarem depoentes da pesquisa, foi possível entrevistá-los e perceber de forma concreta a riqueza da História Oral na (re)construção das lembranças e dos sentimentos, ou seja, a manifestação da memória. Busquei perceber nos depoimentos, de modo especial, opiniões sobre o ensino de

---

<sup>9</sup> KHOURY, Yara Aun. Op.Cit. p. 84.

História vivido no curso de licenciatura em História da universidade. Embora o contexto específico da ditadura militar, porém, não tenha sido a idéia inicial da pesquisa, os depoimentos vinham carregados de informações sobre como se dava o cotidiano na Universidade em meio à repressão, quando a “pedagogia do medo” era a tônica de muitas aulas. Assim a abordagem da dissertação ganhou outra dimensão, e passei àquela que considera de modo especial o ensino de História vivido no período ditatorial.

Ainda ressaltar o fato de que, até chegar ao momento das entrevistas textualizadas, para posterior interpretação, um longo caminho foi percorrido, como a realização das entrevistas e gravações em locais convenientes para os entrevistados, as quais levaram em torno de um hora e meia a três horas cada uma. Depois, o árduo trabalho de transcrição literal das entrevistas, que José Carlos Sebe identifica como uma verdadeira “aventura”<sup>10</sup> e Joan Garrido salienta como o “...trabalho mais longo e pesado dentre aqueles que são necessários à utilização das fontes orais...”<sup>11</sup>.

Em seguida, o retorno<sup>12</sup> das entrevistas transcritas para os entrevistados, que, de acordo com Ecléa Bosi, é algo necessário no trabalho com História Oral, em que eles têm total liberdade para alterar o que tinham dito, suprimir ou acrescentar algo. Com relação às entrevistas concedidas pelos atores sociais desta pesquisa, na maioria dos casos, houve apenas supressão de nomes de pessoas envolvidas em determinados fatos, mas, com exceção de poucos, não ocorreram mudanças que interferissem na essência do que foi dito inicialmente. O que fizeram foi uma limpeza para melhor registrarem o que gostariam que ficassem como marcas de suas histórias.

Feitas as alterações solicitadas, retornei novamente aos entrevistados para assinarem as entrevistas e assim iniciei o processo de textualização das falas, quer dizer, deixar o texto livre das minhas “interferências” (perguntas na condução das entrevistas - em anexo), de onde a

---

<sup>10</sup> MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *A Colônia Brazilianista: história oral de vida acadêmica*. São Paulo: Nova Stella, 1990, p. 16.

<sup>11</sup> GARRIDO, Joan del Alcázar i. “As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate.” In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: V.13, n°. 25/26 - set.93/ago.93, p.45.

<sup>12</sup> “O depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou.” (BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 66.)

voz da entrevistadora é retirada para composição de texto autobiográfico<sup>13</sup>. Por tudo isso, não posso considerá-las como só mais uma fonte deste trabalho, afinal foram artesanalmente construídas e constam como registro, que legitima cada vez mais o trabalho do historiador, ou seja: o contado, a construção e análise crítica de suas fontes, como lembra Thompson, no necessário diálogo entre as evidências e os conceitos para compreensão da tessitura da História:

“O que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessário reordenar todo o *conjunto* de conceitos. Não há nenhum altar mais oculto que seja sacrossanto de modo a obstar a indagação e a revisão.”<sup>14</sup>

Entre os entrevistados, há aqueles que têm o discurso pronto, o que faz lembrar Michael Pollak, com a categoria de “memória enquadrada”<sup>15</sup>. Outros, entretanto tiveram no momento da entrevista a oportunidade, pela primeira vez, de pensar/refletir sobre sua trajetória de vida e sistematizá-la.

Assim, considero um dos momentos mais valiosos na construção/apresentação desta pesquisa as citações que trazem as falas dos entrevistados, pois é o momento de socializar com os leitores interessados na temática do ensino de História e formação de professores experiências vividas e partilhadas por autores sociais que viveram o Curso de História na FAFICE/UECE em um período histórico brasileiro bem delicado. É possível perceber na voz dos próprios sujeitos deste trabalho fios de coragem, persistências, frustrações, desejos, tristezas, alegrias, acordos, conflitos, além de mitos, rótulos e contradições, que se tecem na construção destas Histórias orais de vidas de professores e suas diferentes experiências ligadas ao Ensino de História. Cada fala é um mosaico para a caracterização/compreensão do ensino de História no contexto político-social do Brasil e da Universidade cearense em um período da nossa História.

<sup>13</sup> Cf.: FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit., p. 55

<sup>14</sup> THOMPSON, Edward. *A Miséria da Teoria. A Miséria da Teoria ou Um Planetário de Erros - uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 185.

<sup>15</sup> POLLAK, Michael. “Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: vol 2, nº. 3, 1989, p.13.

A interpretação das evidências neste trabalho se destina à análise histórica das várias “práticas comuns”<sup>16</sup>, que se construíram no espaço universitário específico. Para realização desta fase do trabalho dissertativo, recorri a outras fontes, como uma mostra de jornais da época, para entender melhor as falas. Conforme lembra Joan Garrido, é necessário trabalhar as fontes orais em parceria com outras fontes, contudo aquela não é só um complemento destas, mas uma fonte a mais para a análise histórica, que, como todo documento histórico, é “parcial e interessada”<sup>17</sup>.

A bibliografia de base para a pesquisa se concentrou em três áreas, que neste trabalho estão interligadas - a saber: Teorias da História, Educação e Ensino de História. Além dessas, analisei os documentos oficiais relacionados com o ensino de História no período, como a Lei de Reforma Universitária, o Decreto nº. 477, Ato Institucional nº.05, e as grades curriculares do Curso de História da FAFICE/UECE (estas foram analisadas no quarto capítulo deste trabalho e constam na íntegra no ANEXO III).

Nesta pesquisa, os dados obtidos foram organizados e analisados, objetivando estabelecer relações entre eles, para conseguir registrar experiências até então não reveladas, que poderão trazer diferentes modos de conceber o passado, como também construir respostas para as problemáticas levantadas, dando espaço para que novos questionamentos possam ser suscitados, considerando a ação de intervenção no cotidiano e pôr em evidência práticas que constituem a vida em ação na formação docente em História.

### **2.3 Memória e História oral de vida: formação docente em questão**

A compreensão da História ultrapassa a percepção dos documentos oficiais como sendo fontes únicas e insuperáveis, desde o século XIX. Novos padrões epistemológicos e metodológicos dão espaço para a análise histórica de outros tipos de registros, como os construídos a partir da História oral de vida.

---

<sup>16</sup> CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.35.

<sup>17</sup> GARRIDO, Joan del Alcázar i. Op. Cit. p.38.

No espaço acadêmico, há um intrigante debate sobre a diferença entre memória e história, conforme Raphael Samuel, no seu artigo “Teatros da Memória” expõe: “A primeira, de acordo com Maurie Halbwachs, (...), é primitiva e instintiva; a segunda, autoconsciente. A primeira vem naturalmente à mente, a segunda é produto da análise e reflexão.”<sup>18</sup> O principal, contudo, é compreender a importância da memória para a construção histórica, na análise dos fragmentos expostos por esta memória “historicamente condicionada”<sup>19</sup>. Em outro artigo, Raphael Samuel salienta a importância da História Oral na construção de evidências qualitativas sobre o passado vivido, mas deixa claro que esta não substitui outros documentos, como os encontrados em arquivos e cartórios, para análise histórica, afinal: “O relato vivo do passado deve ser tratado com respeito, mas também com crítica; como o morto.”<sup>20</sup>

Na Fundação Getúlio Vargas, a pesquisadora Marieta Ferreira trabalha com História Oral, e chama atenção para dois pontos de vista diferentes nesta metodologia de trabalho:

“...a que enfatiza a importância dos depoimentos orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas e a que privilegia a importância das representações e considera a memória como um objeto de estudo em si mesmo.”<sup>21</sup>

No primeiro caso, é como se a memória sobre algo estivesse congelada, pronta para ser pincelada pelo historiador, e no segundo aspecto é perceptível a íntima relação entre memória e história. Esta pesquisadora defende a idéia da memória como possível de ser estudada, como é apresentada pelos depoentes, sem a preocupação central da veracidade dos depoimentos. Assim, de forma clara e incisiva ela afirma:

“A história busca produzir um conhecimento racional, uma análise crítica através de uma exposição lógica dos acontecimentos e vidas do passado. A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são

<sup>18</sup> SAMUEL, Raphael. “Teatros da Memória”. Tradução de Maria Therezinha Ribeiro e Vera Maluf. In.: *Projeto História*, São Paulo (14), fev. 1999, p. 44.

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> SAMUEL, Raphael. “História Local e História Oral”. Tradução de Zena Eisenberg. In.: *Revista Brasileira de História - História em Quadro-Negro*. São Paulo, v. 9 nº. 19. p. 239.

<sup>21</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.) *Entre-vistas: abordagens e usos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1994, p. X.

lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente.<sup>22</sup>

Neste contexto, é possível fazer menção à reflexão desenvolvida por Michael Pollak com relação ao “enquadramento da memória”, no qual aquele que é entrevistado busca manter uma coesão interna do que é dito, organiza, sem brechas, a memória, quase sem contradições, portanto “...esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro.”<sup>23</sup> Mas, buscando a coerência do discurso. Por isso, em um grupo que viveu um tempo e espaço específico juntos, em geral, há aquele que é apontado como o que possui a “verdade” sobre um fato ou período. Por exemplo, na minha pesquisa, esse alguém é a professora Luíza de Teodoro, pois quase todos entrevistados por mim a citavam como “aquela que sabe melhor sobre isso”, como se eles mesmos não fossem capazes ou não pudessem, com a mesma autoridade, contar, a partir, de sua memória, suas experiências.

Na maioria das vezes, a “memória enquadrada” é aquela que se torna oficial por meio dos diferentes mecanismos que tentam cristalizar uma determinada versão sobre os fatos. Assim, “...como uma ‘memória enquadrada’, uma história de vida colhida por meio da entrevista oral é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada.”<sup>24</sup>

Similar à idéia exposta por Michael Pollak, o pesquisador Antônio Montenegro chama a atenção para quando o discurso é todo organizado, tendo em vista eliminar as contradições, o que exige atenção redobrada do historiador, pois: “A prática de alguns entrevistados em produzir um discurso racionalizado acerca de sua memória é a tentativa de fundar (o próprio depoente) os significados e as explicações do que é narrado.”<sup>25</sup>

Percebo e trabalho a História Oral como uma metodologia de pesquisa apropriada para a construção de fontes a partir da memória, esta como um objeto de estudo de grandeza histórica. Não é demais dizer que as

---

<sup>22</sup> Id. *Ibidem.*, p. 8.

<sup>23</sup> POLLAK, Michael. *Op. Cit.* p. 10.

<sup>24</sup> Id. *Ibidem.*, p. 13.

<sup>25</sup> MONTENEGRO, Antônio Torres. “História Oral, caminhos e descaminhos.” In.: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, nº. 25/26 set.92 / ago. 93, p. 58.

fontes produzidas pela memória por via da história oral precisam ser submetidas à análise histórica como qualquer outra fonte histórica. Recordar é ainda atribuir sentido aos acontecimentos na busca de coerência para as experiências vividas, e estas precisam ser socializadas e ganhar foros de debate para melhor compreensão da formação docente hoje.

Portanto, as entrevistas foram importantes para perceber, dentre outros aspectos, as ações dos entrevistados (ex-docentes e ex-discentes da FAFICE/UECE) em meio ao contexto ditatorial e a formação docente, a compreensão do processo histórico, onde a princípio, se poderia supor estagnação ante as investidas governamentais castradoras, representou momentos memoráveis vividos.

A memória não é unilateral, é antes substância social, construída em relação com outros, eivada de reflexões e conflitos. Assim, fazer uso da História Oral é um momento singular na vida de um pesquisador, por isso, Ecléa Bosi defende: “Quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época!”<sup>26</sup>

Não cabe ao historiador congelar a memória e sim analisá-la conforme o contexto a que se refere e no qual veio à tona, e perceber, por intermédio de sua análise crítica, a construção de mitos. Isto se pode perceber em entrevista concedida pela professora Luíza de Teodoro à professora Selva Fonseca, onde a construção de mitos é marcante. Exemplo: a própria Luíza de Teodoro diz: “Eu era ‘a inteligente’, depois passei a ser a ‘subversiva’, agora sou ‘anjo’...!”<sup>27</sup> Ela mesma incorporou esses mitos e faz questão de reafirmá-los, ressaltando que estes mudaram com o tempo.

A formação docente acontece na sociabilidade, pois “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações.”<sup>28</sup> Assim, a abordagem desta pesquisa ocorre com relação ao espaço universitário vivido no curso de graduação/licenciatura em História, como sendo também um *lócus* importante na “formação inicial” profissional docente, sem,

<sup>26</sup> BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 16-17.

<sup>27</sup> FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. p. 133.

<sup>28</sup> MOITA, Maria da Conceição. “Percurso de formação e de transformação.” In.: NÓVOA, António. *Vida de Professores*. Porto: Editora Porto, 2000, p. 115.



contudo, deixar de considerar as marcas que cada um traz do seu meio social para aquele espaço onde são diferentes as riquezas da convivência.

Como salientei em outro momento, foi no trabalho de Selva Fonseca - *Ser Professor no Brasil* - que encontrei inspiração para desenvolver minha pesquisa, e, no início de sua tese, ela esclarece sobre três correntes que abordam a História Oral metodologicamente diferentes, como: História Temática - aquela que faz uso da História Oral para esclarecer um tema que a bibliografia deixa brechas ou é obscuro; Tradição Oral - que se reporta à vida em grupo; e a História Oral de Vida - em que "...ganham relevância as vivências e as representações individuais."<sup>29</sup> Assim como Selva Fonseca, optei pela terceira tendência, reafirmando a necessidade do registro e análise das Histórias de vida dos sujeitos que fazem, vivem e ensinam a História.

O que fica na memória e o que a partir dela é possível dizer advêm de uma seleção prévia de uma organização. Portanto, com esta dissertação, pretendo contribuir para constituição da História social do curso de licenciatura em História da FAFICE/UECE, no que diz respeito a formação docente em História, intercalando falas dos entrevistados com outras fontes, como jornais, leis, grades curriculares, bibliografia específica, para uma análise crítica consistente do momento histórico vivido no Ceará.

---

<sup>29</sup> Id. *Ibidem.*, p. 39.

## CAPÍTULO 3

### EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DITADURA MILITAR: MUDANÇAS E CONSTRUÇÃO DE MODELOS

“O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer.”<sup>1</sup>

#### **3.1 Acordos internacionais reconfigurando a educação brasileira**

A sociedade democrática brasileira foi sensivelmente abalada com o golpe que instalou o regime militar no governo do Brasil em 1964, principalmente em virtude dos atos institucionais (AIs) decretados, como, por exemplos: o AI nº.1 (1964), que agrupou os partidos políticos em apenas dois blocos, a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) e o AI nº..5 (1968), o qual extinguiu todos os direitos constitucionais de cidadania e favoreceu o ápice da repressão.

De acordo com Roberto Gurgel, o aspecto político foi hipervalorizado<sup>2</sup> em detrimento do aspecto civil, e, em meio a um amplo processo repressivo, a centralização e o autoritarismo passaram a caracterizar a postura do governo pós-1964. Para a maioria dos militares, contudo, o que ocorreu foi uma “revolução” necessária, conforme me informou um dos entrevistados, ex-docente, professor coronel José Oliveira, do Departamento de História da Universidade Estadual do Ceará: “Ah, só uma informação em 01 de abril de 64, eu estava em Fernando de Noronha, e o pessoal diz que foi um

<sup>1</sup> BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito da História.” In: *Magia e Técnica, arte e política*. Obras escolhidas. Vol. 1 Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.224.

<sup>2</sup> GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão universitária - comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez/Autores Associados/UFC, 1986, p. 76.

golpe, não foi! O povo estava todo do lado das Forças Armadas...”<sup>3</sup> Uma percepção similar a esta do professor José Oliveira, foi a de um outro militar entrevistado pela pesquisadora Maria Araújo. Ele afirmou: “...nós não fizemos o golpe. Nós fomos obrigados a dar o golpe pelo povo brasileiro. Só fomos depois que o povo foi na frente.”<sup>4</sup> Nesta perspectiva, é importante salientar que os militares não conseguiriam se manter tanto tempo (vinte e um anos) no poder se uma parte significativa da sociedade civil não os apoiasse, afinal vale lembrar que:

“O golpe foi saudado efusivamente por uma parte das camadas médias urbanas, capitaneada por setores da Igreja Católica responsáveis pela realização das caudalosas ‘Marchas da Família, com Deus pela Liberdade’, que precederam inclusive a deposição de Jango.”<sup>5</sup>

Com a ditadura militar, iniciou-se no Brasil um processo de “desnacionalização do campo educacional”<sup>6</sup>, pois o Ministério da Educação (MEC) passou a fazer fortes acordos com os Estados Unidos, conhecidos como “Acordos MEC-USAID” que financiaram diferentes projetos nos estados brasileiros, incentivando o treinamento para o mercado de trabalho e não o processo de formação humana que cabe à educação. Segundo Eloisa Caimi,

“...entre 1964 e 1968, o governo brasileiro assinou inúmeros convênios de cooperação financeira e assessoria técnica com a Agency for International Development - AID, os quais ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID. Tais convênios permitiram excessiva ingerência da AID na política educacional brasileira e abriram caminho para as reformas educacionais de 1968 e 1971.”<sup>7</sup>

O Estado do Ceará também recebeu ajuda financeira e técnica, pautada nesses acordos, conforme noticiou o jornal *O Povo*: “... a Agência Internacional de Desenvolvimento (USAID/Brasil), órgão do Governo dos

<sup>3</sup> Entrevista com o professor José Maria Oliveira Lima, realizada pela autora desta pesquisa, no dia 25 de fevereiro de 2003 às 15h, no apartamento do entrevistado.

<sup>4</sup> ARAÚJO, Maria Celina. “Ouvindo os Militares: imagens de um poder que se foi.” In: FERREIRA, Marianta de Moraes (coord.). *Entre-Visitas: Abordagens e Usos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994, p.155.

<sup>5</sup> GERMANO, Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 51

<sup>6</sup> CUNHA, Moacyr. *O Golpe na Educação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 33. (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo).

<sup>7</sup> CAIMI, Eloisa F. *Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001, p. 41.

Estados Unidos, liberou, ontem, uma parcela dos recursos do primeiro convênio educacional assinado no Ceará ...”<sup>8</sup>, para despesas com cursos de treinamento de pessoal que trabalhava com a educação.

Naquele período, o sistema educacional brasileiro sofreu o que se chamou de uma descaracterização, tendo os acordos MEC-USAID<sup>9</sup> ditado as regras da educação para melhor adaptar a população às exigências do sistema capitalista e ao contexto ditatorial. Para satisfazer aos interesses econômicos internacionais, a ditadura militar visou homogeneizar o processo educacional a partir de reformas burocráticas e não concretas, e em desacordo com a realidade de cada estado.

Foram aprovados dois dispositivos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 4.024/61), denominados de Reforma Universitária - Lei nº. 5.540/68, e de Reforma do Ensino Secundário - Lei nº. 5.692/71. A Reforma Universitária<sup>10</sup>, aprovada em 28 de novembro de 1968, objetivava: reestruturar as universidades brasileiras, homogeneizando-as no que diz respeito à ordem administrativa burocrática; extinguir a cátedra; mudar as regras do vestibular para solucionar a questão dos excedentes; aglutinar as faculdades isoladas em universidades; e afirmar a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão;

Com a Reforma Universitária, elaborada e aprovada pelo Governo, segundo Maria Aranha: “Uma nova composição curricular permitiu a matrícula por disciplina, instituindo o sistema de créditos”<sup>11</sup>. Esse sistema de matrícula, de acordo com alguns pesquisadores, como Selva Fonseca, visava a desarticular o movimento estudantil<sup>12</sup>, que estava em evidência, uma vez que permitia a matrícula em diferentes períodos, desarticulando turmas. E ainda fez parte desse contexto a “mordaza” que tentou calar de vez os protestos, dos

<sup>8</sup> O Povo, “Liberados recursos da USAID para a educação” 07 de fevereiro de 1969, p. 6.

<sup>9</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História a Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.198-228.

<sup>10</sup> Vale salientar que no início de 1968, antes de ser aprovada a Reforma Universitária oficial, ocorreu “...uma reforma universitária efetuada pelos próprios estudantes e professores, tomando faculdades e promovendo cursos paralelos e cursos-pilotos, que afinal, foram tomados sem efeito.” (CIAMPI, Op. Cit. p. 43)

<sup>11</sup> ARANHA, Maria Lúcia de. *História da Educação*. 2ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996, p. 214.

<sup>12</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papyrus, 1993, p.21.

diferentes segmentos sociais, com a aplicação do Ato Institucional nº.5, em dezembro de 1968.

Nos fins dos anos 1960, a educação se tomou, de acordo com propagandas governamentais, “preocupação” visível do governo federal ante a pressão popular, como, por exemplo, foi implantado o projeto “operação-escola”, patrocinado pelo Ministério da Educação, para ampliar o número de vagas nos níveis de ensino primário, médio e superior, pelo menos na estatística. Na reportagem “Ensino crescerá em 1969”, o jornal *O Povo* trouxe os seguintes dados: “o ensino médio terá um crescimento de 15%, o superior 25% e primário 30%”<sup>13</sup>.

No interstício entre uma reforma e outra, vários decretos-lei foram aprovados, como exemplos: Decreto-lei nº. 477/69, que proibia manifestação de cunho “subversivo” nas instituições educacionais, principalmente nas universidades; o Decreto-lei nº. 547/69, que admitia cursos superiores de licenciatura curta, encarregados de formar mão-de-obra barata para a educação; e o Decreto-lei nº. 869/69, que tornaram obrigatórias disciplinas de Moral e Cívica (EPB - Estudos dos Problemas Brasileiros - para a graduação) e OSPB para todos níveis de ensino.

O segundo dispositivo, a Reforma do Ensino Secundário, de 1971, foi aprovado no governo Médici, quando ocorreu supressão dos exames de admissão de um nível de ensino para outro; enfatizou o ensino profissionalizante no então segundo grau; reafirmou como matérias obrigatórias Educação Física, Educação Moral e Cívica e Educação Artística, enquanto foi suprimida a Filosofia, e, ao mesmo tempo, transformou História e Geografia em Estudos Sociais, perdendo essas suas especificidades. Esse fato provocou um fértil debate, promovido principalmente pela ANPUH que até então não havia se mobilizado oficialmente contra a ditadura militar

As décadas de 1970 e 1980 foram singulares para acentuar as discussões quanto ao ensino. Durante a redemocratização, os profissionais das áreas de História e Geografia conquistaram a autonomia dessas disciplinas nas escolas. E a efervescência do debate com relação ao ensino de História ensejou a construção dos diferentes currículos de História, como o de São

---

<sup>13</sup> *O Povo*, “Ensino crescerá em 1969”, em 03 de janeiro de 1969, p. 5.

Paulo, com a proposta de “eixos temáticos” para o ensino de História, conforme salienta o pesquisador do assunto Carlos Eduardo Reis, incorporando “uma atitude crítica ativa e reflexiva diante do conhecimento produzido”<sup>14</sup>, ressaltando a produção do conhecimento histórico em qualquer nível de ensino; e o de Minas Gerais, com uma abordagem dita marxista, mas que não rompeu, como afirma Thaís Fonseca, com o “princípio etapista”<sup>15</sup>, e passou a perceber a História seguindo os modos de produção (comunidades primitivas - sociedades escravistas - feudalismo - capitalismo - socialismo), reforçando um viés do materialismo histórico ortodoxo.

Nesse contexto, de abertura política, como, por exemplo as eleições diretas para governador dos estados (1982) e o aumento das manifestações promovidas por instituições como a ANPUH (Associação Nacional de História), AGB (Associação dos Geógrafos do Brasil) e a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), ocorreram em vários estados brasileiros reformas curriculares, voltando História e Geografia como disciplinas autônomas. Com esta perspectiva, ganhou força também a luta pela regulamentação da profissão de historiador, que ainda hoje está em trâmite na Câmara Federal, e a principal ênfase era ultrapassar, nos cursos de História, a formação dicotômica entre pesquisador e educador, reafirmando a necessária articulação entre ensino-pesquisa para construção do conhecimento histórico. É o que se percebe na fala de Joana Neves, no Encontro Nacional de Prática de Ensino, promovido pela Faculdade de Educação da USP, no início de 1983:

“...não imagino a indefinição e indistinção entre o trabalho do professor e o trabalho do pesquisador. Enquanto ocupação profissional, vejo como atividades distintas. Não aceito é a distinção na formação, uma formação baratinha em conteúdo para o professor e uma formação rica em conteúdo para o pesquisador”.<sup>16</sup>

A tônica deste discurso foi clara naquele Encontro, onde as mesas redondas tematizaram a necessária articulação entre ensino e pesquisa na formação do educador. Portanto, é nessa realidade ditatorial que busco

<sup>14</sup> REIS, Carlos Eduardo dos. *História Social e Ensino*. Chapecó/RS: Argos, 2001, p. 46.

<sup>15</sup> FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 64.

<sup>16</sup> NEVES, Joana. Mesa Redonda: “A Prática de Ensino e a Universidade”. In.: ATAS. *Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENPE)*. Coord. Atas: Anna Maria Pessoa de Carvalho. Faculdade de Educação da USP. 21 a 24 de fevereiro de 1983, p. 206.

compreender o Ensino de História vivido por docentes e discentes, no Curso de História, ou seja, as teias relacionais no espaço universitário de formação docente, da Capital cearense.

### **3.2 Novas regras para as universidades a partir da Reforma Universitária e da Reforma do Ensino Secundário**

O Estado militar no Brasil, de 1964 a 1985, foi sinônimo de exclusão social, tortura e repressão, haja vista a doutrina da “segurança nacional” pautada na desconfiança excessiva dos diferentes atores sociais que compunham a Nação. No início dos anos 1960, houve manifestações nacionais de docentes e discentes em prol de uma reforma universitária, tendo de modo especial a Universidade de Brasília (fundada em 15/12/1961) como modelo inovador, com a sugestão da organização de departamentos e dedicação exclusiva dos professores, e dentre as reivindicações dos alunos propostas pela União Nacional dos Estudantes (UNE) estava a abolição das cátedras. Com a deflagração, entretanto, da ditadura militar, as discussões dos diferentes segmentos, em prol da educação, ficaram a cargo dos acordos MEC - USAID e comissões especiais de técnicos do Governo, que até absorveram algumas das reivindicações já proclamadas por professores e estudantes, mas com teor reacionário. Os que se colocaram contra foram veementemente perseguidos.

O poder imposto pelo governo militar tinha preocupação especial em controlar o ensino superior, e precisava colocá-lo a favor da nova ordem política instaurada, pois era o espaço onde mais havia focos de resistências ao governo ditatorial. Esta situação favoreceu uma reforma universitária urgente, que teve sua gênese no Decreto-lei nº. 62.024/67, por meio do qual o Presidente da República nomeou uma comissão liderada pelo coronel da Escola Superior de Guerra, Meira Matos, para fazer um relatório analisando e sugerindo soluções para a redefinição das universidades, dentro dos parâmetros da doutrina de segurança nacional. Pelo Decreto-lei nº. 62.937/68, foi criado o “Grupo de Trabalho da Reforma Universitária” (fevereiro de 1968), que a organizou tendo por base uma “Pedagogia do medo”<sup>17</sup>, no decorrer do

<sup>17</sup> GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão universitária - comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez/Autores Associados/UFC, 1986, p. 79.

qual não havia liberdade de expressão para ninguém. Por isso Roberto Gurgel salienta:

“A Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968 tem de ser vista obrigatoriamente como o instrumento legal por meio do qual a Revolução de 1964 procedeu aos reajustes necessários no sentido de que o sistema de ensino superior atendesse a seus interesses”<sup>18</sup>.

A universidade passou a ser vista como uma empresa sob a óptica capitalista, para produzir ciência, técnica e cultura em geral, tendo em vista o mercado de trabalho e a geração de lucros para o desenvolvimento do País, e deixou de lado valores humanísticos em função de objetivos utilitaristas.

No Ceará, a questão dos excedentes do vestibular, onde muitos eram aprovados mas não conseguiam entrar na Universidade em virtude do número de vagas insuficiente, favoreceu um ambiente propício para implantação da Reforma Universitária.

A Universidade Federal do Ceará baixou a Resolução nº. 203 (de 03 de outubro de 1968), que já adiantava algumas mudanças previstas na lei de Reforma Universitária que estava para ser aprovada. Assim, um artigo publicado no jornal O Povo de 02 de dezembro de 1968, intitulado “Universidade, um sonho; vestibular, um desafio”, expõe, de modo especial, as mudanças feitas através dessa Resolução, como a classificação de acordo com o número de vagas, a implantação da correção mecânica por meio do computador e reafirma que a demanda continua maior que a oferta. Eis um fragmento do artigo:

“A cada ano aumenta o número de candidatos aos exames vestibulares. De 1963 a 1968 o contingente estudantil foi aumentado de 105,21%, ao passar de 3.434 para 7.047 matrículas, estabelecendo neste período um crescimento médio de 21,0%. Dos 5.690 candidatos inscritos em 1968 apenas 1.730 conseguiram aprovação, sendo o índice de reprovados bem acentuado - 68,96%. Cresce a procura, cada vez mais, porém a oferta não corresponde, de modo algum às necessidades. O desequilíbrio é patente.”<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Id. Ibidem., p. 80.

<sup>19</sup> O Povo, “Universidade, um sonho; vestibular, um desafio” de Ivonete Maia em 02 de dezembro de 1968, p. 16.



Esta constatação foi uma das justificativas para a criação de mais uma Universidade no Ceará, capaz de oferecer mais vagas para ingresso na vida universitária de âmbito público.

A questão é que, diante do limitado número de vagas para acesso à universidade no Ceará (UFC) e diante dos impactos criados pelas novas normas para ingresso ao nível superior baixadas pelo Conselho Universitário desta, como o vestibular classificatório, ou seja: "...não poderá ser matriculado o candidato que exceder, na classificação, o limite das vagas prefixadas pela unidade"<sup>20</sup> e se outras vagas fossem oferecidas só poderiam ser preenchidas mediante novo concurso, os pré-vestibulandos se mobilizaram para travar diálogo com o Vice-Reitor Estudantil, professor Eduardo Sabóia de Carvalho, visando a alterações na norma do Conselho Universitário. Com a recusa do diálogo por parte do Vice-Reitor, os estudantes cogitaram fazer uma marcha à Reitoria da Universidade Federal do Ceará. O jornal *O Povo* traz a seguinte notícia:

"Sobre a anunciada marcha à Reitoria, programada para amanhã, o Vice-Reitor Estudantil declarou que 'os que desejam ingressar na Universidade começam dando péssimo exemplo'. E lembrou que manifestações dessa natureza são proibidas pelo Ministro da Justiça."<sup>21</sup>

De acordo com uma amostragem que fiz nos jornais do período, no setor de microfilmagem da Biblioteca Pública Menezes Pimentel, em Fortaleza, pude perceber que a questão dos excedentes no vestibular era constante na imprensa cearense. A classe média reivindicava seu direito de ocupar uma vaga na universidade, uma vez que já haviam sido aprovados nas provas e não classificados. Assim, a Reforma Universitária, dentre outras finalidades, tentou conter essa situação, salientando que os aprovados seriam a partir de então conforme o número de vagas ofertadas.

Com a Reforma Universitária, aprovada em 28 de novembro de 1968, objetivava-se reestruturar as universidades brasileiras, homogeneizando-as no que diz respeito à ordem administrativa burocrática, como, por exemplo, a unificação dos vestibulares para todos os cursos e a forma de responder às

---

<sup>20</sup> Idem

<sup>21</sup> *O Povo*, "Pré-Vestibulandos Pretendem Fazer Marcha à Reitoria" 20 de novembro de 1968, p. 6.

provas do vestibular que ganharam (x), ou seja, a partir de então adotariam a sistemática das questões de múltipla escolha.

Para divulgar essa nova forma de preencher o cartão-resposta, o jornal *O Povo* traz as "instruções aos vestibulandos", de acordo com a Comissão de Coordenação Geral dos exames vestibulares. Assim: "A folha de resposta não deve ser dobrada nem manchada. Nela o candidato marcará com um x o retângulo correspondente a alternativa que julgar correta (a, b, c ou d) em cada uma das questões".<sup>22</sup>

No primeiro vestibular após a Reforma Universitária, com o novo estilo de provas, a tônica de que "sobram vagas"<sup>23</sup> substituiu as manchetes não muito distantes de "excedentes dos vestibulares". Isto revela uma grande contradição, já que a Reforma não aumentou o número de vagas ofertadas.

Para implantação da Reforma Universitária em todo o país, o presidente Costa e Silva precisou assinar Decretos-lei e nomear uma comissão para fiscalizar a execução, tendo como princípio teórico fundador a idéia da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Os artigos 20 e 40 da Reforma Universitária abordaram sobre a extensão universitária, que na prática passou a "ser interpretada como função optativa, secundária e desligada do ensino e da pesquisa"<sup>24</sup>. A dimensão social, de reconhecer o outro como capaz e importante no processo de transformação, não teve ressonância e, quando muito havia um tratamento com a comunidade por meio da imposição cultural e nenhum diálogo mútuo e respeitoso entre mediadores de uma extensão de fato. A ênfase era a prestação de serviços que, "além de desviar o estudante de interesses políticos ou de lutas reivindicatórias, servia como ponto básico à montagem de uma nova perspectiva de universidade, a 'universidade-empresa'"<sup>25</sup>

O então Ministro da Educação, Tarso Dutra, esteve em Fortaleza no dia 25 de fevereiro de 1969, e reafirmou em solenidade que a educação era prioridade na política governamental. Houve manifestação contrária e o Ministro afirmou que os homens do governo "continuarão energicamente

<sup>22</sup> *O Povo*, "Instruções aos vestibulandos" 13 de janeiro de 1969, p. 5.

<sup>23</sup> *Cf.* as matérias em *O Povo* em 27 de janeiro e 12 de fevereiro de 1962.

<sup>24</sup> GURGEL, Roberto Mauro. *Op. Cit.*, p. 84.

<sup>25</sup> *Id.* *Ibidem.*, p. 85.

empenhados na defesa da ordem pública na solução dos problemas do País especialmente na educação”<sup>26</sup>.

Disse ainda que a Reforma Universitária logo daria bons frutos, com o tempo integral para os professores universitários, aumento de vagas nas universidades e a instalação dos cursos de pós-graduação, e acrescentou que “aqueles que atribuem ao governo a responsabilidade exclusiva pelas incompreensões e agitações na área estudantil esquecem que tais fatos ocorrem em todo o mundo”<sup>27</sup>, mesmo nas nações mais adiantadas, incluindo os Estados Unidos; ou seja, para o ministro, as manifestações de protestos não ocorriam só no Brasil, eram, portanto, conjunturais, e ele pouco podia fazer para evitar.

Vale não esquecer que a lei de Reforma Universitária foi um substitutivo significativo do Governo da ditadura militar para a adaptação do ensino superior ao novo sistema político imposto. Nesta perspectiva, a organização das universidades foi abordada de uma forma mais complexa, como se pode perceber no Art. 11 da Lei nº. 5.540/68:

“Art. 11 - As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:

- a) unicidade do patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidades de função de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos matérias e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações ou de uma área ou mais áreas técnico-profissionais;
- f) flexibilização de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinações dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.”<sup>28</sup>

De acordo com as falas de alguns entrevistados para esta pesquisa, embora a Reforma Universitária tenha ocorrido em novembro de 1968, ainda

<sup>26</sup> O Povo, “Educação, a nota prioritária do governo”, em 26 de fevereiro de 1969, p. 2.

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Cf.: Lei nº. 5.540, de 28 de Novembro de 1968. In: VIEIRA, Sofia Lerche. *O (Dis)curso da (re)forma universitária*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará/PROEP, 1982, Anexo.

em 1970 algumas faculdades, como a FAFICE (Faculdade de Filosofia do Ceará), na prática, ainda adotavam o sistema anual de Curso e não o semestral e por créditos, conforme exigia a nova lei. Como fez questão de lembrar o entrevistado, Agileu Gadelha "...você começava com a turma e terminava com a mesma turma..."<sup>29</sup>. Um dos intuitos da Reforma era limitar ao máximo o contato entre os colegas de uma mesma turma e impor uma idéia capitalista nas entranhas do Curso, ou seja 'cada um por si' e cursar o maior número de créditos em menor tempo, pois, antes da Reforma efetivamente começar a vigorar, como diz Gisafran Jucá "ao invés de você ter que pagar disciplinas, você cursava com os mesmos colegas."<sup>30</sup> O companheirismo era presente entre aqueles que iniciavam e terminavam o curso superior juntos. Na teoria, entretanto, para dar uma satisfação a burocracia oficial, a grade curricular do Curso de História da FAFICE em 1968 foi modificada, como é possível ver no Anexo 3 deste trabalho.

Com relação ao ensino secundário, o exame de admissão era obrigatório para ingresso no Ginásio e curso Normal. No início do ano de 1969, percebeu-se que os candidatos inscritos não conseguiram passar nas provas e preencher todas as vagas ofertadas nos colégios estaduais e no Instituto de Educação do Ceará (que dava formação docente, o conhecido Curso Normal). Assim o jornal "O Povo" noticiou: "Diante do baixo nível intelectual, que resultou no alto índice de reprovações, tanto na admissão ao ginásial e normal, mostram-se insatisfeitas as autoridades educacionais"<sup>31</sup>. Esta realidade contribuiu para justificar a aprovação da Reforma do Ensino Secundário, Lei nº. 5.692/71, que determinou a extinção dos exames de admissão<sup>32</sup>, para favorecer a passagem do primeiro grau (junção do curso primário e do curso ginásial em um curso elementar de 8 anos) da educação, para o segundo grau

---

<sup>29</sup> Entrevista com o professor Francisco Agileu de Lima Gadelha realizada, pela autora desta pesquisa, no dia 09 de março de 2003 às 10:30h, no escritório do entrevistado nos Órgãos Colegiados da UECE.

<sup>30</sup> Entrevista com o professor Gisafran Nazareno Mota Jucá realizada, pela autora desta pesquisa, no dia 12 de fevereiro de 2003 às 08:00h, na sala do Mestrado em História Social da UFC.

<sup>31</sup> O Povo, "Ginásial e Normal têm vagas ociosas depois de 2º exame", em 20 de fevereiro de 1969, p. 5.

<sup>32</sup> "Com a eliminação destes, que eram um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminado, legalmente, em consequência, um instrumento de marginalidade de boa parte da população, que concluía o curso primário." (ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *Op. Cit.* p. 237).

(anteriormente à Reforma era chamado de “clássico” e “científico”<sup>33</sup>), então profissionalizante. Foram mantidas por essa Reforma as disciplinas, obrigatórias nos currículos escolares, “Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira”, tendo sido extintas as disciplinas História e Geografia e incluída a disciplina Estudos Sociais.

Ainda com a Reforma do Ensino Secundário, foram reforçados cursos de licenciatura curta, os quais já haviam sido determinados pelo Decreto-lei nº. 547/69. Esse dispositivo interferiu significativamente no ensino universitário, pois incentivou e valorizou a criação de cursos de licenciatura curta para formar profissionais “aptos” a lecionarem as disciplinas a partir de então obrigatórias, como Estudos Sociais, conforme o viés governamental em vigor, que, de acordo com Elza Nadai, proporcionou uma formação de professores “... pobre em conteúdo científico, aligeirado e polivalente.”<sup>34</sup> Este fato contribuiu para a implementação do curso de Estudos Sociais (modalidade: licenciatura curta!) em algumas universidades, como a UECE (Universidade Estadual do Ceará). Foi tanto que um dos nossos entrevistados, que chegou a fazer vestibular para este curso, José Clerton, salientou:

“... imaginava que Estudos Sociais fosse resgatar muito da Antropologia, que não, nada disso, depois, já no final do curso que a gente foi descobrir que por trás do que se chamava Estudos Sociais havia um processo político educativo que tinha o intuito de limitar o ensino de História e Geografia, é tanto que eu transferi mesmo o curso para História”.<sup>35</sup>

Para quem estava do lado da situação governamental, esta Reforma foi favorável, como lembra o ex-professor da UECE José Maria de Oliveira: “... por ser coronel do Exército, me puseram para dar Moral e Cívica [no caso EPB] e OSPB, matérias maravilhosas.”

<sup>33</sup> “...sobressaíam, nos dois níveis uma preocupação excessivamente enciclopédica e ausência de distinção substancial entre os dois cursos: o clássico e o científico. (...) Esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior.” (Id. *Ibidem.*, p. 158)

<sup>34</sup> NADAI, Elza. “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.” In: *Revista Brasileira de História* - RBH. Dossiê de Ensino de História. ANPUH/Marco Zero, vol. 13 - nº. 25/26, set 1992 ago. 1993, p. 157.

<sup>35</sup> José Clerton de Oliveira Martins. Ex-discente da UECE. Entrevistada realizada em 07 de maio de 2003 - às 9:00h. Gabinete do entrevistado na UNIFOR.

Naquele momento a ANPUH, AGB e a SBPC fizeram diferentes manifestações, como passeatas e encontros nacionais, contra essa situação. Ante as mobilizações, o Governo federal recuou e, pelo Parecer nº. 7.676/78, suspendeu a vigência do dispositivo referente ao registro de professores da área de Estudos Sociais. Assim, o Conselho Federal de Educação determinou que profissionais de História e de Geografia também podiam lecionar no primeiro grau e as disciplinas História e Geografia passaram a ser independentes a partir da 5ª série.

A forma de pensar e articular o ofício do historiador professor/pesquisador teve ressonância nesses tumultuados anos, diante da descaracterização da disciplina História substituída por Estudos Sociais. A Associação Nacional de História (ANPUH), por meio de sua diretora<sup>36</sup>, se manifestou de forma clara e incisiva contra a descaracterização do profissional de História. E assim o "discurso legitimador e identitário ganhou força no final dos anos setenta entre nós, quando foi possível retornar ou pelo menos tentar, práticas políticas e sociais interrompidas pela ditadura militar"<sup>37</sup>.

Tendo em vista a revalorização das áreas de Geografia e História, em 1981, um grupo de consultores, sob a coordenação da professora doutora Déa Fenelon, reuniu-se para avaliar os cursos de História do Brasil. O documento final foi publicado em 1986 pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e ressaltou a fragilidade da maioria dos cursos de História, em especial no que diz respeito ao ensino-pesquisa-extensão, já que, de acordo com esse grupo, o objetivo do curso de História era "...dar condições ao graduado em História de exercer a sua profissão, tanto no magistério como em qualquer outro setor onde exija a produção do conhecimento histórico..."<sup>38</sup> Salientou, pois, como sugestão para transformar o Curso de Graduação em História, por exemplo, o uso das diferentes linguagens no ensino-aprendizagem que poderiam contribuir muito para construção do conhecimento histórico.

<sup>36</sup> Profª. Dra. Déa Fenelon.

<sup>37</sup> JOANILHO, André Luiz. "A Produção do Conhecimento Histórico". In.: *Anais do III Encontro de Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos 4 Ventos, 1999, p. 158.

<sup>38</sup> BRASIL, Ministério da Educação - MEC, 1986, p.29.

A Reforma do Ensino Secundário teve um impacto negativo, de modo especial, para o Liceu do Ceará<sup>39</sup>, que já era centenário em 1964, uma vez que foi obrigado pelo novo sistema que governava o Brasil a fazer do 2º grau um ensino profissionalizante, além da inclusão de vários anexos para dar conta da demanda, contudo, sem a devida qualidade educacional, que era característica do Liceu, fazendo “com que aquela instituição, tradicionalmente voltada para a formação de uma elite intelectual e dirigente, deixasse de ser a escola de referência, que tinha sido no passado”<sup>40</sup>, como um estabelecimento de ensino humanístico e propedêutico, e tivesse sua qualidade a partir de então questionada.

Para muitos dos atores sociais desta pesquisa, ter estudado no Liceu foi um marco, como para o entrevistado Gisafran Jucá, que afirma: “Em 1966 terminei o terceiro ano do curso clássico no Liceu, onde para variar tinha mais uma disciplina que era o alemão...” Afinal, estudar no Liceu significava alta qualidade e exigência educacional! E Manoel Alves destaca: “...em 69 vim para cá, para Fortaleza, estudar no Liceu do Ceará, e conseguir uma vaga naquela época era muito difícil.”<sup>41</sup>

### **3.3 Poder local e a (re)construção do ensino universitário cearense**

Quando o golpe militar foi imposto no Brasil, governava o Ceará Virgílio Távora, que foi eleito pelo povo nas eleições para governador de 1962. Apesar da dúvida que pairava sobre sua permanência ou não no governo após o golpe, pois mantinha “... boas relações com o governo reformista de João Goulart, de quem, aliás, era amigo particular”<sup>42</sup>, ele foi beneficiado pela amizade com o cearense Castelo Branco, que foi o primeiro presidente desta fase ditatorial brasileira.

<sup>39</sup> O Liceu do Ceará foi inaugurado em 19/10/1845 - Lei provincial nº. 304 de 14 de julho de 1844.

<sup>40</sup> CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. “Escola, Reforma e modernidade”. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. (org.). *Op. Cit.*, p. 34.

<sup>41</sup> Entrevista com o professor Manoel Alves de Souza realizada pela autora desta pesquisa, no dia 17 de janeiro de 2003 às 9h no apartamento do entrevistado.

<sup>42</sup> FARIAS, Airton de. *Historia do Ceará: dos índios à geração Cambeba*. Fortaleza: Tropical, 1997, p. 244.

Virgílio Távora, como um bom manobrista frente ao governo reformista de Jango, assumiu também nos seus discursos um tom populista, mas, com o ambiente ditatorial instalado com o regime militar, ele tomou decisões típicas da repressão, como, autorizar a prisão dos chamados subversivos, por exemplo no dia 1º de abril de 1964 “muitos jornalistas, médicos, operários, estudantes, professores, religiosos, deputados oposicionistas foram presos no 23º BC”<sup>43</sup>.

E os presos políticos eram bem vigiados, como é possível perceber na fala do entrevistado, professor coronel José Oliveira: “...fui responsável pelos presos do 23 BC, o grupo mais coeso da esquerda, recebi como preso um ex-professor meu...” Ainda o entrevistado Manoel Alves, que na época servia ao Exército, lembra:

“...havia os cabos e soldados que guardavam os presos da época, e não podiam ter qualquer contato com o geral do quartel, eram presos especiais, e os soldados tinham que esconder qualquer informação deles, então nós não tínhamos qualquer acesso a eles, tinha que ser soldado da maior confiança do Quartel para vigiar os presos políticos; E os presos políticos, saiam para tomar banho de sol na alameda do 23 BC, nesse momento toda a tropa saía para ao redor do Quartel, fazendo manobra, e aqueles presos ameaçados com metralhadoras, enquanto estavam tomando banho de sol. Então, foi naquele clima que se serviu a famosa pátria brasileira.”

De acordo com o cientista político Josênio Parente, o governador Virgílio Távora representava a “elite esclarecida”<sup>44</sup> e por sua perspicácia rapidamente apoiou a ditadura militar e conseguiu concluir seu mandato (1963-1966), que privilegiou a instalação de indústrias no sul do Ceará, com benefícios fiscais, objetivo principal do seu I Plano de Metas Governamentais (PLAMEG I). Nesta perspectiva, criou o Primeiro Distrito Industrial, em Maracanaú (Região Metropolitana de Fortaleza). A capital do Ceará tinha no comando executivo o Prefeito Murilo Borges, que não teve grande expressão política, e suas obras limitaram-se a estradas e ficava à sombra de Virgílio.

Conforme o AI-3 (Ato Institucional), que determinava que a eleição do próximo governador seria feita pelos deputados estaduais, o pleito da Assembléia Legislativa do Ceará foi manipulado por Paulo Sarasate, político

<sup>43</sup> Id. Ibid., p. 245.

<sup>44</sup> PARENTE, Francisco Josênio. “O Ceará dos Coronéis” In: SOUSA, Simone de (org.). *Uma Nova História do Ceará*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2000, p. 398-408.



cearense de muita influência na política local. Embora exercendo o cargo de deputado federal, conseguiu indicar o deputado estadual Plácido Aderaldo Castelo para o governo seguinte, que, com o apoio do Presidente Castelo Branco, foi escolhido para governar o Ceará entre 1967-1970. Naquele momento, a crise se arrastava nos diversos setores públicos, como na educação: “Os servidores sofreram o arrocho salarial, com a falta de reajustes, em face de altas taxas inflacionárias e atrasos constantes em seus vencimentos, que levam às diversas paralisações de aulas”.<sup>45</sup>

Com a indiferença do Governo estadual cearense para com a educação<sup>46</sup>, decaiu a qualidade de ensino e o ingresso na universidade ficou mais difícil. As camadas médias da população fortaleceram a briga pela ampliação das vagas no ensino superior, uma vez que, no início dos anos 1960, a busca por cursos superiores tornou-se meta para a maioria dos que faziam parte dessas camadas, que viam na aquisição do diploma universitário a manutenção do *status* já adquirido ou a oportunidade para ocupar espaços sociais melhores. Tudo isso ocasionou uma desproporção entre oferta e demanda, com um número aviltante de excedentes entre os que reivindicavam uma vaga na universidade, exemplo claro do desnível alarmante entre oferta e demanda, o que já evidenciei no caso da UFC.

A situação sócio-política e econômica vivida pela maioria dos brasileiros, de modo especial os cearenses, revelava-se inadmissível, como no caso do aumento disparado do custo de vida<sup>47</sup>, e, sem poder protestar claramente, as coisas só faziam piorar. No Ceará, eram constantes as notícias de aumento de preços e falta de determinados produtos, portanto, apesar do crescimento alardeado, chamado “milagre econômico” que ocorreu no governo do Presidente general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), os problemas sociais enfrentados pelo povo se avolumavam. Exemplo disso foi “quase

---

<sup>45</sup> FILIZOLA NETO, Júlio. “O Liceu do Ceará e as políticas educacionais (1960-1975). In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* *História e Memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002, p. 206.

<sup>46</sup> No jornal *O Povo* de 24 de fevereiro de 1969 foi abordada a questão do atraso do pagamento dos professores da seguinte forma: “Antes o problema atingia o pessoal contratado em relação aos quais o atraso já atingiu dez meses. Agora, são os próprios professores efetivos que não estão recebendo seus vencimentos. Faz três meses que não vêem a cor do dinheiro do Estado”. p. 3.

<sup>47</sup> *O Povo*, “Aumentados preços de combustíveis, gás, cigarros e energia elétrica”, em 02 de janeiro de 1969, p. 5.

cinquenta mil crianças desidratadas no ano passado”<sup>48</sup>. Vale lembrar que o governo militar atingiu seu auge repressor com o presidente Médici, que fazia questão de propagandear *slogans* ufanistas, do tipo “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

A administração do prefeito José Walter Cavalcante, de modo especial, priorizou a “melhoria” do aspecto físico de Fortaleza com a construção de praças e o asfaltamento de ruas. Ele buscou parcerias com a União e o Governo do Estado para um planejamento urbano integrado. Preocupado com a estimativa demográfica, para 1970, de um milhão de pessoas em Fortaleza, ele afirmou que o grande problema a ser enfrentado na Cidade, tendo em vista evitar maiores dificuldades em consequência da explosão demográfica seria o de planejamento - “Planejamento integrado que assegure um adequado tratamento das questões relativas à urbanização e ao desenvolvimento econômico.”<sup>49</sup>

Foi nesse ambiente de grande crescimento demográfico urbano, de pressão das camadas médias da Capital por aumento do número de vagas nos cursos universitários, que as justificativas de criação de universidades no Ceará emergiram com mais força. Não que prezassem pelos valores acadêmicos, como se viu em uma manchete do jornal *O Povo*, com relação à Universidade Vale do Acaraú:

“Não contará, por exemplo, com faculdades de Direito ou de Medicina, fugindo assim à linha acadêmica, tradicional, que ficaria deslocada da realidade do Vale do Acaraú. (...) A Faculdade de Filosofia, que será transformada em Faculdade de Educação, com a finalidade precípua de formar professores dentre outros cursos que serão implantados como o de Serviço Social, Ciências Contábeis e Administrativas e Enfermagem. Contando com o apoio da Prefeitura e estabelecimentos locais, com o intuito de reter na região uma juventude que conclui o ensino médio.”<sup>50</sup>

Ademais, com as reformas no ensino, estas ressaltaram, de modo especial, que a criação de universidades deve atender as exigências do mercado de trabalho e ao desenvolvimento nacional e regional.

E as eleições seguintes (1970) para governador o Ceará vivia a forte marca das oligarquias, e os coronéis de farda, ou seja, de fato eram coronéis

<sup>48</sup> Manchete do jornal *O Povo*, e, 10 de janeiro de 1969, às fls. 6.

<sup>49</sup> *O Povo*, “Fortaleza 69 - a nova milionária do Brasil”, em 01 de fevereiro de 1969, p. 25.

<sup>50</sup> “Uma universidade não acadêmica ligada às necessidades da Região”, assim é a manchete em prol da criação da Universidade do Vale do Acaraú, no jornal *O Povo* de 21/11/1968, p. 06.

do Exército, Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals disputaram o poder na região, fato que ficou na História como o “ciclo dos coronéis” - denominação dada por Tasso Jereissati, na campanha para governador de 1986, que, como candidato dos empresários, afirmava que desejava ganhar as eleições para derrubar os coronéis e fazer no Ceará “O Governo das Mudanças”.

Esse “ciclo dos coronéis” iniciou-se quando o coronel César Cals foi escolhido pelo presidente Médici para o governo do Estado do Ceará, uma vez que era um homem de confiança do regime militar, usando inclusive como mote no seu governo do Estado (1971-1975) a expressão “governo da confiança”. Sua gestão foi ditada pelo governo nacional. A Lei nº. 5.692, de 08 de agosto de 1971 (Reforma do Ensino Secundário), foi marcada pela situação de autoritarismo, com a implantação, por exemplo, dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais. César Cals lançou “o 1º Plano Estadual de Educação, de caráter tecnocrático, visando dar alguma funcionalidade ao sistema de ensino do Ceará ...”<sup>51</sup>.

O governador seguinte do Ceará foi o coronel Adauto Bezerra (1975-1978), indicado pelo presidente Geisel. No pleito de 1978, para governador do Ceará, os candidatos que disputaram foram: o médico Lúcio Alcântara, filho de Waldemar Alcântara (que concluiu o mandato de Adauto Bezerra) e Virgílio Távora (que já havia governado o Ceará no primeiro momento da Ditadura Militar). Foi eleito este último, que lançou o II Plano de Metas Governamentais (II PLAMEG), com ênfase em obras de irrigação, até em propriedades privadas, e pouca atenção à questão educacional do Estado.

O pleito de 1982 para governador foi decidido por eleições diretas, o que gerou um violento desacordo entre os coronéis. A questão só foi resolvida com a intervenção do presidente João Figueiredo que acabou dividindo os altos cargos políticos do Ceará entre os três coronéis das oligarquias, num acordo conhecido como “Acordo de Brasília”, assim “Adauto seria o vice-governador; Virgílio concorreria ao Senado e César Cals ganharia a prefeitura de Fortaleza (entregue ao seu filho César Cals Neto)”<sup>52</sup>. O governo do Estado ficaria com alguém considerado “neutro”, pois não pertencia a nenhum dos três lados em questão, no caso, Gonzaga Mota:

<sup>51</sup> FILIZOLA NETO, Júlio. *Op. Cit.*, p. 206.

<sup>52</sup> PARENTE, Francisco Josênio C. *Op. Cit.* p. 408.

“... a política pós-64 fortalece lideranças como Virgílio Távora, já em ascensão no período anterior, Adauto Bezerra e César Cals. Esse fortalecimento, contudo, era devido à força do governo central. Esse fato pode ser sentido com o processo de abertura, quando os ‘coronéis’ cearenses foram fragilizados.”<sup>53</sup>

Tendo um nome ao governo de comum acordo entre os “chefões” do Estado, foi eleito Gonzaga Mota (1983-1986), contudo, com pouco tempo rebelou-se contra aqueles coronéis que desejavam manipulá-lo, e passou a tomar decisões, sem consultá-los.

Foi nesse clima de opressão, incertezas e contradições (1966-1982) - embora haja quem ache melhor chamar essa fase crítica de nossa História de “época da contestação”, como o entrevistado professor José Oliveira, que foi fomentada, por uma elite intelectual cearense, a idéia de construir uma Faculdade de Filosofia no Ceará (FAFICE), e depois a necessidade de criação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), alegando, entre outros fatores, aspectos econômico-sociais, como a limitação de vagas na Universidade Federal e a formação cultural e profissional da elite dentro da realidade regional.

Posso destacar, antes com relação a UFC, o fato de que no início da década de 1940, permeava na sociedade intelectual o desejo de contar com uma universidade no Ceará, de modo especial ante a pressão do corpo discente e docente da Faculdade de Direito existente no Ceará desde 1903. Assim, em 1947, a Faculdade de Direito entregou ao Ministro da Educação, Clemente Mariani, um abaixo-assinado contendo mais de 10 mil assinaturas, solicitando uma universidade para o Ceará; a questão é se esta seria federal ou estadual. De acordo com o professor Martins Filho, contudo, o Estado deixava clara a falta de verbas para custear o processo. Assim, este professor fez um memorial expondo o desejo e a necessidade de uma universidade para a região cearense e pôs o documento para apreciação das escolas e faculdades em funcionamento em Fortaleza. O documento foi assinado em 06 de agosto de 1953 e encaminhado ao Ministro da Educação e Saúde da época, Antônio Balbino. Então “submetido o assunto ao exame do egrégio Conselho

---

<sup>53</sup> Idem.

Nacional de Educação, foi emitido o Parecer nº. 263/53, favorável à criação da Universidade do Ceará<sup>54</sup>.

Após o suicídio de Vargas (ago/1954) houve indefinição sobre o andamento do pleito, mas Café Filho concluiu o mandato de Vargas dando continuidade a questão em aberto, e a Lei federal nº. 2.373 criou a Universidade do Ceará, em 16 de dezembro de 1954, sancionada pelo presidente João Café Filho, com referendo anterior do Ministro Cândido Mota Filho. Em 16 de junho de 1955 foi "oficialmente instalada a Universidade do Ceará, hoje Universidade Federal do Ceará"<sup>55</sup>. O professor Martins Filho foi escolhido pelo presidente Café Filho para exercer o cargo de reitor e foi sucessivamente reempossado: 1º mandato - 1955 a 1958; 2º mandato - 1958 a 1961; 3º mandato - 1961 a 1964; 4º mandato - 1964 a 1967.

O processo de criação da UECE teve à frente, na parte burocrática, o professor Antônio Martins Filho, que foi o criador e reitor da Universidade Federal do Ceará<sup>56</sup> por quatro mandatos consecutivos, e só saiu em virtude da lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que limitou a recondução dos reitores das universidades oficiais a dois períodos. Assim, em 1967, ele foi nomeado Presidente da Fundação Educacional do Estado do Ceará, que tinha como principal missão organizar as escolas de ensino superior e faculdades isoladas numa universidade estadual.

### 3.3.1 Do Singular ao Plural: Transição FAFICE - UECE

Os Irmãos Maristas, que dirigiam uma instituição particular de ensino, o Colégio Cearense, também mantinham duas faculdades de Filosofia no Brasil, uma no Paraná e outra no Rio Grande do Sul. Assim foram procurados por um grupo de intelectuais liderados pelo professor Francisco Aluizio Pinheiro e, após perceberem o interesse de uma parcela considerável das camadas médias da população cearense de expandir-se no ensino superior, aceitaram fundar a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará,

---

<sup>54</sup> Id. *Ibidem.*, p. 20.

<sup>55</sup> Id. *Ibidem.*, p. 40.

<sup>56</sup> Sobre a fundação da Universidade Federal do Ceará, ver MARTINS FILHO, Antônio. *História Abreviada da Universidade Federal do Ceará*. Fortaleza: Casa de José de Alencar/Programa Editorial, 1996.

aproveitando o modelo administrativo e pedagógico das faculdades que já mantinham.

No governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, foi assinado no dia 22 de abril de 1947 o decreto nº. 22.974, autorizando o funcionamento da almejada Faculdade. Trouxe como artigo único, o seguinte:

“É concedida a autorização para funcionamento dos cursos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neo-latinas, Letras Anglo-Germânicas, Geografia e História, e Matemática, da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, mantida pela União Norte Brasileira da Educação e Cultura, com sede em Fortaleza, no Ceará”.<sup>57</sup>

A princípio, o funcionamento só era noturno, e, neste caso, é interessante salientar que moças e rapazes aprovados no vestibular da Faculdade Católica tinham suas aulas em espaços físicos separados, ou seja, as mulheres faziam seu curso universitário nas instalações do Colégio da Imaculada Conceição, enquanto os homens recebiam aulas acadêmicas no Colégio Cearense.

Logo depois, a Faculdade Católica foi reconhecida pelo Governo Federal através do decreto nº. 34.640, de 17/12/1953, e, em novembro de 1955, a Faculdade Católica foi agregada<sup>58</sup> à Universidade do Ceará (hoje Universidade Federal do Ceará), haja vista um intercâmbio cultural de proveito mútuo do corpo docente e atividades acadêmicas, não no aspecto administrativo.

Na metade da década de 1960, a entidade mantenedora da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, ou seja, a Ordem dos Irmãos Maristas, entrou em crise financeira e alegou não poder mais custear as despesas da referida Faculdade. Naquele momento, a comunidade discente e docente se mobilizou para pressionar o Governo do Estado do Ceará a assumir tal responsabilidade.

Assim, pela Lei nº. 8.423, de 09 de março de 1966, o governador Virgílio Távora a encampou, sendo a partir de então denominada Faculdade de Filosofia do Ceará (FAFICE), pois, ao ser encampada pelo Governo, a então

<sup>57</sup> BRAGA, José Nascimento. *25 Anos - Faculdade de Filosofia do Ceará*. Fortaleza. Ceará, 1972, p. 4.

<sup>58</sup> VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula. *Memória do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará: no seu cinquentenário*. Fortaleza: Gráfica Lux, 1997, p. 08.

Faculdade não teria mais nenhuma ligação oficial com a Igreja Católica, portanto deixou de ter na sua denominação o aspecto religioso, como tinha quando era subordinada à Ordem dos Irmãos Marista. Enfim tornou-se laica, pelo menos na nomenclatura.

Na prática, os professores e alunos da FAFICE no início de seu funcionamento eram, em geral, pessoas que advinham do Seminário da Prainha e do Colégio Cearense (dos Irmãos Maristas), fato que o já citado entrevistado Gisafran Jucá comenta: "... até brincando com os colegas, a gente chamava a FAFICE de filial da Prainha."<sup>59</sup> Isto fazia perpetuar uma formação ligada aos preceitos religiosos católicos, o que provavelmente interferiu no processo de ensino-aprendizagem. Limitou-se ao ensino conteudista, ao estilo da educação jesuítica e de seu programa "Ratio Studiorum"<sup>60</sup>, sem o viés da construção do conhecimento a partir da pesquisa científica, e muito menos da extensão.

Pela Lei nº. 8.737, de 1º de fevereiro de 1967, o governo de Plácido Castelo tornava a FAFICE uma autarquia estadual, com autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, condição que lhe deu mais recursos e possibilidades de desenvolvimento.

Para abrigar seus cursos, foi construído o prédio localizado na avenida Luciano Carneiro, no bairro de Fátima, próximo ao centro da cidade de Fortaleza, prédio hoje conhecido como Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará.

A educação superior cearense tinha, além da Faculdade de Filosofia do Ceará (FAFICE), escolas isoladas de ensino superior, que surgiram de modo mais intenso na segunda metade do século XX. As oficiais eram a Escola de Administração do Ceará, fundada em 1957 pelo Instituto Cearense de Administração e encampada pelo Governo em maio de 1960. Também a Faculdade de Veterinária do Ceará, criada em 1962, transformada em autarquia em 1965. Ainda no âmbito público do Estado, a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte. E mais três entidades de ensino superior, filantrópicas, como a Escola de Enfermagem São Vicente de

---

<sup>59</sup> Entrevistado já citado.

<sup>60</sup> VIEIRA, Sofia Lerche. *História da Educação no Ceará: sobre promessa, fatos e feitos*. Colaboração de Isabel Sabino de Farias. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 43-48.

Paulo, fundada pelas Irmãs de Caridade São Vicente de Paulo, em 1943; a Escola de Serviço Social de Fortaleza, criada em 1950 pelo Instituto Social de Fortaleza vinculado à Arquidiocese de Fortaleza, e ainda o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, de sociedade particular, com início de suas atividades em 1963, no prédio emprestado pela UFC, onde está até hoje.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em trâmite desde 1946 e aprovada, após vários projetos refeitos, em 1961, dizia que a origem de uma universidade poderia se dar pela reunião sob administração comum de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior, portanto o Ceará já tinha condições de abrigar mais uma Universidade, além da Federal.

Então, os imperativos da Reforma Universitária lei nº. 5.540/68, de modo especial o artigo 11, já abordado na íntegra, levaram o Governo do Ceará a formar, em 1973, um grupo de trabalho, coordenado pela Assessoria Técnica para Assuntos de Educação e Cultura do Governo do Estado, "com o objetivo de avaliar o processo de unificação das escolas superiores estaduais e particulares".<sup>61</sup> Após o trabalho do grupo, recomendou-se a criação da Universidade Estadual do Ceará e, para criá-la e mantê-la, foi instituída a Fundação Educacional do Estado do Ceará - FUNEDUCE, pela Lei nº. 9.753 de 18 de outubro de 1973, que também teria como incumbência manter a TV - Educativa e, no geral, promover atividades educacionais em todos os níveis de ensino e pesquisa.

Logo em seguida, unificaram-se as escolas de ensino superior, ou seja, as autarquias estaduais (FAFICE, Escola de Filosofia Dom Aureliano Matos, Escola de Administração e Faculdade de Veterinária) e três entidades filantrópicas (Escola de Enfermagem, Escola de Serviço Social e Conservatório de Música), com o intuito de formar a Universidade Estadual do Ceará - UECE, que seria administrada pela FUNEDUCE. Esta Fundação teve como primeira Presidente a professora Antonieta Cals de Oliveira, e em seguida o professor Antônio Martins Filho, que assumiu em 10 de novembro de 1975, a quem coube os procedimentos legais para de fato implementar a Universidade Estadual do Ceará (UECE).

---

<sup>61</sup> MARTINS FILHO, Antônio. *Três anos de FUNEDUCE*. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1979, p.157.



O Governador Adauto Bezerra nomeou o professor Antônio Martins Filho, também, como Reitor “pró-tempore” da UECE que foi criada<sup>62</sup> (homologada) pelo decreto estadual nº. 11.233, de 10 de novembro de 1975, na forma da Resolução nº. 02, de 05 de março de 1975, do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Estado do Ceará, mas precisava ser realmente executada e reconhecida, caracterizando-se como uma instituição universitária. Antônio Martins Filho afirmou que:

“... é a Universidade Estadual do Ceará concebida como elemento de formação de homens, destinatário natural dos benefícios de todo esforço social, que impende preparado para superiores formas de convivência social e política.”<sup>63</sup>

No primeiro semestre de 1976, a Biblioteca Central, Reitoria e serviços administrativos da UECE/FUNEDUCE funcionaram no terceiro andar da Biblioteca Pública Estadual Governador Menezes Pimentel. Em 1977, as instalações da Reitoria e demais serviços administrativos da Universidade foram transferidos para um prédio na avenida do Imperador, no centro da cidade de Fortaleza, até serem concluídas as construções dos blocos universitários do *Campus*<sup>64</sup> do Itaperi.

Como requerente da implantação da UECE, a FUNEDUCE recebeu a inspetoria de três reitores de universidades brasileiras, os quais analisaram minuciosamente as instalações da Fundação (os diferentes prédios das antigas escolas isoladas) e, finalmente, o relator deferiu o pedido de reconhecimento da Universidade em questão. Em 15 de dezembro de 1976, a Câmara de Ensino Superior aprovou o voto do relator pelo Parecer nº. 4.421/76, caracterizando o momento como “início de uma ambicionada e auspiciosa fase para a comunidade universitária do Ceará”.<sup>65</sup>

Somente após muitas reuniões com órgãos oficiais, e empenho de uma boa parcela da comunidade em geral, a Universidade Estadual do Ceará -

<sup>62</sup> MARTINS FILHO. Op.Cit. p.42.

<sup>63</sup> Id. ibidem., p. 57.

<sup>64</sup> Para ser o *Campus* da Universidade Estadual, foi pensado de início o bairro Granja Portugal, porém logo se decidiu pelo “Sítio Itaperi”, onde já se localizava a Faculdade de Veterinária, no caminho que liga os bairros Parangaba e Messejana, e, para construir os blocos do *campus*, o então Presidente da FUNEDUCE e Reitor da UECE recorreu a um financiamento no montante de Cr\$ 40.000.000,00 (quarenta milhões de cruzeiros) da Caixa Econômica Federal, em 1976.

<sup>65</sup> MARTINS FILHO. Op. Cit. p. 70.

UECE - foi reconhecida pelo presidente da República, general Ernesto Geisel, pelo decreto nº. 72.172, de 26 de janeiro de 1977: "Art. 1º: É concedido reconhecimento à Universidade Estadual do Ceará, mantida pela Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), com sede na cidade de Fortaleza do Estado do Ceará."<sup>66</sup>

A partir de então, entrou em vigor o Estatuto e Regimento Central da Universidade Estadual do Ceará, já analisados e aprovados pelo Conselho Federal de Educação.

Em sessão solene realizada no Palácio da Abolição, em 10 de maio de 1977, foi instalada a UECE, onde estiveram presentes diferentes representantes da sociedade, como docentes, discentes e político partidário do Governador. Nos discursos proferidos, o governador Aduino Bezerra ressaltou o nome do professor Martins Filho como tributo de gratidão pelo empenho na estruturação e implantação da UECE<sup>67</sup>. O representante do corpo discente, Everardo Moisés Ferreira, lembrou que há dois anos o então governador César Cals havia homologado por decreto a criação da Universidade, que foi reconhecida após meses de expectativas e apreensões. O professor padre Luiz Moreira, escolhido para ser o Diretor do Centro de Humanidades, afirma que:

"...a UECE é uma grande realidade e uma esperança inconfundível. Como realidade, é uma prova contundente do desejo de fazer crescer a nossa terra. Como esperança, é um desafio constante à superação de nós mesmos; é a crença efetiva da capacidade e potencialidade do povo cearense."<sup>68</sup>

Um fato curioso de se observar é quanto à manutenção financeira da UECE, que se daria pela receita da FUNEDUCE (proveniente do Fundo de

<sup>66</sup> Id. Ibidem., p. 152.

<sup>67</sup> No que diz respeito aos órgãos de administração superior a UECE passou a existir:

I - Chancelaria - exercida pelo Presidente da FUNEDUCE que aprova o orçamento da Universidade proposto pelo Conselho Universitário e presta contas junto ao Tribunal de Contas da União;

II - Conselho Universitário - composto pelo Reitor, Vice-Reitor, Diretores dos Centros, representantes dos professores, representantes dos estudantes, e representantes da comunidade. É o colegiado, órgão normativo, deliberativo e consultivo.

III - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - do qual fazem parte o Reitor, Vice-Reitor, coordenadores dos cursos e representantes estudantis, com a finalidade de supervisionar e coordenar atividades ligadas à tríade: ensino, pesquisa e extensão;

IV - Reitoria - composta por Reitor e Vice-Reitor, à esta instância cabe coordenar, supervisionar e administrar os interesses da Universidade como órgão superior executivo.

<sup>68</sup> MARTINS FILHO. Op. Cit. p. 84.

Desenvolvimento do Ceará sob o ICM - Imposto sobre Circulação de Mercadorias) e taxas escolares, não sendo totalmente pública, a princípio, atuando como intermediária entre a Universidade Federal do Ceará (UFC), pública de fato, e a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), absolutamente particular, fundada em 1973. Portanto, naquele momento de implementação da Universidade Estadual "o ensino é remunerado com módica taxa por crédito, sendo dispensado da contribuição escolar o aluno que comprovar carência de recursos".<sup>69</sup>

A organização estrutural da UECE, de acordo com a Reforma Universitária de 1968, se deu por departamentos, coordenados por centros, cada centro foi coordenado por um(a) diretor(a) escolhido pelo Reitor. Ao todo, os centros foram quatro:

- Centro de Humanidades (CH);
- Centro de Ciências e Tecnologia (CCT);
- Centro de Ciências da Saúde (CCS); e
- Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA).

Após dar operacionalidade à UECE, o professor Martins Filho abriu mão do cargo de reitor, continuando, porém como presidente FUNEDUCE, alegando serem a partir de então responsabilidades incompatíveis. O reitor, para substituí-lo, foi indicado a partir de lista tríplice, enviada ao Governador Waldemar Alcântara (que concluiu o mandato do Governador Aduino Bezerra). Foram escolhidos os professores Danísio Dalton da R. Correia, para reitor, e o professor João Nazareth Cardoso vice-reitor, que foram apresentados na primeira sessão ordinária do Conselho Universitário da UECE, reunida no dia 18 de maio de 1977.

Antes de se afastar (início de 1979) do cargo que ocupava como presidente da FUNEDUCE, o professor Martins Filho conseguiu convencer o Governador Waldemar Alcântara da necessidade de transformar a Fundação Educacional do Estado do Ceará em duas instituições - uma para atender exclusivamente às questões ligadas à UECE e outra para assumir o que

---

<sup>69</sup> Id. Ibidem., p. 51.

convêm à Televisão Educativa do Estado do Ceará. Assim, posteriormente, pela Lei<sup>70</sup> n°. 10.242, de 18 de março de 1979, surgiram a Fundação da Universidade Estadual do Ceará - FUNECE, ainda hoje é responsável pela parte orçamentária da UECE, e a FUNTELC - Fundação de Teleducação do Ceará, mantenedora da antiga TVE, hoje Televisão Ceará - Canal 5.

---

<sup>70</sup> VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula. *Op. Cit.*, p. 11.

## CAPITULO 4

### **MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - FAFICE/UECE DURANTE O PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1966-1982): MITOS, RÓTULOS E CONTRADIÇÕES**

“É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”<sup>1</sup>

#### **4.1 Prática de Ensino em História: olhares convergentes e divergentes dos entrevistados**

##### **4.1.1 Trajetória oficial do Curso de História: grades curriculares em questão.**

O Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará - UECE é um dos mais antigos no Estado do Ceará. Surgiu no momento de criação da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, sendo autorizado pelo decreto nº. 22.974, de 22 de abril de 1947, e reconhecido pelo decreto nº 28.370 de 12 de julho de 1950.

Analisar o ensino de História experienciado na FAFICE /UECE, entre 1966 e 1982, requer uma abordagem histórica das transformações dos currículos de formação do Curso de Licenciatura em História, ou melhor, das grades curriculares (Anexo 3) da referida Instituição. Como já foi mencionado, no capítulo anterior, a mais recente concepção de currículo abrange além da disposição das disciplinas que compõe um curso. É importante, contudo, perceber as mudanças deste componente curricular no decorrer do tempo. Só assim podem ser avaliados o perfil profissional desejado em cada período e a

---

<sup>1</sup> NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000, p. 10.

relação entre o ensinado e a experiência vivida na formação docente em História.

É preciso esclarecer que o período coberto pela presente pesquisa só abrange três grades (disciplinas que compõem o Curso) curriculares: as de 1968, 1977 e 1979, entretanto é salutar uma apresentação de todas as grades vivenciadas, mesmo de forma abreviada, para que se percebam as permanências e transformações curriculares, do início do curso até os anos 1990, e se compreendam as experiências vividas para além destas grades.

O curso de graduação em História era agregado ao de Geografia, formando o discente ao mesmo tempo em duas licenciaturas. Em 1957, houve o desdobramento, reconhecendo as especificidades que caracterizavam cada área do conhecimento, dentro dos grandes campos de atuação sócio-política e ideológica. A primeira grade curricular do Curso de Licenciatura em História e Geografia" (ver anexo 3.1), contudo, vigorou entre 1947 até 1962, não sendo, portanto, objeto de alterações em virtude da separação dos cursos. Essa grade curricular privilegiava disciplinas específicas em ambas as áreas.

Após 15 (quinze) anos com a mesma grade, uma outra entrou em vigor (em 1963) e vigorou até o segundo semestre de 1967. Dessa vez a grade curricular era voltada para formação específica em História. O curso continuou serial, com quatro anos, e com maior concentração das disciplinas pedagógicas no último ano, com apenas uma disciplina pedagógica (Psicologia da Educação) no terceiro ano (ver anexo 3.2).

A terceira grade curricular (1968 a 1976.2) do Curso Licenciatura em História foi aprovada no período em que a Faculdade Católica passou para a responsabilidade do Governo do Estado do Ceará, denominando-a Faculdade de Filosofia do Ceará - FAFICE. Atendia às exigências da Reforma Universitária, Lei nº. 5.540/68. O curso seria por períodos semestrais, e cada aluno solicitava as disciplinas que desejava e podia cursar naquele momento. Posso perguntar: o que de fato estava por trás de tal dispositivo? É possível lembrar que os estudantes universitários eram os que mais faziam oposição ao sistema político ditatorial implantado, e enfraquecer o vínculo entre eles era uma forma de desmobilizá-los.

Os cursos superiores passaram, portanto, a ser semestrais, sendo os dois primeiros semestres denominados de "básico", ou seja, disciplinas

comuns para diferentes cursos. A partir do terceiro semestre, iniciavam-se as disciplinas de conteúdo específico. No quinto semestre, havia uma disciplina pedagógica (Estrutura e Funcionamento do 2º grau). As disciplinas diretamente ligadas à formação pedagógica, que caracterizam os cursos de licenciatura, continuaram concentradas no final do curso, sendo seis disciplinas ao todo: Estrutura e Funcionamento do 2º grau, Didática, Psicologia da Educação I e II, e Prática de Ensino I e II.

A partir dessa grade curricular (ver anexo 3.3), o Curso de Licenciatura em História da FAFICE passou a ser, pelo menos na teoria, de 8 (oito) semestres no mínimo, com um grande número de disciplinas: 33 (trinta e três) disciplinas obrigatórias e duas optativas (a questão das optativas também surge com a Reforma Universitária). É perceptível a fragmentação do curso, com disciplinas de 2 (dois) à 6 (seis) créditos. A carga horária total era de 2.205 (duas mil, duzentas e cinco) hora/aulas. Na prática, contudo, conforme depoimentos dos entrevistados Gisafran Jucá e Agileu Gadelha, até o início da década de 1970 o curso de História da FAFICE tinha uma perspectiva anual e os alunos conseguiam manter grandes vínculos de amizade nas turmas

Outro ponto importante que não se pode deixar de salientar é a criação de variadas disciplinas como Introdução ao Estudo da Geografia, Antropologia Física, Introdução ao Estudo da Economia, História Contemporânea I e II, Cultura Brasileira, Historiografia do Brasil, História das Idéias Políticas e Sociais, Evolução das Instituições Políticas e Sociais no Brasil, atenção a história local, com a disciplina História do Ceará, e ainda "EPB" (Estudos dos Problemas Brasileiros) I e II, que objetivavam legitimar a ditadura militar e a postura assumida pelo governo ditatorial, uma vez que esta disciplina se tornou obrigatória a partir do Decreto-lei nº. 869/69.

A quarta grade curricular (1977 à 1979.1), do Curso de Licenciatura em História, já como parte da Universidade Estadual do Ceará, firmou-se com 40 (quarenta) disciplinas, 181 (cento e oitenta e um) créditos e carga horária de 2.715 (duas mil, setecentas e quinze) horas/aula, e se mostrou inovadora no que diz respeito à inclusão de uma disciplina pedagógica, Psicologia da Educação I, a partir do terceiro semestre, perfazendo sete disciplinas pedagógicas ao todo no decorrer do curso (ver anexo 3.4). Outras disciplinas foram criadas como: Comunicação Expressão I e II, Fundamentos de

Matemática, Introdução à Universidade e ao Curso; Estatística, Metodologia do Trabalho Científico, História da Arte e Didática II, e ainda Educação Física. Disciplinas até então obrigatórias, porém, como Evolução das Instituições Políticas e Sociais no Brasil e História do Ceará, saíram do currículo de formação em História, ou seja, a realidade local foi excluída. Percebe-se, ainda, nessa grade curricular, um reforço na técnica-geral da formação profissional, quer dizer, uma preparação superficial em diferentes áreas, como o Português e a Matemática.

Vale salientar que nesse período a UECE ofereceu o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais, de acordo com o Decreto-lei n. 547/69, para atender a exigência do mercado de profissionais habilitados para lecionar Estudos Sociais, Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) nas escolas de primeiro e segundo Graus, que passaram a ser obrigatórias a partir do Decreto-lei n. 869/69, e reforçado com a Reforma do Ensino Secundário - Lei n.º. 5.692/71. O curso de licenciatura plena em História continuou a existir em forma concomitante com o de Estudos Sociais, e o movimento estudantil da época exerceu forte pressão para extinguir o Curso de Estudos Sociais, fazendo encontros para debater esta questão com os demais estudantes universitários, conforme é possível perceber na fala do entrevistado para esta pesquisa, Manoel Alves:

“... a UECE tinha Estudos Sociais em curso Superior, Licenciatura Curta em Estudos Sociais, e nós brigávamos para acabar com isso. O pessoal dos Estudos Sociais era discriminado, a gente malhava, e a ANPUH/Ce brigava [também], a Simone de Sousa era diretora, eu era vice-diretor, e o Ricardo Oriá era o Secretário, e nós tínhamos um debate muito forte para acabar com os Estudos Sociais no município [Fortaleza] e no Estado [Ceará].”<sup>2</sup>

A situação educacional brasileira agravou-se com a portaria n.º. 790/76, do Ministério da Educação, que só permitia ensinar Estudos Sociais quem fosse licenciado neste curso, pois: “... formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade

---

<sup>2</sup> Entrevista realizada no dia 17 de janeiro de 2003, às 9h na casa do entrevistado. Manoel Alves atualmente é professor do Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central - FECLECS - (Núcleo da UECE).



a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas”<sup>3</sup>. Assim os licenciados em História e, os formados em Geografia ficaram quase excluídos da área do magistério de primeiro grau. Naquele momento, a Associação Nacional de História (ANPUH), a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e a Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC) fizeram diferentes manifestações, principalmente no sudeste, como passeatas e encontros nacionais, contra essa situação.

Diante das mobilizações, o Governo Federal recuou e, pelo parecer nº. 7.676/78, suspendeu a vigência do dispositivo referente ao registro de professores da área de Estudos Sociais. Assim, a Resolução nº. 7/79, do Conselho Federal de Educação determinou, que profissionais de História e de Geografia também podiam lecionar no primeiro grau, e as disciplinas de História e Geografia passaram a ser independentes a partir da 5ª série.

A quinta grade curricular (1979.2 a 1991) do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual do Ceará (ver anexo 3.5), também assumiu o sistema semestral, abrindo a possibilidade do 9º (nono) semestre. Essa grade, aprovada pela portaria nº. 515/79, não se diferencia muito da anterior, ocorrendo apenas uma rearticulação das disciplinas nos semestres e inclusão das disciplinas introdutórias, como: Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia, Introdução à Estatística e Introdução à Economia, além de Língua Instrumental I e II, e a disciplina História do Ceará que voltou a fazer parte do currículo de História. Incluíram-se ainda disciplinas de “Língua Estrangeira Instrumental” I e II. Ao todo essa grade curricular passou a ter 44 (quarenta e quatro) disciplinas, num total de 180 (cento e oitenta) créditos/ 2.700 (duas mil e setecentas) horas/aula de carga geral.

Após 12 (doze) anos de vigor dessa grade, foi aprovada a sexta grade curricular para o Curso de Licenciatura em História (ver anexo 3.6), que entrou em vigor em 1992 e permaneceu até o primeiro semestre de 2004. Essa grade trouxe uma preocupação com a pesquisa, até então desconsiderada. A grade continha 36 (trinta e seis) disciplinas obrigatórias e 4 (quatro) optativas, perfazendo 174 créditos, no total de 2.610 (duas mil quinhentas e cinqüenta)

---

<sup>3</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993, p. 29.

horas aulas, em 9 (nove) semestres. As disciplinas teórico/metodológicas ofertadas no currículo, porém, não proporcionavam um efetivo embasamento para o desenvolvimento das ações de pesquisa. Por isso, a partir de abril de 2001 uma comissão formada por professores do Curso de Licenciatura em História da UECE, se reuniu<sup>4</sup> para elaborar uma nova proposta curricular para o curso, que foi aprovada em dezembro de 2003.

#### 4.1.2 Fazer o curso de História: opção ou necessidade do campo profissional?

Nesta pesquisa, considero válido observar a postura político-pedagógica que alguns professores-educadores, docentes e discentes, assumiram no curso de licenciatura em História da FAFICE/UECE, conforme revelaram nas entrevistas sobre suas experiências vividas no cotidiano da sala de aula, apesar da ditadura militar, uma vez que um currículo também é "um espaço, um campo de produção e de criação de significados"<sup>5</sup>, dentro de um contexto histórico específico.

Ivor Goodson destaca a idéia de que currículo é tudo o que acontece no espaço educacional e não só a execução das disciplinas das "grades curriculares", pois: "As experiências de vida e o ambiente socio-cultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu."<sup>6</sup> E isso não pode ser desconsiderado na abordagem do vivido e ensinado no curso de licenciatura em História da FAFICE/UECE. Antes, faz-se

<sup>4</sup> Um grupo de professores do qual faço parte, do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará, reuniu-se de abril de 2001 a novembro de 2003 para elaborar uma nova proposta curricular, considerando os avanços já conquistados pela grade curricular de 1992, mas visando a identificar e apresentar soluções para problemas do currículo em vigor e "atender" as exigências legislativas implementadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9394/96), as Diretrizes Básicas para o Curso de História e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, considerando, portanto, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação / CP 01 e 02, de 18 e 19/fev.2002, ambas publicadas no Diário Oficial da União (Brasília) de 04 de março de 2002, que instituem, respectivamente, as diretrizes para formação de professores da Educação Básica e a carga horária das licenciaturas, determinando no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas/aula para a integralização do curso de Licenciatura Plena, articulando ensino e pesquisa.

<sup>5</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.20-21.

<sup>6</sup> GOODSON, Ivor. "Dá Voz ao Professor: as Histórias de Vida dos Professores e o seu desenvolvimento profissional." In: NÓVOA, António. (org.) *Vidas de Professores*. 2ª ed. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000, p. 71.

necessário reconhecer currículo como tudo o que ocorre na experiência educacional.

O que significou fazer um curso de licenciatura em História no período em que o país vivia uma ditadura militar? Quais experiências foram vivenciadas e compartilhadas? Puderam os discentes “superar o tempo único, homogêneo e linear oriundo do ensino tradicional”<sup>7</sup> e fazer brotar uma abordagem crítico-reflexiva no processo de formação docente em História?

Neste caso, é preciso ressaltar que a vida em ação transforma os conceitos predeterminados, e revela a experiência humana para além das normatizações, por exemplo, de uma grade curricular.

A opção pelo Curso de Licenciatura em História não se dava por acaso, como é possível observar no caso do entrevistado Gisafran Jucá. Sua experiência/vivência no Seminário da Prainha (Fortaleza/CE) deu-lhe predisposição para fazer um curso na área de Ciências Humanas, por isso considera a opção que fez pelo Curso de Licenciatura em História quase natural “... herança do Seminário da Prainha”<sup>8</sup>. Aliás Gisafran Jucá ainda afirma que “as sementes do magistério cearense estão todas lá, no Seminário da Prainha”; talvez pela estreita ligação dos Irmãos Maristas com a Faculdade de Filosofia, antes de ser encampada pelo Estado do Ceará (no governo de Virgílio Távora).

Para outras pessoas entrevistadas, fazer o curso de licenciatura em História foi a primeira escolha de um curso superior, tal como para o entrevistado Agileu Gadelha: “Foi uma escolha mesmo, eu gostava muito de História, me identificava bastante...”<sup>9</sup>; Outros optaram pela História, até contrariando o desejo dos pais, como no caso do entrevistado José Clerton, que afirma: “...queriam que eu fizesse vestibular para Medicina, mas eu nunca

<sup>7</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Resgatando o sujeito histórico - cotidiano e produção didática em História”. In: *História: cotidiano e mentalidade*. São Paulo: Atual, s/d. p. 9.

<sup>8</sup> Entrevista realizada no dia 12 de fevereiro de 2003, às 8h, na sala do Mestrado de História Social da UFC. Gisafran Jucá é professor aposentado do Departamento de História da UFC, professor Titular do Departamento de História da UECE, e sócio efetivo do Instituto Histórico, Geográfico e Arqueológico do Ceará.

<sup>9</sup> Entrevista realizada no dia 09 de março de 2003, às 10h e 30min, na sala dos Órgãos Colegiados da UECE. Francisco Agileu de Lima Gadelha é doutorando em História da Universidade Federal de Pernambuco; docente Titular do Colégio Militar; docente efetivo do Departamento de História da UECE.

gostei de sangue, corte, dor, enfim tudo o que remete à Medicina, e eu gostava de estudar cultura, (...), saber o processo da vida..."<sup>10</sup>.

Ainda para o entrevistado Paulo Emílio, foi fundamental escolher fazer a graduação em História, ao mesmo tempo com o curso de Direito. Lamenta, contudo, pois aquele "era para ser um Curso político, crítico, mas na verdade era um curso estrangulado pela falta de crítica, pelas pessoas"<sup>11</sup>. Para outros entrevistados, entretanto, cursar História foi mais uma necessidade profissional, pois já tinham uma graduação anterior, mas trabalhavam ministrando aulas na área de História, como Valdelice Girão, que, por ter concluído o curso de Geografia, apenas completou as disciplinas para concluir o curso de licenciatura em História. Ela lembra uma contradição, pois, por ser graduada em Geografia, pôde fazer um concurso para o Departamento de Ciências Sociais da UFC, quando ainda cursava licenciatura em História na FAFICE e conta com ironia:

"No dia em que eu fiz prova do concurso para professora da UFC, eu devia fazer uma prova de História do Brasil como aluna da FAFICE. Então depois tive que fazer a prova da FAFICE de segunda chamada. É minha vida dá um romance, é muito interessante!"<sup>12</sup>

Alguns entrevistados dizem que foi por acaso que chegaram ao Curso de História, como Lucio Caminha, que fazia Letras na UNIFOR, pediu transferência para a UECE solicitando Letras ou História, o que deu certo foi a segunda opção.

Para outros entrevistados ficou perceptível a necessidade de cursar História depois do Curso de Pedagogia ante a necessidade que imperava de ter um diploma de nível superior em História, por conta da exigência legal, como salienta o entrevistado Manoel Alves: "Quando terminei Pedagogia, em 1979, dava aulas de História, a minha diretora disse: 'olha em 80 você precisa

<sup>10</sup> Entrevista realizada no dia 07 de maio de 2003, às 9h, no gabinete do entrevistado na UNIFOR (Universidade de Fortaleza). José Clerton de Oliveira Martins é doutor em Psicologia Social; docente titular do Curso de Psicologia da UNIFOR.

<sup>11</sup> Entrevista realizada no dia 10 de junho de 2003, às 15h, na sala dos professores do Departamento de História da UECE. Paulo Emílio de Andrade Aguiar é mestre em História e Geografia; docente do Departamento de História da UECE e de cursinhos em Fortaleza.

<sup>12</sup> Entrevista realizada no dia 25 de março de 2003, às 8h e 30min, em uma sala do Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico (IHGA) do Ceará. Valdelice Carneiro Girão é docente aposentada do Departamento de História da UFC; Sócia efetiva do Instituto (IHGA) do Ceará.

começar a fazer História, porque se não você perde seu contrato'.<sup>13</sup> Outros(as) de fato, contudo, sentiram a necessidade de cursar História, com objetivo de se preparar melhor para lecionar História, como é possível perceber na fala da entrevistada Maria do Carmo:

“Eu já tinha o curso de Pedagogia (...) e quando fui dar aulas em um colégio particular, (...), a disciplina que me deram foi História, (...) em pouco tempo eu era a única professora de História da Escola, de todas as turmas, e comecei a sentir necessidade de fazer um curso de História, conhecer história mais profundamente...”<sup>14</sup>

Vale salientar que, naquela época, quem escolhia fazer um curso de licenciatura em História tinha a pretensão de ser professor habilitado para a área, pois ainda não era tão clara a questão da pesquisa, que ampliaria o campo de atuação profissional do formado em História (historiador!), apesar do art. 2º da Reforma Universitária afirmar a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Para aqueles que fizeram depois da licenciatura em História, a licenciatura em Pedagogia, como no caso do entrevistado Agileu Gadelha, é provável que houvesse uma pretensão de ser diretor de escola. Este cargo exigia o curso de licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, e por isso Agileu fez um segundo curso de graduação. Já a entrevistada Maria do Carmo, que, ao contrário, já tinha o Curso de Pedagogia, deixa claro: “...escolher o Curso de História para mim foi uma decisão muito prática, pragmática, urgente ...”, pois:

“...fiz uma autocrítica de como eu dava as aulas de História, simplesmente repetindo como eu havia aprendido, e eu sabia que podia ser diferente, mas não sabia como, e ficava muito angustiada por causa disso, e fiz novo vestibular agora para o Curso de História.”

<sup>13</sup> Educador social que a princípio ficou conhecido pela alfabetização de 300 (trezentos) jovens e adultos em 40 dias, em 1963 no Rio Grande do Norte. Adotou por metodologia os círculos de cultura, ou seja, discussão de palavras geradoras. A partir de então se destacou como um dos educadores que mais reivindicou no século XX uma educação acima de tudo política, tendo em vista a situação social da maioria da população. Assim, percebem a educação como um processo de intervenção na realidade. (Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.; e SOUZA, Ana Inês et alii (orgs). *Paulo Freire: Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001).

<sup>14</sup> Entrevistada realizada no dia 13 de março de 2003, às 15h, na casa da entrevistada. Maria do Carmo Ribeiro Araújo é mestra em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense; docente aposentada do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará.

No caso da entrevistada Maria do Carmo, a expectativa de que fazer um curso de História a habilitaria a ensinar melhor rompeu-se diante da constatação de uma realidade universitária que não era muito diferente da que tentava superar. Nesta mesma perspectiva, também Manoel Alves, que cursou História depois de ter feito a licenciatura em Pedagogia, faz questão de dizer que na Pedagogia o processo de discussão e problematização nos anos 1970 já era realidade, "... a coqueluche da época era Paulo Freire...", e cursar História depois foi um impacto muito negativo, em virtude, de modo especial, das posturas autoritárias da maioria dos professores.

Dentro de seu tempo, contudo, talvez não se pudesse esperar da FAFICE um posicionamento crítico e inovador, como o próprio entrevistado Gisafran Jucá a definiu: "Era uma Faculdade de formação de professores, e dentro de uma pedagogia tradicional...", como muitas outras universidades espalhadas pelo Brasil. Como exemplo, é possível perceber uma situação similar no curso de licenciatura em História da PUC-SP referente aos anos 1960 e 1970:

"Aos estudantes, o curso de História parecia sem sentido, por estar totalmente 'deslocado de qualquer coisa que fosse, quanto mais dessa realidade brasileira. Um curso absolutamente alienado.' Esta característica do curso é reforçada por outro testemunho, para o qual 'o curso de História era considerado um curso, face aos outros cursos, reacionário'.<sup>15</sup>

Este posicionamento remete a uma reflexão sobre os cursos de História no Brasil. Um diagnóstico foi elaborado, proveniente de pesquisa realizada em 1981, tendo em vista a revalorização das áreas de Geografia e História, por um grupo de consultores, sob a coordenação da professora Déa Fenelon, que se reuniu para avaliar os cursos de História no Brasil. O documento final foi publicado em 1986 pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e ressaltou a fragilidade da maioria dos cursos de História, em especial no que diz respeito ao ensino-pesquisa-extensão, já que, de acordo com esse grupo, o objetivo do curso de História é "...dar condições ao graduado em História de exercer a sua profissão, tanto no magistério como

---

<sup>15</sup> CIAMPI, Helenice. *A História Pensada e Ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000, p. 106.

em qualquer outro setor onde exija a produção do conhecimento histórico... ”<sup>16</sup>  
Este documento pretendia suscitar debates nos departamentos sobre os propósitos e fins da licenciatura e bacharelado em História em vigor em cada instituição. O diagnóstico salientou a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, e os consultores alertavam para o fato de que:

“... a licenciatura não pode ser pensada como problema específico dos pedagogos e sim, basicamente, como do curso de História, única maneira de fazer frente ao grave problema que é a profunda diferença entre a concepção de História dos respectivos profissionais e a visão que têm da História os pedagogos.”<sup>17</sup>

Neste diagnóstico, também foi mencionada a ausência da pesquisa na prática do cotidiano da maioria dos cursos de História das universidades analisadas, como ainda o não-uso das diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem, que poderiam contribuir muito para construção do conhecimento histórico.

#### **4.1.3 Algo peculiar: corpo docente formado, na maioria, por padres e militares**

Com relação ao corpo docente na época da instalação da UECE, os professores das autarquias educacionais incorporadas à FUNEDUCE foram lotados na Secretaria de Educação do Estado, por onde passaram a receber seus vencimentos e vantagens. Os que ingressaram posteriormente para compor o quadro de pessoal da FUNEDUCE, de acordo com o Art. 5º do decreto nº. 12.224 de 28/12/1976, deveriam submeter-se a concurso público. O mesmo decreto, no Art. 7º, entretanto, salientava que seria possível a contratação de professores colaboradores por cinco meses, com direito a prorrogação, para atender às eventuais necessidades do ensino. Isto abriu espaço para várias indicações de professores, de modo especial os ligados à área militar, ante o contexto político vivido na época. Estes docentes se efetivaram por meio de concurso interno.

---

<sup>16</sup> BRASIL, Ministério da Educação. “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil”. *Documento Final*. Coordenação: Déa Ribeiro Fenelon. Brasília: Secretaria da Educação Superior, 1986, p. 29. (SESU/MEC).

<sup>17</sup>Id. *Ibidem.*, p. 14.

Como o fato do quadro de professores sendo maioria de militares e padres, era percebido pelo discentes (atenção: professores em formação!) que faziam o curso de Licenciatura em História na FAFICE/UECE? É claro que era favorável para o sistema em vigor ter pessoas de sua confiança no espaço universitário, por isso o entrevistado, ex-discente, Gisafran Jucá comenta:

“...quando o movimento de 64 começava, e depois estourou mesmo, muitos professores militares entraram por lá, através do Regime Militar, na minha turma mesmo, por exemplo, nós tínhamos professores do Colégio Militar, como o professor Tenente Coronel Milton Alves Danziato, o professor coronel Gerson, que ensinava Antropologia, Milton Cunha, que era um dentista, mas ligado à área militar, ensinava Etnografia, Etnologia.”

Situação que muito marcou o curso de História da FAFICE/UECE, por isso tido, por muitos, como “acrítico”, como é perceptível na fala de um dos entrevistados, José Clerton: “Os professores eram autoritários, se apresentavam como coronéis, e posso contar nos dedos, de única mão, os professores que de fato me ajudaram a construir alguma coisa boa.” Como também, o entrevistado Paulo Emílio assinala que “...era um ambiente muito pesado, porque era ditadura, a gente sabia que eles faziam parte do esquema ditatorial”.

A Universidade não era considerada um espaço de trocas e construção de idéias, local de trabalho acadêmico - ensino/pesquisa/extensão - o que exigia qualificação dos docentes. Para o período (1966-1982) que esta pesquisa aborda, muitos professores de História da FAFICE/UECE não eram formados em História e encaravam o magistério com uma atividade complementar, um detalhe na vida profissional. Como exemplo, no caso do professor da Tarcísio Mota, conhecido como um excelente advogado, mas como afirma o entrevistado Gisafran Jucá, ele “... passava o dia trabalhando e quando a gente queria alguma coisa com ele, o procurava no escritório de advocacia que ele tinha. (...) não era um profissional da História...” Portanto, quando a FAFICE foi encampada pelo Estado, os professores do curso de licenciatura em História, em geral, não tinham formação na área, como comenta ainda o entrevistado Gisafran Jucá:



“somente a geração mais nova como o Elmo, formado em História, pela Católica, fez concurso para ensinar na área; a Luíza de Teodoro, na época, era considerada uma das educadoras mais avançadas, de mente mais aberta. Mas todos eles eram professores para dar aulas, não havia essa relação ensino e pesquisa, nem como meta naquela época, o professor era um “doador” de aulas.”

No período da ditadura militar, uma indicação bastava para um militar fazer parte do quadro de professores de uma instituição universitária, assim “...recrutando-se professores a título precário (contratados), freqüentemente escolhidos por motivo de amizade, de política e de clientelismo pelos chefes de departamentos.”<sup>18</sup> Nesta perspectiva, referindo-se a situação de terror e perseguições, em vários estados do Brasil no contexto ditatorial, Selva Fonseca, afirma: “Os contratos de professores passam a ser tratados como questão de segurança nacional. O medo abate-se sobre as Universidades.”<sup>19</sup>

Um caso típico é o do entrevistado professor José Oliveira, que foi indicado por um colega para fazer parte do quadro de professores da UECE. Neste caso, uma gritante contradição salta aos olhos, pois o próprio professor dizia “... as Forças Armadas eram as instituições democráticas que eu conheci na minha vida, só entrava lá mediante concurso, não tinha ‘Q.I.’ (quem indica)...”<sup>20</sup> Já em uma instituição dita democrática por essência como a UECE ele comenta: “...tinha o professor Teixeira, que era da UECE, e fazia muito de lá, e me chamou para ser professor colaborador, e eu fui, e a cada semestre precisava ser renovado o contrato, aí em 1977 eu fiz o concurso interno...”.

E ainda vale salientar que na composição do Departamento de História da FAFICE/UECE, a camaradagem existia em alta dose, ao ponto de um professor convidar quem desejasse para dividir sua carga-horária e fazer parte do Departamento, como revelou o ex-discente entrevistado Lucio Caminha (hoje professor do Departamento de História da UECE): “Quem me

<sup>18</sup> Depoimento de Eulália Maria Lahmeyer Lobo, em entrevista concedida a SILVA, José Wemeck da. *A Deformação da História ou Para Não Esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1985, p. 88.

<sup>19</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papyrus, 1993, p. 111.

<sup>20</sup> Entrevista realizada no dia 25 de fevereiro de 2003, às 15h, no apartamento do entrevistado. José Maria é coronel reformado do Exército e professor aposentado do Departamento de História da UECE.

convidou foi o professor Elmo Vasconcelos (...) Entrei primeiro como celetista e depois fui nomeado mesmo, efetivado no governo de Virgílio Távora”<sup>21</sup>.

É lógico que ter no quadro de professores de uma instituição pública uma maioria de militares significava vigilância constante em nome da “ordem e progresso”, o que levou o entrevistado Agileu Gadelha dizer que na FAFICE:

“Nossos livros, todos eles eram baseados em leituras bem rudimentares, digo assim por falta de outra palavra, mas em outras universidades do Brasil acredito que essa abertura já existia, mas nós da FAFICE ficamos muito atrás, e até sei por que, nossos professores eram na maioria militares e padres, isso dificultava...”

É válido, porém, afirmar que esta realidade de indicação, censura, medo, não se limitava à FAFICE/UECE. A triste constatação do imobilismo de muitos professores, no que diz respeito ao ensino reflexivo, também era realidade em outras instituições de nível superior no período focalizado, conforme é possível perceber na terceira parte do livro de Selva Guimarães - *Ser Professor no Brasil*<sup>22</sup> - e na pesquisa<sup>23</sup> realizada por Helenice Ciampi com relação ao Curso de História da PUC-SP nas décadas de 1960 e 1970.

Além disso, de acordo com a época, havia também uma concepção epistemológica e metodológica sobre “História” e “ensino de História”. Paulo Freire lembra que a posição de um professor na sala de aula nunca é neutra<sup>24</sup>, nem despolitizada. Então uma postura dialógica e que favoreça a construção do conhecimento histórico não acontece sem uma preparação/opção pessoal e profissional para este ato. Neste caso não seria difícil imaginar a concepção de educação e História dos militares que ocuparam o poder político e compactuaram com o golpe militar imposto no Brasil a partir de 1964 e se estendeu até 1985.

O entrevistado Lucio Caminha salienta: “...teve professores que me chamaram a atenção justamente no sentido contrário, que quando terminava a

<sup>21</sup> Entrevista realizada no dia 21 de março de 2003, às 9h, no gabinete do entrevistado no Departamento de História da UECE. Antonio Lucio Porto Caminha é mestre em História do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco; Docente do Departamento de História da UECE.

<sup>22</sup> Cf.: SELVA, Guimarães. *Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997. III parte.

<sup>23</sup> Cf.: CIAMPI, Helenice. *A História Pensada e Ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000.

<sup>24</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 115.

cadeira deles, eu dizia: 'jamais vou dar aulas como esse professor'...". E se estes revelam atitudes antidemocráticas não é por acaso, pois teoria-metodologia trazem consigo opções políticas de como se percebe a educação e seu processo.

Talvez essa questão explique a forma como muitos davam aulas, pautados na repetição de datas e fatos, como a ex-discente entrevistada Valdelice Girão afirmou e complementa: "Eles não incentivavam os alunos para a pesquisa e a leitura". E o ensino de História era quase sem vida e sem cor perdia sua essência, contudo, é preciso dimensionar as resistências de alguns professores e, de modo especial, do corpo discente, que não o deixavam "morrer".

Enfim, a licenciatura em História da FAFICE/UECE formava professores de História, e esta formação não pode ser desvinculada de seu quadro de professores, onde a maioria era padre, advindo do Seminário da Prainha, ou militar, que entrou na Universidade por influência política durante a ditadura militar. Em 1969, contudo, houve um concurso público para o Departamento de História, e os dois professores aprovados foram chamados<sup>25</sup>: Maria Luiza de Teodoro e Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos. E conforme o ex-discente Gisafran Jucá, diante do quadro geral " ... a versão mais avançada que se tinha era a da Luiza, não que ela fosse especialista em educação, mas era uma pessoa perspicaz e se propunha à inovação".

Já o professor Elmo Vasconcelos também tinha uma postura questionadora diante da realidade, pois quando ainda era estudante, participou ativamente da vida acadêmica, foi presidente do Centro Acadêmico São Tomás de Aquino da antiga Faculdade Católica de Filosofia (que depois passou a se chamar Faculdade de Filosofia do Ceará), coordenada pelos Irmãos Maristas no início da década de 1960, mas, conforme entrevista cedida para esta pesquisa, ele afirmou que as circunstâncias familiares o fizeram ter mais cautela com os seus questionamentos em sala de aula, por temer represálias.

Então, apesar da opressão vivida e do medo instalado, principalmente nas esferas universitárias, as exceções existiam, como no caso da professora Luíza de Teodoro, sobre quem o entrevistado Paulo Emílio

---

<sup>25</sup> Diário Oficial do Estado. Dezembro de 1969.

também comenta: “Ela foi como um oásis no meio do deserto.” Sua postura pedagógica não se limitava a tradicional, pelo contrário, ensejava espaços para os alunos participarem da aula de forma crítica, como será possível perceber mais adiante, ao se analisar a metodologia das aula na FAFICE/UECE no período em questão. O entrevistado Agileu Gadelha lembra ainda:

“... o professor João Mendes que já não está mais nesse mundo, também era um sábio, dentro das especificidades dele, pois era padre, e ainda muito ligado a metodologia dos seminários, e sabedor em profundidade da História, mas num caráter positivista, o grande acontecimento, a grande data, o grande homem, não fazíamos a teorização com outras correntes historiográficas, como a Escola Nova, principalmente a corrente Marxista, esse nome era execrado, (...), essa era a realidade que nós tínhamos naquele momento”.

Com relação aos padres que compunham o quadro de professores da FAFICE/UECE, é possível citar: padre Gerardo Campos, padre Gerardo Aguiar, padre Luís Uchoa, padre Benedito, padre Teles, Padre Antônio Sidra, padre João Mendes e padre Tarcício Santiago. Não foi possível, entretanto, fazer entrevistas com nenhum deles, pois a maioria já faleceu e outros estão doentes, e de acordo com suas famílias impossibilitados para tamanho esforço.

#### **4.1.4 Concepção de História: positivismo ou ensino tradicional?**

O ensino da História, que se limitou a olhar o passado sem considerar o presente, ficou conhecido com o rótulo de “positivista”, pois limitaram a construção do conhecimento histórico a datas e fatos cristalizados, na ânsia de construir uma “verdade”, sem a necessária análise crítica. De acordo com Peter Burke este posicionamento reflete a adoção deliberada de um “paradigma tradicional” e afirma:

“Poderíamos também chamar esse paradigma de a visão do senso comum da história, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com freqüência - com muita freqüência - considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado.”<sup>26</sup>

<sup>26</sup> BURKE, Peter (org.). A Escrita da História: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p. 10.

Silma Nunes<sup>27</sup> associa a concepção da “...História pronta e acabada” da historiografia numa perspectiva positivista de História, onde uma idéia evolucionista (família-pátria-humanidade) se faz presente. A maioria dos profissionais formados em História em meados do século XX, como nossos entrevistados, têm esta percepção.

Concepções tradicionais de homem, de História, de sociedade e de educação caracterizam, em geral, o ensino de História veiculado pela FAFICE/UECE (1966 - 1982). Por isso, o entrevistado Gisafran Jucá salienta: “...minha formação foi fruto da própria circunstância histórica, quando eu comecei, nos anos 1960, a tradição positivista estava mais do que viva e atuante, comprovando o tipo de ensino que se recebia.” Nesta perspectiva, não era de se estranhar que muitos professores no contexto ditatorial ensinavam nomes e datas, sem nenhuma abordagem reflexiva sobre o fato em questão, pois não visavam a uma “...alteração e superação da concepção de tempo histórico evolutivo e progressista.”<sup>28</sup> Isto favoreceu a referência pejorativa de que tudo o que é tratado no âmbito linear e fatural é herança do positivismo.

Outras concepções de História permeavam o pensamento de alguns professores, como no caso do ex-docente entrevistado, professor Elmo Vasconcelos, que afirma:

“O fator geográfico é muito importante, explica muita coisa para História, aquela Escola do Determinismo Geográfico, me influenciou muito, como também o idealismo alemão, Marx, as idéias socialistas, bem como o enciclopedismo francês etc. Passei por tudo isso, e gostava também da literatura latina, principalmente a historiografia latina.”<sup>29</sup>

A necessidade do contato com os teóricos era sentida por muitos discentes, como, por exemplo, pelo entrevistado Manoel Alves. Ele lamenta ter terminado a licenciatura de História “sem ter uma disciplina teórico-metodológica de História. Era só aquela História conteudista...” Neste caso, vale indagar se de fato era preciso uma disciplina específica para trabalhar as

<sup>27</sup> Cf.: NUNES, Silma. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

<sup>28</sup> BITTENCOURT, Circe. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 23.

<sup>29</sup> Entrevista realizada no dia 12 de março de 2003, às 16h, na sala de recepção do Instituto Histórico, Geográfico e Arqueológico do Ceará. Elmo Vasconcelos é professor aposentado do Departamento de História da UECE e sócio efetivo do Instituto.

questões teórico-metodológicas, ou isto não é mais um modelo cristalizado que se impunha, pois a abordagem teórica permeia, em tese, qualquer conteúdo.

Uma perspectiva teórico-metodológica capaz de compreender que “O conhecimento histórico é, pela sua natureza, provisório e incompleto (mas não, por isso inverídico)...”<sup>30</sup>, era um grande desafio, principalmente em período de repressão quando questionar é tão perigoso. Maria Odila salienta que a função do historiador exige a violência constante da interpretação que rompe com abordagens cristalizadas, e faz questão de lembrar Gadamer, quando este compara o conhecimento histórico a “...uma linha num horizonte que se desloca sempre.”<sup>31</sup> É importante, entretanto, perceber que, com relação àquele momento de repressão e vigilância,

“Aquilo que a história oficial pós-1964 e particularmente pós-1969, procurava silenciar era toda e qualquer concepção socialmente crítica de história, especialmente, como a marxista, se ela fosse baseada num sistema de pensamento que visse a natureza e o sentido da sociedade como uma totalidade em transformação.”<sup>32</sup>

Vale destacar o fato de que alguns poucos professores tentavam agir de forma diferenciada, em nome de uma prática pedagógica que privilegiava a participação dos alunos nos debates e a construção do conhecimento histórico, como no caso da professora mais citada por meus entrevistados - Luíza de Teodoro - um verdadeiro mito, como ela mesma faz questão de afirmar em entrevista concedida à professora Selva Guimarães: “Esta cidade aqui é de muitos mitos, eu sempre fui ‘mítica’. Eu era ‘a inteligente’, depois passei a ser ‘a subversiva’, agora sou ‘anjo’...”<sup>33</sup>

A compreensão da História como um campo de possibilidades, que se tece nas relações sociais, nas ações subjetivas e criativas dos seres humanos, teve força no Brasil, de modo especial, nos anos 1970, especificamente após a abertura política a partir de 1982, com os diferentes cursos de pós-graduação que começaram a ser ofertados no País. E tiveram

<sup>30</sup> THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p.49.

<sup>31</sup> DIAS, Maria Odila. “Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea.” In: *Projeto História*. São Paulo (17) nov. 1998, p. 231.

<sup>32</sup> SILVA, José Werneck da. *A Deformação da História ou Para não Esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985, p. 10.

<sup>33</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Op. Cit.* 1997, p. 133.

contato com diferentes correntes historiográficas, como a Escola dos Annales, em que seus precursores Bhoeh e Febvre “pregavam uma história total, onde toda a sociedade, no sentido mais amplo, estivesse representada.”<sup>34</sup> Além da vertente marxista, como as análises de Walter Benjamin, que nas suas teses *Sobre o conceito de História* faz uma crítica severa e sutil aos adeptos da concepção linear de História: “O historicista apresenta a imagem ‘eterna’ do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única.”<sup>35</sup> Assim, um dos grandes desafios para o embate ao heróis construídos é “...escovar a história a contrapelo.”<sup>36</sup>

É notório, pelas falas dos entrevistados, que a concepção “positivista” de História ditava as regras, ou seja, “...o grande acontecimento, a grande data, o grande homem...” como afirmou o entrevistado Agileu Gadelha. O entrevistado José Clerton complementa dizendo que havia entre a maioria dos professores uma “...tendência a legitimar uma História oficial, uma História completamente alienada e alienante, com olhar único”.

O entrevistado Manoel Alves, ao afirmar que as aulas eram na perspectiva do fato pelo fato, tenta justificar afirmando que isso ocorria principalmente “porque o quadro de professores não tinha outra formação”. Para resumir, o entrevistado Paulo Emílio acentua relativamente à concepção de História dos professores que teve contado:

“... na maioria militares, coronéis, davam péssimas aulas, (...), dentro da perspectiva do positivismo, ou interpretação da História dentro da perspectiva da Ditadura, de rejeição a qualquer manifestação contrária a posição deles. E pronto!” (...) reagem ...contra o marxismo e quanto a qualquer debate metodológico de discussão da História...”

Em geral há uma certa confusão em denominar aula tradicional de História rotulando-a de “positivista”, pois frente as análises das entrevistas feitas para esta pesquisa o que mais os entrevistados criticam não é propriamente a corrente historiográfica positivista. As colocações dos

<sup>34</sup> SOUZA, Laura de Melo e. “Um Historiografia do Cotidiano.” In.: *História, cotidiano e mentalidade*. São Paulo: Atual, s/d, p.07.

<sup>35</sup> BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito da história.” In.: *Magia e Técnica, arte e política. Obras escolhidas*. Vol. 1 Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 223.

<sup>36</sup> Id. Ibidem., p. 225.

entrevistados está mais associada a um tipo de positivismo promulgado pelos intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que, conforme afirma Thaís Fonseca: "...sob os auspícios do IHGB produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista..."<sup>37</sup>. Buscavam construir uma identidade nacional sem considerar os conflitos e contradições.

A educação formal era reforçada pela concepção pedagógica de tendência liberal tradicional com reminiscência nos Jesuítas, que baseavam seu método de estudo no *Ratio Studiorum*, em que a repetição e a memorização eram a tônica de um bom ensino. A pedagogia tradicional pode ser caracterizada de acordo com José Libâneo<sup>38</sup>, como preparação moral e intelectual do aluno; exposição verbal: preparação - associação - generalização - aplicação; autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno; memorização - repetição mecânica (reprodução). Era dessa forma que se ensinava. em geral, no Curso de Licenciatura em História da FAFICE/UECE, como destaca o entrevistado Paulo Emílio:

"Agora, você imagina eu fazer o Curso de História, com a cabeça que eu tinha e ter que enfrentar essas múmias, instaladas lá diante dos alunos a repetir os velhos esquemas, sempre na perspectivas do positivismo. Era terrível, era intolerável. Eu agüentei porque era o jeito, por causa do diploma."

Então, apesar de nem tudo o que se denomina "positivismo" assim o seja, não se pode negar as marcas desta concepção teórica de História no processo de formação do Curso de Licenciatura em História. Assim, é coerente salientar a fala do entrevistado Lucio Caminha para discutir a idéia de História: "A preocupação com a História é a gente mostrar o que é correto, o que é certo, o que é verdadeiro, e o que é mito..." Fica, todavia, uma indagação: que tipo de História neste caso se busca? Logo em seguida o próprio entrevistado assinala: "Não existe História de herói! Existe a História que a gente faz, o povo, nós fazemos a História..." Esta afirmação parece mais próxima da concepção de História fomentada pela terceira geração dos *Annales*<sup>39</sup>, em cujo

<sup>37</sup> FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 47.

<sup>38</sup> Cf.: LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: pedagogia crítica social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

<sup>39</sup> BURKE, Peter. *Op. Cit.* 1992, p. 7-37.



contexto o cotidiano ganha maior espaço, e isto é um tanto contraditório com o desejo de buscar uma verdade.

Uma visão cristalizada dos fatos históricos divulgados através de uma pedagogia tradicional não favorecia uma análise interpretativa, como sugeria a revisão historiográfica em curso. Como é possível observar na fala da entrevistada Maria do Carmo, que buscou o curso de História para saciar suas deficiências teóricas, mas não obteve retorno favorável:

“...eu queria superar muitas coisas com as quais eu não concordava, e isso no Curso de História eu não encontrei, digamos assim, não encontrei um rompimento com a História tradicional que eu havia estudado, e eu não sabia como fazer, estava na busca e não consegui achar, isso foi muito frustrante para mim, não só para mim, como também para outros colegas que tinham a mesma vontade de mudar o ‘Ensino de História’ ...”

Em meio ao longo processo de revisão historiográfica com impulso principalmente a partir dos anos 1980, a maioria dos entrevistados considera que hoje, quarto ano do terceiro milênio, o ambiente é mais promissor para uma diferente concepção de ensino, como salienta o entrevistado, ex-docente da FAFICE/UECE, Elmo Vasconcelos: “Há simpósios, encontros, reuniões, seminários, há o computador, a Internet, etc. Naquele tempo você trabalhava isolado, o meio era mais acanhado, nos últimos vinte anos houve uma transformação muito grande”. Há, porém, aqueles que consideram estas novas abordagens fora do real ofício do historiador, como o entrevistado professor José Maria de Oliveira ressalta: “E começaram a surgir esses autores novos de História, a maior parte deles não era mais livros de História, e sim de crítica, exemplo à revolução, golpe como chamavam, não é?” Ele mesmo entre em contradição ao afirmar logo adiante: “...a História hoje está se tomando multifacetária (sic.), História Social, História Oral, eu acho fabuloso...”. Como?

#### **4.1.5 “...uma aula de giz e apagador” !?**

Como era a metodologia das aulas na FAFICE/UECE no período da ditadura militar? De acordo com o entrevistado, ex-discente, Lucio Caminha, “não havia aquele professor que fosse diferente, todos davam aula quase do mesmo jeito, é o que eu chamo ‘aula de giz e apagador’...”. Que tipo de professor se formava nessas circunstâncias?

Os cursos de licenciatura em História no Brasil foram extremamente abalados diante da realidade ditatorial, já que sua essência foi negada, ou seja, problematizar os acontecimentos para um despertar crítico e transformador da realidade. A crítica era considerada subversão e a “pedagogia do medo” se instalou. É possível perceber isso nas lembranças de Agileu Gadeiha, como ex-discente da licenciatura de História nessa época:

“... “Então lá na FAFICE as nossas aulas não tinham essas abordagens analíticas e até mesmo de debates, nos quais você pudesse ter opiniões divergentes na classe, quando você tentava discutir algo, tinha logo um colega a dizer: “olha fulano, cuidado com o Serviço Nacional de Informação” (...) Tudo mundo era suspeito, até que se provasse o contrário, e isso criava um clima de insegurança, intranqüilidade, clima realmente de medo. “

Na memória dos nossos entrevistados, sobressaíam as aulas acríticas, sem debates analíticos. Em geral, a didática se constituía em mostrar uma boa memorização dos fatos e nomes dos heróis da História oficial, o que as vezes até impressionava os alunos, como conta Manoel Alves “como se fosse uma história de trancoso, e a gente se empolgava dos caras, falavam muito bem...”

Será que denominar o ensino no Curso de Licenciatura em História da FAFICE/ UECE de alienante no período ditatorial é um exagero? Em geral, conforme afirma a entrevistada Valdelice Girão as aulas eram um verdadeiro “blá,blá,blá”, o que de acordo com os entrevistados para esta pesquisa, significava a transmissão pura do conhecimento pronto e acabado para professores em formação.

De acordo com o entrevistado Paulo Emílio, “grande parte dos professores repetia seus esquemas [resumos], depois de anos com os mesmos [programas], já ensecados, e suados...” Também lembra o entrevistado José Clerton: “...os professores vergonhosamente levavam suas fichinhas surradas e amareladas, copiavam na lousa aquele assunto e não discutiam, ou após copiarem, repetiam exatamente como estava no quadro...” Por isso o ex-discente e hoje docente da UECE diz que “... a herança que nós temos de nossa formação é a visão escolástica, a eclesiástica, do professor diz e o aluno recebe; da herança positivista”. E a entrevistada Valdelice Girão tenta resumir, afirmando que “... a maioria dos professores ficava no blá, blá, blá.”

O próprio ex-professor da UECE o entrevistado José Maria Oliveira, diz: “Eu levava umas fichas e copiava na pedra, e enquanto o pessoal copiava, eu fazia a chamada. E depois eu desenvolvia, trocava umas idéias, e eu sempre notava o pessoal de esquerda, que é sempre ... [momentos de silêncio] ...”.

Poderíamos até perguntar que tipo de idéia um coronel permitia trocar em sala de aula. Embora este mesmo professor em outro momento da entrevista afirme que um das coisas que o impressionou na Universidade foi “...a diversidade de opiniões...” por isso fazia consigo mesmo um exercício pautado na idéia de Voltaire, contudo comenta:

“... eu não estava acostumado com a discrepância de idéias, porque no exército nós somos educados para defender uma idéia só, quando há discordância pede-se licença e fala-se ao instrutor, mas depois entra-se de acordo com o comandante. Na universidade eu aprendi mais a ouvir, (...) principalmente depois que eu li Voltaire: eu não concordo com nada que você está dizendo, mas sou capaz de dar a minha vida para garantir seu direito de dizer”.

De acordo com Lucio Caminha, o que era ensinado “... era o currículo do segundo grau um pouco aumentado, porque tudo o que vi foi repetido no superior...” E ainda os programas das disciplinas, em geral, não indicavam bibliografia, realidade não muito diferente das demais universidades espalhadas pelo Brasil. Como mencionado, a pesquisa da professora Helenice Ciampi com ex-alunos da PUC-SP ainda revela o seguinte: “... segundo os testemunhos, a maioria das aulas eram ditadas, os alunos limitavam-se a anotar a exposição do professor, sendo raro aquele que fornece uma bibliografia...”<sup>40</sup>

Assim, percebe-se o quanto deve ter sido complicado fomentar idéias de um ensino de História diferente, pautado na discussão no contexto ditatorial vivido pelo País. A realidade que o professor José Maria abordou era típica da metodologia em ação na instituição que, em geral, era assumida por outros docentes, ou seja: o que o professor chama de troca de idéias era provavelmente no máximo alguns complementos que corroborassem suas idéias, jamais discordância, pois, em universidades como a FAFICE/UECE, dominada por professores militares, era difícil ter espaço para contestar fosse o

<sup>40</sup> CIAMPI, Helenice. *Op. Cit.* p. 106.

que fosse. Alguns militares, entretanto, fugiam a regra do autoritarismo extremado, como fez questão de salientar o entrevistado, ex-discente, Agileu Gadelha:

“Dentre os professores que marcaram eu lembraria o professor Gerson Braga da Fonseca [coronel do exército], uma pessoa bem humana, eu lembro de um fato que, como eu sou cristão, veio na aula a questão de Darwin, e eu tinha outra visão, e ele disse: ‘Então faça um trabalho expondo sua idéia, se você conseguiu defender sua idéia, você está aprovado, senão, você vai ter que defender a idéia darvinista’. E eu fiz o trabalho e discutir e ele aceitou minha idéia, apesar de ser um evolucionista ao extremo”.

A concepção que cada professor tinha de História influenciava claramente na sua metodologia de aula. Exemplo de trajetória militante da Ação Popular, a professora Luíza de Teodoro é vista e retratada por muitos como a diversidade, pois, como lembra o entrevistado Agileu Gadelha: “...era uma professora que trazia outros textos, revistas que estavam sendo editadas no sul do país, mas os próprios alunos ficavam com medo de ir adiante”. Participar das aulas ministradas por ela, contudo, também dava medo. Que contradição! Pois, a medida que se ansiava por algo diferente e reflexivo, a conjuntura da opressão que imperava no País também se fazia presente em alguns momentos, quando se tinha vontade de intervir mais era barrada pelo receio de ser pego pelos prováveis espiões que estivessem na sala, como lembra Agileu Gadelha: “...quando você tentava discutir algo, tinha logo um colega a dizer: ‘olha fulano, cuidado com o Serviço Nacional de Informação”. E ainda o entrevistado Paulo Emílio salienta:

“O ambiente era difícil, fechado, de medo, de terrorismo, das pessoas serem deduradas, até mesmo pelos próprios colegas, pois tinha mesmo alguns colegas que faziam esse tipo de trabalho para a ditadura, para os próprios professores.”

Ainda com relação à questão metodológica, as aulas no curso de História da FAFICE/UECE, na maioria das vezes eram mal planejadas, ou pior, não eram planejadas! Esta questão do planejamento para um curso de formação docente é ressaltada pelo entrevistado, professor Elmo Vasconcelos: “O professor não deve faltar aula, mas se você não preparou é melhor faltar, pois o professor precisa ter uma postura, preparar aula é um dever sagrado”.

Alguns dos nossos entrevistados afirmam que, após concluírem o curso de licenciatura em História na FAFICE/UECE, fizeram questão de esquecer tudo o que viram na Universidade. Seria isso possível? Como afirma o entrevistado Paulo Emílio, que logo procurou esquecer o que viu na Faculdade porque tinha: "...pouca expressão." E ainda o entrevistado José Clerton desabafa:

"O Ensino de História na década de 1970 na UECE [era] deprimente, patético, limitado, e tudo o mais que venha nesse sentido. Eu não definiria nem como ensino, porque ensino é construção, e isso não existia, e sim uma repetição dos fatos, com uma tendência a legitimar uma História oficial, uma História completamente alienada e alienante, com um olhar único."

Não se deve, porém esquecer de que na sala de aula o que é transmitido para os alunos não é consumido de forma passiva, tendo em vista o "consumo criativo"<sup>41</sup> a que Michel de Certeau faz referência na *Invenção do Cotidiano - Artes de Fazer*. Os discentes que entrevistei para esta pesquisa faziam, nem que fosse nos banquinhos e cantina, a seleção do que valeria a pena ou não ser considerado do que lhes eram transmitido pelos professores. Portanto, dizer que não se obteve uma formação viável em virtude do contexto e do quadro de professores é limitar demais uma questão tão complexa, pois basta ler a biografia (ANEXO 4) dos que concederam entrevistas para esta dissertação e perceber-se-á que apesar do experienciado nas salas de aula durante o período em que cursavam a licenciatura em História, o que cada um fez de sua vida pode ganhar outras dimensões do esperado, em meio aos mitos, rótulos e contradições, além das táticas e estratégias, embora fazer diferente seja um desafio por demais árduo, que só a prática da ruptura no cotidiano poderá ajudar a assim proceder.

A deficiência de um ensino crítico, pautado na pesquisa, não era uma constante só da FAFICE/UECE. Na pesquisa feita pela professora Selva Fonseca, seus entrevistados (de diferentes estados do Brasil) "quase todos criticam a qualidade de seus cursos superiores, revelando aspectos negativos na preparação tanto de professores como de pesquisadores."<sup>42</sup>

<sup>41</sup> Cf.: CERTEAU, Michel. Op. Cit.

<sup>42</sup> FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. 1999, p. 202.

Apesar das críticas quanto ao ensino recebido o entrevistado Agileu Gadelha salienta: “devo muito à FAFICE, essa Escola que nos lançou no mercado, tanto de trabalho, como de pensamento, ação. Tudo foi válido!” Outro entrevistado, Paulo Emílio, porém, afirma: “...muita coisa que aprendi em História aprendi dando aula (...) o que ensinavam na Faculdade eu procurei esquecer o mais rápido possível, porque eu sabia que pouco valor tinha...”

Diante da revisão da historiografia que se processou, de modo especial, a partir dos anos 1980, a entrevistado Maria do Carmo chama a atenção para o fato de que:

“...o Ensino de História não pode ser o mesmo, a menos que exista um cinismo muito grande por parte de professores e alunos em saber que a História se constitui dessa maneira, dentro de uma multiplicidade de abordagens, e continuar com o ensino da História de forma tradicional.”

Há, ainda hoje, muitos embates entre aqueles que mais valorizam o conteúdo e outros que destacam a importância da metodologia, como se pudesse existir de fato uma formação de professores de forma dicotomizada. Marlene Cainelli assinala que a dicotomia entre a idéia de pesquisa e ensino ainda é grande, e se faz necessário preocupar-se antes com a arte de saber ensinar que tudo engloba em uma “articulação entre o saber específico e o pedagógico...”<sup>43</sup>.

#### **4.1.6 Livros e leituras: limitações de um período ou de uma realidade específica?**

Livros clássicos para a historiografia, como os de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque, Caio Prado Júnior<sup>44</sup>, Nelson Werneck Sodré foram “trabalhados” em sala de aula por alguns professores, como o próprio entrevistado José Maria Oliveira, docente da UECE na época, diz que fazia. E ainda outros livros acadêmicos, conforme lembrou o entrevistado Gisafran Jucá: *Introdução aos Estudos História* de Henri Marrou; *História*, de

<sup>43</sup> CAINELLI, Marlene. “A Relação Entre Conteúdo e Metodologia no Ensino de História: Apontamentos para Repensar a Formação de Professores, Bacharéis ou Profissionais da História”. In: *SAECULUM: Revista de História* - nº. 6/7 Jan. Dez. 2000/2001 - João Pessoa: ed. Universitária/UFPB, 2002, p. 76.

<sup>44</sup> “...perspectiva de estudar-se história através das relações econômicas e sociais...” (CIAMPI, Helenice. Op. Cit. 2000, p. 303.)

Collingwood; *História Antiga*, de Paul Petit; Também o docente da FAFICE na década de 1960 a 1990, o entrevistado Elmo Vasconcelos, afirmou trabalhar com seus alunos os livros de Ralph Linton, para trabalhar Antropologia Cultural; e de Malinowski, mas, conforme a entrevistada, ex-discente, Maria do Carmo,

“...eles permitiam que a gente lesse o Caio Prado, o Nelson Wemeck, mas jamais saindo das idéias deles, a gente fazia assim uma prova dissertativa e o professor enumerava as idéias que a gente tinha que colocar na prova, para depois corrigir seguindo essas idéias de cada autor.”

Um outro discente entrevistado, Agileu Gadelha, também comenta sobre esta questão. Ele afirmou que liam alguns clássicos mas “com certas observações”; e o entrevistado Gisafran Jucá salientou “... a gente não analisava o pensamento, era a força de toda aquela continuidade positivista.” E segundo a entrevistada Maria do Carmo “...tinha até professor que queria que nós estudássemos por livros didáticos, aqueles de escola mesmo, altamente factualistas...” Com relação a este aspecto, de se utilizar livros didáticos no ensino superior, quase todos os nossos entrevistados reafirmaram, como disse os ex-discentes Manoel Alves, que “... geralmente se trabalhava muito com livros de segundo grau” e José Clerton “... havia livros na bibliografia que eu adotava para os meus alunos no primeiro grau, ou seja, eram livros didáticos...”

Outros professores buscavam até fazer diferente, usando algum recurso didático, para além do giz e apagador, como lembra Agileu Gadelha: “...o professor Danziato era uma graça, pois se dedicava muito aos mapas, a questão dele eram os mapas, mas textos pra você discutir, analisar, não tinha.”

Nesta situação, de fato, era complicado ir contra a maré e a produção do conhecimento histórico praticamente inexistia, de acordo com a entrevistada Maria do Carmo:

“... a gente não sabia bem por onde as coisas estavam caminhando, porque estávamos na Ditadura Militar, nós não tínhamos acesso a leitura, as mudanças que estavam acontecendo na historiografia (...) particularmente na França e Inglaterra.”

Assim, que tipo de formação universitária se tinha? Ou melhor, que tipo de profissional-educador em História se formava já que pouco se discutia idéias e não era comum a análise do pensamento? De acordo com Roger

Chartier, há diferentes formas de leituras, usos dos livros<sup>45</sup>, e isso não pode ser desconsiderado. Em sala de aula apenas uma visão era reforçada pela maioria dos professores. Nas avaliações a forma como os alunos se apropriavam das leituras/autores não tinham o menor espaço para serem manifestadas, contudo a construção de perspectivas diferentes do dito pelo professor e o autor do livro em questão é provável que acontecesse, por exemplo, no bate-papo na cantina, como diz o entrevistado José Clerton: “...nós alunos sentíamos essa necessidade, da discussão crítica, e fazíamos isso fora da sala de aula, nos intervalos...”

Em geral, o despertar para a leitura acadêmica ocorria após o término do curso de licenciatura em História na FAFICE ou UECE, como conta o entrevistado Lúcio Caminha:

“...me entusiasmei mesmo quando li Frei Vicente, aquele autor firme, combatente e crítico, depois conheci Capistrano de Abreu, também foi outra leitura espetacular, e isso tudo depois de ter feito o Curso de História, pois lá não descobri ninguém, nunca um professor disse: ‘tomem esse texto é de Capistrano de Abreu, ou do Frei Vicente de Salvador’.”

É válido salientar, entretanto, que, apesar da maioria dos discentes entrevistados reclamarem de que não havia indicação de bibliografia, quando se indicava algum livro, se comprava quando “obrigado”, como afirma o entrevistado Manoel Alves:

“...eu comprei porque era importante para passar no NEF [Nota de Exame Final]. O livro do Vianna Moog, “Bandeirantes e Pioneiros”, pra você ver a percepção na época, mas isso era a coisa mais avançada que existia. Era a concepção de uma História dual, comparando a civilização americana, com a civilização brasileira, não numa visão dialética, mas numa visão dualista.”

Havia, entretanto, os alunos que buscavam formação extra-classe, como foi o caso do entrevistado José Clerton, que no concernente à Guerra do Paraguai, foi atrás de ler o livro de Júlio José Chiavenato, que, segundo ele, apresentava a visão do Paraguai sobre a Guerra “...era um livro alternativo, e eu tentei discutir essa visão na Faculdade, mas não foi permitido...”.

<sup>45</sup> Cf.: CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.



Este mesmo livro, em outra ocasião, irritou profundamente o professor José Maria Oliveira, também nosso entrevistado. De acordo com o relato dele, um certo aluno leu esse livro e se ofereceu para dar uma aula sobre a Guerra do Paraguai, o que foi permitido; contudo, o tal aluno, segundo o professor Oliveira, maculou descaradamente a imagem de Duque de Caxias, pois desfazia a imagem de herói que era pregada em sala de aula pelo referido professor, e isto o faz lembrar com mágoas aquela situação. Ainda hoje o professor Oliveira afirma com relação ao aluno: "...eu não consigo olhar para ele." Isto é uma contradição da sua fala, já que em outro momento o próprio professor em questão afirmou: "Na Universidade eu aprendi mais a ouvir, a discrepância, a discordância, o meu espírito se abriu muito...", entretanto, no atrito que teve com o determinado aluno, lamentou "o professor não ser mais o 'magister dixit', que vem do latim 'o mestre disse, não tem mais o que constestar'..."

Diante desta realidade constatada, é possível indagar como eram as avaliações no processo de ensino-aprendizagem na universidade? Se, durante as aulas, não aconteciam debates, nem análises do que se lia, as avaliações<sup>46</sup> não podiam exigir isso, pelo contrário, ou seja, como afirma o entrevistado Agileu Gadelha:

"...Dependendo do professor as perguntas das provas eram subjetivas ou objetivas, exemplo, a professora Luíza de Teodoro, ela sempre tinha provas subjetivas, você tinha que escrever, expor suas idéias, já tinham outros professores que as provas eram pergunta e resposta bem direta, não havia aquelas dissertações, para discutir uma idéia do autor, não havia análise comparativa. Pelo menos, nesse momento que, eu lembro não havia isso."

Quase sempre tudo se limitava à típica educação "bancária", para lembrar Paulo Freire, de devolver, sem acréscimos, o que foi 'dado' num clássico 'pergunta e resposta'. E no que diz respeito aos trabalhos passados para nota - Nota de Trabalho Individual (NTI), na maioria das vezes, não passavam de meras cópias dos livros e até entre os colegas, por isso o entrevistado Gisafran Jucá lembra que muitos chamavam NTI de "Nada Tinha Imaginado", e como também afirma o entrevistado Manoel Alves "...às vezes os

<sup>46</sup> No caso da FAFICE-UECE eram: I NPC (Nota Parcial do Conhecimento), II NPC, NTI (Nota de Trabalho Individual) e NEF (Nota de Exame Final).

colegas copiavam uns dos outros, o professor nem lia” e acrescenta uma situação cômica que em algumas provas - Nota Parcial do Conhecimento (NPC) um determinado professor “...levava a televisão, óculos escuros(...) ficava lá assistindo, quando via alguém pescando ia lá, reprovava gente”. A questão é que o próprio discente na época, o entrevistado Manoel Alves, busca amenizar a situação dizendo: “Era a forma que ele achava correta. Tradicional! Mas, como pessoa humana, é pessoa maravilhosa.” Isto faz lembrar Nóvoa, quando discute que o pessoal e o profissional estão intimamente ligados, pois aquele que ensina é acima de tudo um ser humano, com seu jeito de ser que obriga a constantes escolhas.

Sem oportunidade de análise interpretativa, os alunos que tinham um posicionamento mais crítico ante a realidade ficavam constrangidos, como informa o entrevistado Paulo Emílio: “Eu não me sentia Paulo Emílio, não me sentia à vontade, não me sentia livre...” Embora a prova fosse dissertativa, não se tinha o direito de expor seu próprio pensamento, pois, de acordo com a entrevistada Maria do Carmo, “...o professor enumerava as idéias que a gente tinha que colocar na prova, para depois corrigir seguindo essa idéias...” O que significava tudo isso? Firmeza ou medo de não conseguir manter a ordem por parte da maioria dos professores, frente a efervescência gerada pelas leituras de autores mais críticos?

Concordo com Rubem Alves quando destaca que em educação a “...tarefa mais importante é desenvolver, nos cidadãos, a capacidade de pensar.”<sup>47</sup> Algo que pouco foi estimulado na licenciatura em História da FAFICE/UECE durante a ditadura militar, decorrente, contudo, muito mais do período (ditadura militar) em que o país vivia do que mesmo da realidade específica da Instituição em questão, já que esta não era uma exceção no cenário nacional.

---

<sup>47</sup> ALVES, Rubem. *Entre a Ciência e a Sapiência - o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999, p. 71.

## 4.2 Formação de professores: para além da visão restrita à sala de aula

### 4.2.1 Mitos e estereótipos na relação professor e aluno

O uso da memória, construída e em construção, como objeto de estudo intenta análises das reminiscências, capaz de mostrar conflitos e tensões, onde em geral só existia calma superficial (como na História oficial). Neste caso, exige-se do historiador sensibilidade para enxergar nesta teia relacional a complexidade da História. Embora muito dos entrevistados para esta pesquisa desejassem conscientemente esquecer o vivido na FAFICE/UECE, não dá para negar que ficaram marcas daquele período perceptível pela forma como falam - com vergonha, ressentimentos, raiva ou mesmo com saudades - destas experiências.

Como se não bastasse o processo acrítico favorecido no decorrer das aulas, havia ainda, por parte de alguns professores, a construção de rótulos para discriminar os alunos, como ressalta o próprio ex-docente entrevistado José Maria: "...quando eu cheguei na UECE, tinha muito cabeludo, e eu não me acostumava com aquilo," ou seja, o bom aluno, além de concordar em tudo com o professor, seria aquele que andava bem vestido, pelo menos limpo, cabelos penteados, conforme completa o entrevistado, ex-discente, José Clerton: "Havia censura, até com relação à forma como você se vestia, sentava, falava; eu acho que seria uma espécie de reprodução do quartel para os muros da Universidade." Um exemplo com relação ao asseio dos alunos, a aparência física era sinônimo de boa ou má educação, como um caso contado pelo próprio entrevistado, ex-docente, José Maria de Oliveira:

"E eu tive uma aluna, que sentava lá atrás, do cabelo desgrehado, eu tinha uma péssima impressão dela, mas terminado o ano, saíram todos, e ela disse: 'prof. eu trouxe uma lembrancinha para o senhor, não olhe o preço não'. Era um cartãozinho delicadíssimo, eu fiquei todo arrepiado, e marcou tanto, que eu trouxe para minha mulher ver, e ela disse: 'puxa, quem deu?', e eu disse: 'uma aluna que eu tinha pra mim, que era muito mal educada'."

O professor entrevistado, Oliveira, se deparou com uma contradição entre seus preconceitos e a realidade, pois, como coronel do Exército, se sentia irritado até mesmo pela forma como os alunos se apresentavam para "assistir" à aula, e afirma: "Chamou minha atenção também, o jeito que o

pessoal na Universidade ia para aula (...) chinelo, camiseta, aquilo eu sentia que era uma agressão a mim...”. Neste aspecto, o entrevistado, ex-discente, Manoel Alves também conta um episódio que foi discriminado por estar cabeludo e barbado durante a aula de um coronel do Exército, pois, ao discordar de um professor numa aula sobre Duque de Caxias e fazer alusão a uma greve de servidores do ABC em 1979, foi chamado de subversivo, sendo obrigado a se retirar da sala e:

“...disse: ‘coronel, saio não, ó. O senhor está diante de um professor, eu to dizendo que o bademeiro que o senhor falou, e olhou para mim também, não sou bademeiro, quero mudança, agora qual é a badema, do exército ou dos trabalhadores?’ E ele disse: ‘olha outro subversivo, manda chamar o diretor’. E aí me levaram para a sala do diretor, fechou a aula, e pessoal do CA chegou, foi uma confusão muito grande...”

Não busco com este relato uma visão homogênea da situação, da contestação como regra, mas suscitar reflexão dos limites e conquistas do cotidiano no espaço universitário, que me remete a pensar também sobre a formação docente, que o respeito à pluralidade de opiniões é uma questão de postura diante do ato de ensinar, tendo em vista, além da práxis pedagógica, uma práxis social. É difícil imaginar uma postura diferente de um professor de farda na ditadura, porém uma contradição em seguida deste fato relatado se dá, pois houve um pedido de desculpas de ambas as partes e o próprio ex-discente o entrevistado Manoel Alves, destaca: “...ele [o professor coronel] ficou meu melhor amigo na UECE, pra você ter um idéia, legal demais!”

Além do aluno ideal, também se configurava para o entrevistado, professor José Maria Oliveira, a imagem do professor ideal que lembra com saudades de quando era instrutor da Escola Preparatória do Exército (1951 a 1961) e afirma: “naquela época se era ‘professor mesmo’. Sim, porque não só de conteúdos, muitas vezes conhecia os alunos, mais que os próprios pais, e a gente era mais dedicado, tinha mais tempo.” E lamenta a situação do Departamento de História da época, em que havia por parte de alguns colegas professores um descompromisso com a Instituição, exemplo: “Nas reuniões de Departamento na UECE muitos não compareciam...”. Diante desta realidade, acaba rotulando: “O professor da iniciativa privada age diferente. É como o médico do INAMPS e o particular.” E ainda o entrevistado Manoel Alves fez

questão de dizer que no que diz respeito ao mundo intelectual era uma “...universidade frouxa, sem aquele disciplinamento acadêmico...”.

Embora eu não discorde da declarada divisão de espaço entre aquele que está para formar e aquele que está se formando, naquele contexto, a regra em geral era o autoritarismo, que deixava bem claro que esta divisão de funções mais parecia um abismo, como afirma o entrevistado José Clerton “Os professores eram autoritários, se apresentavam como coronéis...”. O espaço universitário da FAFICE/UECE na época da ditadura militar parece claramente dividido entre os que estavam a favor ou contra a ditadura militar do período, porém, ao adentrar a análise, é possível perceber que as coisas não se apresentam tão simples assim, pois os mitos, os rótulos e, principalmente, as contradições permeavam as relações sociais.

Como destaca o entrevistado Manoel Alves, ao salientar que no curso de licenciatura em História “...as mulheres faziam a diferença”, pois lembrou de modo especial de três professoras: Angélica Russo “... era toda tecnicista, mas era boa, fazia uma motivação antes...” Bem, esta afirmação é contraditória, mas acredito que este fato relaciona-se com a concepção de ensino-aprendizagem que a citada professora e o referido aluno tinham como algo vivo e instigante e que por isso não se limitava a mera verbalização e por isso era considerada uma “professora diferente” da maioria; Zaíra Parente<sup>48</sup>: “...ela expunha muito bem, e tentava inovar...”; Luíza de Teodoro: “...trabalhava com música, com a arte...”.

Então, não se pode esquecer das exceções das práticas pedagógicas como as da professora Luíza de Teodoro, mencionada por quase todos os nossos entrevistados, como o exigente Paulo Emílio: “Era com quem havia diálogo, era na verdade uma tábua de salvação do curso de História.” Como também afirma nossa entrevistada Maria do Carmo, com relação à professora Luíza de Teodoro: foi uma “... grande articuladora de uma nova postura diante da realidade da História...(...) ela inovou na maneira de fazer...”

---

<sup>48</sup> Esta professora também foi convidada a participar desta pesquisa e a princípio concordou. A entrevista foi realizada em julho de 2003 às 15h, na casa dela. A transcrição literal foi devolvida na semana seguinte, para que a suprimisse, acrescentasse ou simplesmente assinasse se achasse conveniente, mas resolveu não dar continuidade ao processo, alegando não ter tempo para ler o que disse, além de achar que não valia a pena. Por diversas vezes liguei para a professora Zaíra Parente para tentar convencê-la a liberar a transcrição da entrevista, mas ela se recusou por fim de forma veemente.

E esta inovação passa pelo espaço da discussão que era proporcionado nas suas aulas, no ambiente onde o comum com outros professores era apenas falar e os alunos deveriam ouvir, como numa educação “bancária”. Outro entrevistado, Gisafran Jucá, anota que a referida professora era em sala de aula “...uma pessoa perspicaz e se propunha à inovação...” Enfim, Luíza de Teodoro conseguiu ser um mito, pois marcou por seu fazer teórico-metodológico.

Vale também destacar a posição da professora Zaíra Parente, que, de acordo com o entrevistado José Clerton, não tinha medo da criticidade, pois não pertencia a nenhum quartel. Ele lembra:

“... a Zaíra, que dava aula, se não me engano, de Brasil, apesar de trazer uma abordagem romântica, aquela de contar histórias, lembro bem que ele gostava de falar dos Borjas, e misturava a história da Família Borjas com a conquista da Europa, mas era possível conversar com ela sobre posturas, questões críticas.”

Com relação a esta professora, o entrevistado Paulo Emílio diz, não como aluno dela, mas, como colega de trabalho no Departamento de História da UECE, para o qual fez concurso e foi aprovado, que uma clara disputa por poder acontecia:

Havia um esquema muito forte aqui (hoje Departamento de História UECE), mantido por um grupo de coronéis juntamente com a professora Zaíra, que era chefe do Departamento, no sentido de manter o poder sob o controle dela e de alguns coronéis. (...) Era quem manipulava o próximo chefe de Departamento, era quem manipulava a transferência dos professores do interior para cá, era quem decidia sobre a concessão de privilégios para alguns, principalmente no que diz respeito a “dedicação exclusiva” ou “tempo integral”, que naquele tempo tinha uma boa vantagem econômica.

Bem, gostaria muito de poder usar algumas das palavras da própria professora Zaíra para mostrar o ponto de vista dela com relação àquele período na FAFICE/UECE e algumas de suas decisões, mas, como já informei, a entrevistei mas ela não quis assinar a transcrição, alegando não ter mais tempo e estar com problemas de saúde na família, o que é lamentável, pois suas colocações são bem instigantes para análise de alguns pontos declarados

pelo entrevistado Paulo Emílio. Como lembra Marieta Ferreira<sup>49</sup>, entretanto, em História Oral a veracidade dos fatos pelos fatos não é o mais importante, mas sim a construção dessas verdades a partir da memória dos entrevistados e a seleção que fazem do que querem deixar registrado.

É possível relatar uma contradição na fala do entrevistado Paulo Emílio, um “subversivo” assumido. Durante a entrevista, declarou que conseguiu fazer amizade com um dos professores coronéis, o professor Danziato, pois este foi capaz de adverti-lo quanto a sua perseguição pela direita, e afirmou:

“Eu tenho uma gratidão muito grande a ele por isso, apesar de ser um coronel, um bonachão, muito boa vida, era uma pessoa sensível, e dizia abertamente que não concordava comigo, mas que gostava de mim, por me achar um cara inteligente, competente, e assim me alertava para sumir antes que me pegassem.”

Que contradição! Um estudante militante declaradamente de esquerda sendo ajudado por um professor coronel e, sem dúvida, de direita! Algo similar ao que aconteceu com a professora mais citada pelos(as) entrevistados, Luíza de Teodoro, que também era considerada subversiva, mas foi ajudada pelo governador Virgílio Távora (que estava do lado da ditadura Militar) na época da repressão, o que evitou com que fosse presa, como a própria afirmou em entrevista: “Eu era a comunista oficial da cidade. (...) Não fui presa graças ao governador Virgílio Távora, um grande homem, de direita.”<sup>50</sup>

Enfim, é fundamental entender que o espaço social é permeado de contradições, sendo importante considerar a relação professor/aluno como ponto de referência na compreensão de perspectivas diferentes no processo de ensino-aprendizagem em História, pois “... respeitar as diferenças e a pluralidade de idéias indicam um posicionamento político diante do conteúdo e da educação...”<sup>51</sup> E naquele momento da FAFICE/UECE poucos tinham esta percepção.

<sup>49</sup> Cf.: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. 4ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

<sup>50</sup> Entrevistada concedida à professora Selva Gimarães FONSECA. *Ser Professor no Brasil - História Oral de Vida*. São Paulo: Papyrus, 1997, p. 132.

<sup>51</sup> NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 1996, p.42.

#### 4.2.2 Estratégias de um fazer diferente no movimento estudantil

Admitir hoje que naquele momento não participou do movimento estudantil significa para alguns entrevistados talvez um atestado de alienação ante a realidade histórica vivida no País. O embate direto de ir para as ruas e protestar, contudo, não era a tônica da maioria dos nossos entrevistados; porém estes revelaram a forma “sutil” de estarem inseridos no movimento dos estudantes. Encontraram estratégias de revelar a indignação diante da situação ditatorial, tais como: participar da programação artística do Centro Acadêmico (C.A), como lembrou o entrevistado Agileu Gadelha, que participou de uma peça organizada e promovida pelos centros acadêmicos de História e Letras para comemorar o centenário de Castro Alves, e comenta,

“...peça que se chamava “Gonzaga ou a Revolução de Minas”, com relação a Inconfidência Mineira, (...) ficou no Teatro José de Alencar durante três dias, e eu fazia uma ponta, como tenente coronel, e a minha fala serviu para o comitê de divulgação fazer a propaganda, que era feita pelo Domingos, que também está no livro “Brasil Nunca Mais”, (...) a professora da UFC Lucélia Correia Lôbo disse que ficou tão assustada que quando os soldados perguntaram o que era aquilo, a língua dela cresceu tanto que não soube responder e as pernas tremeram muito.”

Por este exemplo, é possível imaginar o clima de medo que assolava o cotidiano universitário na época da ditadura militar. Um fragmento de uma peça, que era usada como propaganda e divulgação nas salas das faculdades, chegou a causar suspeitas à Polícia Federal. Afinal, todo mundo era suspeito até que se provasse o contrário!

E, ainda, dar aulas no Cursinho do C.A (que se chamava CASTA - Centro Acadêmico São Tomás de Aquino) era outra forma de colaborar com o movimento estudantil, como afirmou o entrevistado Gisafran Jucá. Outros, como a entrevistada Maria do Carmo, discutiam os assuntos em sala de aula (quando o(a) professor(a) permitia!) ou no intervalo de aulas não propriamente dentro do C.A. Ela mesma diz: “...eu nunca participei de forma ativa do movimento estudantil, minha participação se restringia às discussões em sala de aula, no recreio...”.

O entrevistado professor Elmo Vasconcelos também tinha uma postura questionadora diante da realidade. Quando ainda era estudante



participou ativamente da vida acadêmica, foi presidente do Centro Acadêmico São Tomás de Aquino da antiga Faculdade Católica de Filosofia, mas, conforme entrevista cedida para esta pesquisa, afirmou que as circunstâncias familiares o fizeram ter mais cautela:

“Quando assumi a universidade como professor, estava na vigência o AI-5, tempos difíceis [momentos de silêncio...]. Eu já estava casado, e por mais simpatia que eu tivesse com os movimentos de vanguarda, frente a responsabilidade não pude me envolver muito, tinha que criar meus filhos ...”

O entrevistado, ex-discente, Paulo Emílio, chegou a afirmar “... quando entrei na Faculdade comecei a militar, a me envolver no movimento estudantil...”; ele se filiou à Fação Bolchevique Trotskista e, por isso teve que deixar pela metade os cursos de Direito (UFC) e História (FAFICE) para exilar-se quando o cerco apertou. Outro entrevistado participou do C.A no momento bem específico. Manoel Aives diz que estar no C.A naquele momento significava estar contra o governo, de modo especial contra o Projeto Rondon, segundo ele: “criado para fazer oposição ao movimento estudantil, o estudante saía da luta...”

E o entrevistado José Clerton chegou a ser presidente do C.A, mas contou um aspecto intrigante, uma contradição, que teve que enfrentar dentro do próprio movimento estudantil, ou seja, sofreu retaliações de colegas por andar bem-arrumado, afinal “...não tinha o cabelão, nem era barbado, nem andava de sandália e bolsa de couro, como o típico estudante universitário daquela época...”, e não seguir esse estereótipo o tornava diferente, pois tinha embates com professores por ser bastante crítico, e embates com colegas do C.A por questão de aparência. O que podemos refletir sobre a quebra desses rótulos? A liberdade de ser e pensar não era a tônica nem no movimento estudantil como em geral se pensa, pois os mitos e estereótipos permeiam as relações sociais independentemente das circunstâncias históricas vividas, o que dirá nas salas de aulas.

É possível afirmar que o movimento estudantil constituiu-se numa estratégia de combate ao poder imposto pelos militares no governo do Brasil. O Movimento Estudantil pode ser visto como aquele espaço de poder onde se tenta contrapor a um outro poder de fora: o sistema ditatorial.

De acordo com a Lei Suplicy (Lei nº. 464 de 09/11/1964) a "...UNE<sup>52</sup> deveria ser substituída por um Diretório Nacional de Estudantes e as uniões estaduais, pelos diretórios estaduais."<sup>53</sup> Assim, a lei vedou atividades organizadas por órgãos estudantis e fez o Conselho Federal de Educação tutelar o Diretório Nacional de Estudantes. A lei criou a necessidade dos centros cívicos nas instituições de ensino públicas e particulares.

As tensões sociais e a opressão, de modo especial a partir de 1968, eram desviadas do enfoque propagandístico do Governo para noticiar fatos fantásticos, como o lançamento de um foguete à Lua, a "Apolo-8", com total cobertura jornalística, conforme anunciava a imprensa: "o vôo do Apolo-8 será descrito pelos jornais, rádio e televisão de três quartos do planeta".<sup>54</sup>

Em 13 de dezembro de 1968, foi instalado o Ato Institucional nº. 5, o qual se afirmava em prol do povo e para combater aqueles que estavam dificultando o trabalho "revolucionário". Por isso o Art. 10 outorgava: "fica suspensa a garantia de *Habeas corpus* no caso de crimes políticos e contra a segurança nacional a ordem econômica e social e a economia popular"<sup>55</sup>. A reportagem "Governo não tolera ditadura, mas usará a força quando necessário" ocupa uma página inteira do jornal *O Povo*, do dia 28/12/1968. A matéria aborda uma homenagem das Forças Armadas do Ceará ao Presidente Costa e Silva, e este fala sobre os destinos da nação e os motivos que o levaram a editar o AI-5:

"Govêmo sem autoridade não merece o nome que ostenta e a autoridade não existe sem os meios que assegurem a sua afirmação (...) Este é um govêmo ao gosto e ao estilo brasileiro, que não almeja e nem tolera a ditadura, mas que usará a fôrça todas as vezes que a fôrça for necessária e últimos interesses maiores da nacionalidade.[sic]"

Isto justificava toda a repressão e opressão dirigida aos que se colocavam contra as medidas do "governo" brasileiro, em nome do combate à

<sup>52</sup> União Nacional dos Estudantes, foi fundada em 11 de agosto de 1937. Ficou de 1966 a 1976 na ilegalidade, conhecida como a fase negra, quando perseguições, prisões, torturas e mortes eram a tônica do momento.

<sup>53</sup> VIEIRA, Sofia Lerche. *O (Dis)curso da (re)forma universitária*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará/PROED, 1982, p. 25.

<sup>54</sup> *O Povo*, "Tudo pronto para lançar 'Apolo-8' em tÔmo da Lua", em 21 de dezembro de 1968, p. 2.

<sup>55</sup> *O Povo*, "Íntegra do Ato Institucional", 21 de dezembro de 1968, p. 7.

chamada subversão de grupo que desejava irromper a ordem e destruir a democracia da “Revolução vitoriosa”, tudo em nome da ordem, segurança, tranqüilidade, desenvolvimento econômico e cultural, ante a consolidação do “movimento de 1964”, sem garantias cidadãs aos que protestarem.

É importante lembrar, também, que, com o AI-5, em 1968<sup>56</sup>, aconteceu o que é considerado um golpe dentro do golpe, quando a ditadura ficou mais densa e a violência física e psicológica mais às vistas da população, pois o Ato Institucional nº. 5 (AI-5) suprimiu todo e qualquer direito constitucional do cidadão.

Este Ato Institucional, de modo especial, chamou a atenção até de algumas lideranças da Igreja, como o Cardeal de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, que resolveram se manifestar contra os crimes cometidos pela Governo. Assim, a comissão central da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) reuniu-se em São Paulo, dos dias 17 a 19 de fevereiro de 1969, e elaborou um documento sobre a situação do País e a posição da Igreja, e entregou ao presidente Costa e Silva. O documento se colocava contra o marxismo e comunismo, mas afirmava não concordar com a lei do mercado de quem pode mais, e em desfavor do ser humano. Diz o documento:

“... e uma reforma para o desenvolvimento integral do homem só poderá realizar-se em solidariedade: deve o homem encontrar o homem como irmão, como filho de Deus para construir uma sociedade justa e fraterna, em que o progresso de alguns não seja obstáculo ao desenvolvimento de todos...”<sup>57</sup>

O documento também fez crítica à situação institucionalizada com o AI-5, onde se suprimiam os direitos fundamentais de defesa e expressão do pensamento.

<sup>56</sup> É interessante mencionar sobre um artigo de Ana Luisa Collor de Mello publicado no jornal *O Povo*, no caderno de suplemento de 04 de janeiro de 1969 (p. 6), intitulado: “1968 - os dias contados”. A autora aborda diferentes acontecimentos que marcaram o ano de 1968 no mundo, como o transplante cardíaco feito pelo Dr. Christian Barnard, na cidade do Cabo, as olimpíadas no México, as eleições norte-americanas, a viagem à Lua, as manifestações estudantis na França e no Brasil. Ana Luisa salienta ainda a implantação do ato Institucional nº 5 e o uso da arbitrariedade do governo brasileiro. Enfim, um a “ano de crises”: “O ano de 1968 foi um ano marcado pela violência e pelo progresso científico. Enquanto Barnard e Zerbini transplantavam corações, corações jovens protestavam pedindo reformas sociais no mundo inteiro, choravam a morte de seus líderes e defendiam seus territórios ...”.

<sup>57</sup> O Povo, “Igreja fixa posição diante da conjuntura”, em 24 de fevereiro de 1969, p. 7.

Em meio a este contexto, a essência universitária (pesquisa, ensino e extensão) era limitada, já que pouco se incentivava a pesquisa, e a extensão em geral era um mito, pois, quando muito, se referia a projetos governamentais, como o projeto RONDON. A interação universidade e comunidade ficou relegada a último plano, caso houvesse oportunidade, pois “... a Reforma entendia a extensão como *cursos e serviços*”<sup>58</sup>.

A falácia da extensão universitária é lembrada pelo ex-discente Manoel Alves, ao salientar, que o Projeto Rondon “...foi criado para fazer oposição ao movimento estudantil, mais uma manobra propagandística do governo, quer dizer, “Ame-o ou deixe-o!” No quadro da Ditadura Militar, projetos do governo como o “Rondon” ocupavam o espaço da extensão universitária e ganhavam as páginas da imprensa jornalística, como que parabenizando àqueles que se integravam aos novos projetos, fato que, ainda na voz do ex-discente da UECE Manoel Alves, o “Projeto Rondon” era uma forma mesmo de desarticular o movimento estudantil:

“Havia lá aquele movimento da Universidade, que mandava o estudante para o Brasil inteiro, “integrar, para não entregar”, era o slogan do Projeto Rondon, e agente era contra o Projeto Rondon, porque era uma forma de ter o estudante trabalhando para o governo, divulgando as idéias dele, recebia uma bolsa, eu nunca fui, a gente era contra...”

Qualificada pelo Governo como esforço para integração nacional, a Operação Rondon em janeiro de 1969, incluiu estudantes universitários do Ceará, que foram à Amazônia prestar ajuda assistencialista entendida como solidariedade humana. E o jornal *O Povo* exaltou em diversas reportagens tal trabalho, afirmando: “Sob todos os pontos a Operação é um movimento patriótico, ainda mais porque contribui para a unidade nacional, aproximando entre si os diversos segmentos da população brasileira...”<sup>59</sup>, e nessa mesma matéria o jornal conclamou a população a dar todo apoio e os mais efusivos aplausos ao referido Projeto.

Nesta perspectiva, salientava-se a problemática cultural mecanicamente percebida, quer dizer, a idéia de que o povo não tem cultura é patenteada até mesmo por aqueles que se dizem do lado do povo e acabam

<sup>58</sup> Cf.: VIEIRA, Sofia Lerche. Op. Cit. p. 104.

<sup>59</sup> O Povo, “Operação Rondon” 21 de janeiro de 1969, p. 3.

tendo atitudes paternalistas, como se percebe no artigo do jornal *O Povo*, intitulado "Vamos levar a cultura ao povo em 1969", de Ernando Uchoa Lima, Secretário de Educação e Cultura de Fortaleza, afirmando que o desenvolvimento de um país era proporcional ao grau de escolaridade de sua população, ou seja: "Não é segredo para nossos dias que se não pode chegar ao desenvolvimento econômico uma sociedade de pessoas incultas e analfabetas"<sup>60</sup>. Ele entendia cultura nas perspectivas científica e tecnológica, e literárias e artísticas somente quando feita pelos intelectuais, desconsiderando as relações sócio culturais que se constroem no cotidiano do povo, nas experiências vividas, como lembra Thompson<sup>61</sup>.

Para de fato divulgar uma visão positiva do Estado militar e conter o movimento estudantil, implantou-se o decreto-lei nº. 477/69, que tinha o intuito de disciplinar professores, estudantes e funcionários de estabelecimentos de ensino público ou particular, passando os mesmos a viverem um cotidiano pautado na repressão. Conforme afirmam Moacyr Góes e Luiz Cunha, este fato "representou a expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica à universidade brasileira".<sup>62</sup> De acordo com o referido Decreto-lei:

Art. 1º - "Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

...

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou deles participe;

...

Penalidades: para professores e funcionários - demissão e proibição de ser contratado pelo prazo de 5 anos; para alunos - suspensão e proibição de se matricular, pelo prazo de 3 anos;<sup>63</sup>

<sup>60</sup> *O Povo*, "Vamos levar a cultura ao povo em 1969" de Ernando Uchoa Lima, em 07 de janeiro de 1969, p. 5.

<sup>61</sup> Cf.: THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

<sup>62</sup> CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999., p. 38.

<sup>63</sup> *O Povo*, "Íntegra do Decreto sobre punição de professores e alunos", em 27 de fevereiro de 1969, p. 7.

Ao todo, este Decreto-lei continha seis artigos e vários parágrafos. A partir de então a situação universitária ficou mais crítica, pois qualquer tipo de manifestação considerada contra a “ordem” social vigente poderia significar severas punições.

Diante da realidade ultra-conservadora, a crítica social feita pelos discentes e docentes universitários não tinha espaço legalizado para acontecer, no entanto ela era latente e buscava brechas para bular o ‘cala-se’, principalmente a partir do início do processo de abertura política (1978-1980). Por isso,

“O processo de abertura política, consentida e conquistada, deve ser entendida como um jogo de luz e sombra, de abre e fecha (...), que permitiu a emergência das contradições da conjuntura e engendrou as condições de possibilidades para que os movimentos dos diversos setores da sociedade civil ocupassem seus espaços, conhecessem à luz do dia, seus adversários e fizessem suas alianças.”<sup>64</sup>

O movimento estudantil pode ser visto como uma estratégia de luta, pois tem um poder determinado dentro de um espaço<sup>65</sup>, como uma instituição, e por isso tem que seguir certas regras pré-fixadas, mas as táticas, naquele período tortuoso da História brasileira e de modo especial da FAFICE/UECE, também se faziam presentes, embora não tivessem esse lugar determinado para agir. Portanto, é importante compreender que a História também se faz nos diferentes “...espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar.”<sup>66</sup>

#### 4.2.3 Táticas: “práticas comuns” no espaço universitário

As diversas formas de romper o silêncio imposto pelo sistema ditatorial aconteceu de maneiras diferentes no espaço universitário, que não se limitaram às atividades promovidas pelo Movimento Estudantil. Assim, a partir das ações que se processaram no espaço universitário reveladas pelos

<sup>64</sup> FAGUNDES, José. “Movimento Estudantil no Período de Abertura Política - 1978 - 1980.” In.: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Ed. Brasil. Vol. 13 n°. 26 - jan/jul, Brasília, 1991, p. 175.

<sup>65</sup> “...as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição.” (CERTEAU, Op. Cit. p. 47)

<sup>66</sup> Idem.

entrevistados, é possível fazer uma bricolagem<sup>67</sup> para caracterizar e melhor interpretar o vivido, pensado, sentido, sofrido, que prefiro chamar conforme Certeau, “Táticas”. Apesar da tática ser considerada a “arte do fraco”<sup>68</sup>, é possível dizer que é antes uma característica da astúcia própria ao ser humano, que bem sabe fazer uso das brechas e, assim, torna-se forte diante das circunstâncias. O que por diversas vezes aconteceu na FAFICE/UECE, no curso de licenciatura em História em pleno contexto da Ditadura Militar foi a “...arte de dar golpes no campo do outro...”<sup>69</sup>, de forma sutil e eficaz, mas, a princípio, como anota o entrevistado Agileu Gadelha: “Todo mundo era suspeito”. Vivia-se no contexto de uma ditadura militar, assim como lembra o entrevistado Paulo Emílio: “O ambiente era difícil, fechado, de medo, de terrorismo, das pessoas serem deduradas, até mesmo pelos próprios colegas...”

Faz parte desta pesquisa, neste momento, analisar “as ‘formas surdas’ de resistência”<sup>70</sup>, como as conversas que aconteciam na cantina da Faculdade sobre o contexto nacional, num bate-papo a princípio sem maiores pretensões, mas que semeavam olhares atentos à realidade vivida naquele momento.

“O objeto do historiador é a experiência do homem. Os homens vivem sua experiência integralmente como idéias, necessidades, aspirações, emoções, sentimentos, razão, desejos, como sujeitos sociais que improvisam, forjam saídas, resistindo, submetendo-se, vivendo enfim, numa relação contraditória...”<sup>71</sup>

É preciso dimensionar as resistências da maioria dos alunos e de alguns professores, que buscavam burlar as regras do “cale-se”! E houve momentos, como lembra a entrevistada Maria do Carmo, em que os alunos resolveram se acomodar ao que os professores lhes davam, porém destaca: “...digo acomodados mas não era uma rendição, era a constatação de que não dava para mudar nada naquele quadro, bem que a gente tentou...”.

<sup>67</sup> CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 92.

<sup>68</sup> Idem.

<sup>69</sup> Idem.

<sup>70</sup> KHOURY, Yara. Op. Cit. p. 18.

<sup>71</sup> VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo et alii. “A Imprensa e o Ensino de História.” In.: *Perspectivas do Ensino de História*. Anais - USP, Faculdade de Educação, 1988, p. 153.

A perplexidade diante da opressão/repressão foi o teor do modo de ver de muitos, porém compartilho com Tomas Skidmore a idéia de que “o golpe de 1964 pôs um fim na tendência nacionalista crescente do regime de João Goulart, mas não silenciou a esquerda”<sup>72</sup>. Assim, ainda concordo com a ex-discente Maria do Carmo, ao dizer que muitos estudantes tentaram fazer diferente:

“... a gente resolveu ir estudando, fazendo nossas reuniões, não propriamente reunião formal, mas bate-papo na cantina, no recreio, nos banquinhos, onde discutíamos as questões nacionais e da Faculdade, mas eu quero abrir um parênteses em tudo isso, para uma determinada professora, a professora Luiza de Teodoro, nossa professora, ela foi assim a grande articuladora de uma nova postura diante da realidade da História (...) ela introduziu uma participação muito efetiva do aluno nas discussões, nos debates, de respeitar as opiniões dos alunos, as diferenças dentro de uma mesma classe.”

As conversas relatadas pelos entrevistados desta pesquisa, que ocorriam nos banquinhos dos corredores da Faculdade, na cantina, é portanto um exemplo da constatação da existência da tática no meio universitário, pois “...pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho.”<sup>73</sup> Conforme Michel de Certeau, há “maneiras de fazer”<sup>74</sup> que alteram ou reinventam formas de viver no espaço organizado e pré-fixado. E isso é o que ele chama de táticas:

“... um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. (...) Ela se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias.”<sup>75</sup>

Quais “táticas” que se sobressaíam em um universo de formação de professores em meio a ditadura militar? É válido dizer que a FAFICE/UECE, embora tivesse no seu quadro docentes que comungavam da idéia ditatorial, apoiando-a de forma irrestrita, não se pode deixar de ressaltar que o contrário também existia, entre docentes e discentes. Não se trata exatamente de identificar uma resistência aberta, mas de modo especial articular e demonstrar

<sup>72</sup> SKIDMORE, Tomas E. *Uma História do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 238

<sup>73</sup> Id. *Ibidem.*, p. 47.

<sup>74</sup> CERTEAU, Michel. *Op. Cit.* p. 41.

<sup>75</sup> Idem. *Ibidem.* p. 46



as dimensões de um fazer diferente no contexto de repressão, sem esquecer o caráter da repressão e opressão vivido por muitos. É importante perceber estas experiências de resistências, embates, muitas vezes “silenciosos” diante da realidade, mobilizações, posicionamento político assumido pelos corpos docente e discente da FAFICE/UECE no período já especificado. Alguns professores buscavam burlar tanta vigilância e mesmice, como lembra Agileu Gadelha, ao contar que a professora Luíza de Teodoro, para estimular a discussão, “trazia outros textos (...), mas os alunos ficavam com medo de ir a diante...” Então:

“É necessário ter coragem de superar e ignorar programas oficiais, burlar vigilância, criar e aceitar novos desafios e experiências. É necessário ter coragem de lutar de todas as formas para que, na voz de seus profissionais a história ganhe respeito e importância, mesmo quando isso pareça impossível.”<sup>76</sup>

Como exemplo, não se pode negar que a atuação da professora Luíza de Teodoro se destacava naquele contexto obscuro, pois foi capaz de favorecer a descoberta dos alunos como seres que sentem, e querem ser respeitado igualmente; posição desafiadora para aquele momento, pois de forma diferenciada em sala de aula exigia, além de responsabilidade e competência, muita coragem. De acordo com Selva Fonseca burlar foi muitas vezes a solução para preservar o espaço reflexivo do ensino de História, quando, apesar da repressão em muitas salas de aulas das faculdades do país, ocorreram “...formas de resistência e de adaptação às mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino brasileiro.”<sup>77</sup>

Em geral, buscava-se fazer diferente também fora dos muros da Universidade, como ler Marx via partidos políticos, como diz o entrevistado Gisafran Jucá “...você até lia sobre Marx, mas não na Universidade; mas fora, era via partidos políticos...”. Por isso, outro entrevistado, Paulo Emílio, fez questão de afirmar: “A minha formação foi muito mais uma formação dentro do meu partido, dentro da minha organização (...) aliás nós líamos muito mais do que dentro da Faculdade”. E este aluno ainda acrescenta com relação a cursar um nível superior em História: “...na verdade aquela formação era só para obter

<sup>76</sup> MICELI, Paulo. “Por Outras Histórias do Brasil.”. In.: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1992, p. 41.

<sup>77</sup> FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. 1997, p. 196.

um título, porque a maioria dos colegas fazia era estudar em casa, pela sua biblioteca, e praticamente era autodidata em História.” Como exemplo, o caso do entrevistado Lucio Caminha, que também ressaltou: “...minha formação em História se deu depois que eu terminei o curso (...) comprei muitos livros...” Também o entrevistado José Clerton disse: “...fazia questão de desenvolver uma criticidade nos meus alunos que a Universidade não desenvolvia em mim durante o período de universitário...”.

Dentro da Universidade, entretanto, como lembra o entrevistado Paulo Emílio, também se fazia uso das táticas, pois tinha claro seu compromisso com sua organização trotskista e assim anota: “...eu não podia me expor, e no momento que eu não tinha condições de me expor eu freava as minhas palavras na hora de fazer qualquer declaração em sala de aula.” Também lembra o entrevistado José Clerton: “com relação ao ensino de História, tudo que nós aprendemos na época, tenho certeza, fomos buscar sozinhos, pois daquele universo de professores, apenas uns três tinham perspectivas críticas e favoreciam isso em sala de aula...”

Buscar uma ação diversa era urgente para aqueles que percebiam e viviam um curso estagnado, no que diz respeito a análise crítica e produção do saber, e participar de instituições como ANPUH (Associação Nacional de História) foi para alguns um outro caminho salutar, como no caso do entrevistado Manoel Alves, ao salientar que esta Associação deu “aquilo que a Faculdade não me ensinou (...), uma reviravolta na nossa cabeça no ponto de vista da concepção de História, da metodologia da História...” Além de que, segundo este entrevistado,

“A ANPUH/CE fazia naquela época o que a prefeitura e nem o Estado faziam, qualificar os professores, dar treinamento, capacitar, foi nesse período que a gente entrou em contato com os teóricos da História, com a Nova História, a História Cultural, a História Social, a Anpuh trazia pessoal de fora, e bancava, fazia convênio com a prefeitura, e já brigava com a extinção dos Estudos Sociais...”

É importante lembrar que, em 1977, no Simpósio Nacional da ANPUH, em Florianópolis, foi aberta a filiação de professores do ensino fundamental e médio: “A ANPUH foi, sem dúvida, um dos fatores para que a

deformação da História no regime autoritário não se agravasse mais.”<sup>78</sup> Embora de acordo com Maria do Carmo Martins<sup>79</sup>, a ANPUH tenha tido pouco embate efetivo contra o poder ditatorial, haja vista a manutenção do artigo 3º do seu Estatuto de Fundação, que data de 1961, o qual prescrevia que não cabia à Associação parte em manifestações políticas ou religiosas. Este Estatuto só foi refeito com eliminação deste artigo em 1981, no XI Simpósio Nacional da Associação, na Paraíba. E ainda, para essa autora, ao contrário de outros, ela é um tanto cética quanto à contribuição da ANPUH para a derrubada dos Estudos Sociais.

Enfim, uma outra tática bem usada, pois se dava até de forma natural, era a discussão crítica que se fazia “...fora da sala de aula, nos intervalos...” como lembrou o entrevistado José Clerton. A entrevistada Maria do Carmo reforça esta idéia dizendo que se reuniam na cantina, nos banquinhos e nos bate-papos e discutiam questões nacionais e específicas da Faculdade. E, assim, dentre outras ricas maneiras, se buscava romper o imobilismo que se tentava impor no espaço universitário!

Num ambiente acadêmico onde a crítica e a reflexão não têm espaço, descaracteriza-o, os gritos podem não ter sido ouvidos em virtude do “cale-se” ou melhor do “cálice”<sup>80</sup> da repressão, mas eles existiram de acordo com diversos alunos da época entrevistados para esta pesquisa.

Embora a FAFICE/UECE tivesse no seu quadro uma maioria de docentes que comungavam da idéia ditatorial, não se pode deixar de reafirmar que o contrário também existia, entre docentes e discentes. Não se trata exatamente de homogeneizar uma prática de resistência, mas, de modo especial, articular e demonstrar as dimensões de um fazer diferente, ou melhor, fazeres diferentes, sem esquecer o caráter da repressão e opressão vivido por muitos, mas as táticas foram e são fundamentais no cotidiano, na constituição do ser histórico de cada um.

<sup>78</sup> SILVA, Wemeck da. *A Deformação da História ou Para Não Esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1985, p. 74.

<sup>79</sup> Cf. MARTINS, Maria do Carmo. MARTINS, Maria do Carmo. *A História Prescrita e Disciplina nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: UDUSF, 2002.

<sup>80</sup> Música de Chico Buarque, em parceria com Gilberto Gil, que, no festival da Phonograma (antigo nome da PolyGram) em 1973, teve o microfone da dupla desligado, mas acabou virando sucesso na fase da abertura política (década de 80), com a dupla Chico Buarque e Milton Nascimento.

E por isso é possível afirmar que as táticas acontecem em qualquer lugar onde haja pessoas se relacionando, que praticam o “consumo” ocorrente nas relações sociais.

#### **4.2.4 Pesquisa/Pós-graduação: panacéia para o ensino de História?**

Por parte de quase todos os entrevistados há uma cobrança quanto à ausência da pesquisa no período em que cursaram História, como se esta falta sentida fosse um problema exclusivo da FAFICE/UECE. Ao ler, no entanto, as entrevistas que Selva Fonseca fez com professores de vários estados do Brasil, quando alguns também cursavam História nessa época, é possível perceber que as reclamações não diferem muito quanto ao precário papel acadêmico e político exercido pela Universidade naquele momento, apesar da efervescência do Movimento Estudantil no contexto histórico vivido pelo País.

Como anota Joana Neves, “Você não pode ser professor sem ser pesquisador. Vice-versa pode.”<sup>81</sup> Também Selva Fonseca alerta para o fato de que a prática docente não significa a soma das atividades de ensino e pesquisa, “... mas significa pensar o ensino como processo permanente de investigação e de descoberta individuais e coletivas.”<sup>82</sup> E não de forma dissociada como lamentavelmente afirma, até de forma inconsciente, o professor entrevistado Elmo Vasconcelos: “Acho que escolhi a profissão certa. (...) Pena que eu me absorvi muito, poderia ter produzido mais, escrito mais alguma coisa. A sala de aula absorve muito, para o professor responsável, não é?”. O fato é que em geral se cria o mito de que só se faz pesquisa nos cursos de pós-graduação, como se ensinar não fosse também parte da arte de pesquisar.

A produção do conhecimento histórico é necessária em todos os níveis de escolarização, respeitando suas peculiaridades. Então onde estariam na FAFICE/UECE “...as nesgas do prazer da história...”, cuja necessidade Marcos Silva faz questão de insistir:

<sup>81</sup> NEVES. Op. Cit. 2000, p. 135.

<sup>82</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003, p. 123.

“Identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese desses atributos.”<sup>83</sup>

Alguns entrevistados salientam que raros eram os professores com pós-graduação no Curso de Licenciatura em História daquele período, a não ser os que vinham de outros departamentos para dar uma disciplina ou qualquer outra, como o professor Eduardo Diathay Bezerra de Menezes (que era do Departamento de Filosofia), ou como afirma o entrevistado Gisafran Jucá: “...como muitos eram padres, quando tinham doutorado, era mais ligado à Teologia.” E ainda afirma:

“Professores pós-graduados, em 1967, no nosso curso de História, nós só tínhamos o professor Tarcísio Leite, que foi candidato não sei quantas vezes do Partido Social Cristão, mas ele era da Sociologia, só esporadicamente ele dava uma disciplina pra gente, e o outro, o professor Gomes Pereira, ele tinha vindo do doutorado, ele deu uma aula excelente sobre cultura brasileira, todo mundo ficou entusiasmado: ‘esse cara vai abafar’, quando no outro dia veio a comunicação de que ele havia sido escolhido pró-reitor, aqui da Federal. Até os meninos brincando, inventaram uma piada dizendo que: ‘em Cultura Brasileira, o professor só deu a introdução’.

Independentemente, todavia de ter ou não ter pós-graduação, um fazer diferente da pedagogia tradicional era possível, conforme lembra também Gisafran Jucá, ao se referir ao seu professor Manoel Sedrin: “...a gente sabia que ele dava aula, simplesmente, vimos que tinha uma grande experiência, planejava, ele passava atividade, mesmo pra gente fazer em sala, entendeu? Ele dava espaço pra gente poder crescer.” Assim, rompe-se a idéia cristalizada de que quem não tem título de pós-graduação não está apto a dar boas aulas!

Nesta perspectiva, constitui-se um mito achar que a pesquisa é a panacéia para um ensino melhor e uma educação de qualidade, pois é importante ressaltar que não basta que os docentes tenham títulos de mestre e doutor. Para uma mudança curricular, é preciso antes um projeto político-pedagógico para o curso, que considere a formação de professores como parte do trato profissional do historiador que trabalha no seu cotidiano com conceitos, documentos e, sobretudo, com a produção do conhecimento pautado nas

<sup>83</sup> SILVA, Marcos. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19.

experiências humanas, o que requer uma boa biblioteca, ampliação das bolsas de pesquisa, estímulo à titulação dos docentes, atividades acadêmicas extracurriculares, projetos sociais de extensão universitária, no mínimo para um real ganho de qualidade no curso de História. Portanto, é possível afirmar que um bom curso não é só aquele que faz pesquisa, mas aquele que congrega no ato de ensinar a habilidade da pesquisa, compreensão que se faz fundamental em um curso de formação de professores.

Ficou claro, porém, que, se a Reforma Universitária enfatizava como “atividade-fim” a pesquisa, esta ficou a desejar na prática, pois de acordo, com as entrevistas realizadas para esta pesquisa, os entrevistados reclamam, especialmente, da ausência da PESQUISA, e, segundo aqueles, as aulas limitavam ao ensino com uma metodologia pautada na memorização e repetição, simplesmente. Conforme Lúcio Caminha, o nó da questão de um ensino acrítico na FAFICE/UECE era o fato de que “não havia a questão da pesquisa”. As discussões sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa devem ser constantes para não abrir espaço à propalada e fantasiosa dicotomia entre estas funções que fazem parte intrinsecamente do mister do historiador. Por isso, não se pode desconsiderar que:

“A formação do Historiador, nos cursos de graduação, deve manter o duplo viés - da preparação para a pesquisa e o ensino principalmente porque não há pesquisador, por melhor que seja, que possa abrir mão da necessidade de transmitir os resultados de sua pesquisa e, nessa transmissão, quer por via escrita ou através da fala, são imprescindíveis as qualidades da organização do raciocínio expositivo, da síntese e do didatismo não simplista - inerentes ao ofício do magistério.”<sup>84</sup>

Nesta discussão sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa há quem diga que não se deve confundir ambos, como o pesquisador Jaime Cordeiro, ao destacar que esta cobrança de associar uma coisa a outra provoca “a existência de um grande número de docentes-pesquisadores que não realizam a contento nem o ensino, nem a pesquisa, causando frustrações individuais e prejuízos para os alunos e para as universidades.”<sup>85</sup> Outros

<sup>84</sup> MATTOS, Marcelo Badaró (org.). *História: Pensar e Fazer*. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998, p. 111.

<sup>85</sup> CORDEIRO, Jaime. *A História no Centro do Debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000, p. 149.

historiadores renomeados, como Déa Fenelon, Marcos Silva, Eduardo Reis proclamam a necessária junção entre ensino e pesquisa, afinal:

“...toda atividade de magistério pressupõe, acima de tudo, uma atividade de pesquisa. O professor exerce a atividade de pesquisador ao sistematizar e problematizar seus conteúdos, no preparo de suas aulas, no tratamento metodológico e no preparo e orientação de seus alunos para o exercício da capacidade crítico-reflexivo.”<sup>86</sup>

Refletir sobre o ensino de História é o primeiro passo para uma ação transformadora e reflexiva, conforme uma concepção de História que valoriza o pensamento crítico e a produção do conhecimento histórico em todos os níveis (respeitando as peculiaridades de cada nível), independentemente do título acadêmico que o professor tenha. De acordo com um dos nossos entrevistados, Lucio Caminha, “... o currículo em si não muda o ensino, tem que se mudar é a concepção dos professores (...) sobre o que é uma aula de História...” Então, conforme alerta o entrevistado José Clerton, “... temos que repensar o conceito de ensino, de escola, de público, (...) o ensino de História pode contribuir bastante nessa construção de um novo saber social...”

Neste caso, é de fundamental importância a participação em congressos, seminários e encontros, pois, como anota o entrevistado Gisafran Jucá, assim há “...mais chance de trocar experiências...” E a entrevistada Maria do Carmo completa com ênfase: “...hoje você tem acesso a seminários, encontros, viagens, e tudo isso é muito positivo...” Conforme alerta Selva Fonseca, “somente o ensino de História comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade...”<sup>87</sup>

Assim, pode-se ir além das leis teóricas que regulam o ensino de História e abrir espaço para que olhares diversificados de sujeitos diferentes possam vir à tona e ajudar a melhor compreender a trama histórica tecida no dia-a-dia da formação acadêmica de um curso universitário, neste caso o de História, e poder perceber o que perpassa as normatizações impostas como

<sup>86</sup> REIS, Carlos Eduardo dos. *História Social e Ensino*. Chapecó: Argos, 2001, p. 36.

<sup>87</sup> Cf.: FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. 2003, p. 95-99.

“ultrapassagem do comum numa posição particular”<sup>88</sup>, já que o *locus* histórico também se processa entre o dito e não-dito, entre acordos e tensões.

Enfim, como a História constitui-se diariamente e não em formas predeterminadas, os currículos reais se dão na prática e não na teoria, pois, entre táticas e estratégias ainda há muito para analisar sobre a memória de um tempo vivido por professores que vivenciaram uma licenciatura, ou seja, uma formação de professores em plena ditadura militar no Brasil. O modo como cada um recorda e conta sua história de vida é importante para percebemos o profissional de História em formação...

Agora não se pode negar que o acesso à pós-graduação imprimiu uma caracterização mais acadêmica ao curso superior e facilitou o rompimento do mito, divulgado principalmente pela pedagogia tradicional, do professor como sendo aquele que só tem por missão transmitir conhecimento cristalizado sem considerar o processo deste. Como lembra a entrevistada Valdelice Girão, a pesquisa possibilita uma prática pedagógica diferente da tradicional, assim: “Com os professores fazendo cursos de pós-graduação o Curso de História só tem a ganhar, e o mais importante é a produção do conhecimento, (...) porque até então tudo era só aquela obrigação de fazer prova”.

É conveniente, porém, não esquecer que a pesquisa e os títulos dos professores não são sinônimos de um ensino de qualidade, pois, como afirma o entrevistado Gisafran Jucá “...às vezes você tem um professor com vasto currículo, mas o que define o bom professor é a experiência, a relação com o aluno, essa questão da didática.” Por isso alguns criticam os professores doutores que não tinham esta preocupação pedagógica e até eram acusados de não darem aulas, como aponta o entrevistado professor José Maria: “...eu via professores que voltavam do mestrado ou doutorado e não davam aulas. É um absurdo!” O próprio entrevistado Gisafran Jucá complementa este raciocínio analisando:

“...os professores chegavam da Pós-Graduação davam seis ou sete livros para os alunos lerem, sem a devida preparação, então se a minha geração não lia, hoje também deve haver uma preocupação metodológica: ‘abriu-se a porteira, e o gado correu solto’? O que adiantava você jogar diversos textos, e ficar todo mundo sem saber o que fazer, sem a discussão sobre os mesmos?”

<sup>88</sup> CERTEAU, Michel de. *Op. Cit.*, p. 64.



Enfim, a pesquisa acadêmica, embora importante, não é a panacéia para todos os problemas inerentes ao ensino de História, como é possível perceber na fala da entrevistada Maria do Carmo que, conquanto já com o título de mestre ao assumir como professora substituta do Departamento de História da UFC e ter que assumir quatro disciplinas diferentes, salienta: “eu tive que continuar com aquela sistemática que eu comecei a dar aulas de História, pois o meu mestrado foi em História do Brasil, coisa muito específica sobre o Império...”.

Silma Nunes, porém, lembra que, “apesar das críticas que têm sido levantadas em torno do ensino da História, é preciso reconhecer que avanços ocorreram!”<sup>89</sup> Foram transformações impulsionadas, de modo especial, pelo crescimento das pesquisas desenvolvidas na área do ensino de História e socializadas em diferentes encontros, estaduais e nacionais, por historiadores e outros profissionais interessados nesta área.

---

<sup>89</sup> NUNES, Silma. *Concepções de Mundo no Ensino da História*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996, p. 107.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Difícil fotografar o silêncio.  
Entretanto tentei. (...)  
Tinha um perfume de jasmim  
No beiral de um sobrado.  
Fotografei o perfume.  
Vi uma lesma pregada  
Na existência mais do que na pedra.  
Fotografei a existência dela.(...)”<sup>1</sup>

O historiador pode ser compreendido como um profissional que aflora subjetividade, capaz de criar e recriar pela sensibilidade do olhar, uma vez que, em geral, é impulsionado pela paixão à pesquisa histórica, e esta exige escolhas de caminhos e criticidade no seu ofício, portanto, “... é aquele que impede a história de ser somente história”<sup>2</sup>, capaz de ir além do oficial dito e reconhece o valor da História Oral, como na perspectiva de Alistair Thomson<sup>3</sup>, de que é preciso considerar as várias camadas da memória individual e a pluralidade das versões sobre o passado fornecido por diferentes narradores para construir outras histórias, considerando o processo histórico.

Em uma análise superficial e baseada no senso comum, talvez o imobilismo e a passividade fossem o que melhor caracterizasse a prática de ensino experienciada no curso de licenciatura em História da FAFICE/UECE, no período da ditadura militar, em virtude da repressão. De acordo, todavia, com a análise feita das linhas e entrelinhas das entrevistas realizadas com ex-discentes e ex-docentes da referida instituição com relação àquele contexto, foi possível perceber uma realidade bem mais complexa.

A ditadura militar foi um dos períodos mais crítico de nossa História, pois como se não bastassem a opressão e repressão da própria conjuntura

---

<sup>1</sup> BARROS, Manoel de. “O Fotógrafo”. Apud LIMA, Maria Socorro Lucena. *A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, p. 70.

<sup>2</sup> Id. *Ibidem.*, p. 21.

<sup>3</sup> Cf.: THOMSON, Alistair. “Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e a Memória”. In: *Projeto História*, SP, (10) dez. 1993.

imposta, foi anunciada a Reforma Universitária<sup>4</sup>, aprovada pelo governo militar em 1968, que tinha o intuito de esvaziar “o conteúdo político-ideológico de outras propostas veiculadas até então, por setores da sociedade insatisfeitos com a política educacional em vigor ...”<sup>5</sup> e facilitaria a vigilância do espaço acadêmico pela imposição das regras do jogo social, alegando como objetivos: resolver a questão dos excedentes dos vestibulares e atender ao desenvolvimento nacional, para isso, adotou a organização departamental, aboliu as cátedras, impôs matrícula por disciplinas e o sistema de créditos para o cumprimento das matérias, este ponto, de modo especial, tinha o intuito de desarticular o contato entre os universitários.

Vale lembrar também que, com relação à pesquisa, o Art. 2º da Lei nº 5.540/68 (Reforma Universitária) determina que o ensino superior é indissociável da pesquisa, contudo, conforme as entrevistas que tive a oportunidade de fazer, com quem fez o curso de licenciatura em História, nos anos de 1960 ao início da década de 1980, esse artigo não passou de “letra morta”, pois o pouco incentivo que havia para a pesquisa era voltado para a área tecnológica, e os cursos de Ciências Humanas viviam as mazelas de um ensino pragmático, havendo uma espécie de “... abismo entre os cursos de história e a realidade<sup>6</sup>, por isso a formação político-social de muitos, que passaram pela universidade no período ditatorial, foi adquirida em outras instâncias, por conta própria.

Esta questão da pesquisa deficiente ou inexistente no curso de graduação em História, no contexto ditatorial, não assolou só a FAFICE/UECE, como se pode perceber pelo trabalho desenvolvido pela professora Selva Fonseca, que entrevistou vários docentes das décadas de 1970 e 1980, que fizeram o curso de História naquele período em diferentes estados do Brasil e afirmam a mesma realidade; Também na pesquisa realizada pela professora Helenice Ciampi, com relação ao curso de História no mesmo período na PUC/SP, a constatação não é diferente.

<sup>4</sup> Lei nº 5.540/68, sancionada pelo presidente da República general Artur da Costa e Silva, em 22 de novembro de 1968.

<sup>5</sup> VIEIRA, Sofia Lerche. *O (Dis)curso da (re)forma universitária*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará/PROED, 1982, p. 107.

<sup>6</sup> SILVA, José Luiz Wemeck da. *A Deformação da História ou Para Não Esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p. 75.

Na formação de professores, não se nega a dimensão da pesquisa e sua importância no trabalho pedagógico. Aliás a investigação, como parte da ação cotidiana, no ensino de História, é tão importante quanto o ato de ensinar, ou melhor não dá para dissociar uma coisa da outra sem prejuízo para o saber. É importante afirmar, porém, que, os que se graduaram em História na FAFICE/UECE (1966 a 1982) tiveram que fazer, muitas vezes, uso de outros espaços, como na cantina, nos banquinhos dos corredores da Universidade, na ANPUH/CE, nos partidos políticos, nos cursos de pós-graduação, para compreender e produzir o conhecimento histórico, para além do olhar restrito à sala de aula.

O silêncio imposto pela censura, como exemplo, pelo Decreto-lei nº. 477/69, que proibia qualquer manifestação de cunho supostamente subversivo no espaço institucional, foi rompido em diferentes momentos, dentro e fora da universidade, como o caso contado pelo ex-discente Manoel Alves, que por discordar de um professor numa aula sobre Duque de Caxias, e fazer alusão a uma greve de servidores do ABC em 1979, foi chamado de subversivo, sendo obrigado a se retirar da sala. Ou como comentou a entrevistada Maria do Carmo, que, junto com outros colegas discutiam assuntos ligados à Faculdade e ao contexto nacional na hora dos intervalos das aulas.

As falas dos entrevistados foram permeadas por mitos, rótulos e contradições, e nelas foi possível perceber a presença das táticas e estratégias, entre o dito e não-dito, para burlar a opressão, o que fez vislumbrar uma situação que divergiu da desejada pelo sistema ditatorial.

Dentre os mitos:

- mudar periodicamente as grades curriculares significava mudança na prática vivida;
- quem não participava do Centro Acadêmico era considerado alienado;
- aluno universitário, naquele momento, andava desarrumado, cabeludo e com sandálias de couro;
- Luíza de Teodoro é quem melhor sabe falar sobre o período em questão vivido na FAFICE;
- a pesquisa significa a panacéia para os males do ensino;

- professores com títulos de pós-graduação estão mais aptos para dar boas aulas;

Com relação aos rótulos:

- ensino de História pautado na pedagogia tradicional é considerado positivista;
- boa universidade é aquela que faz pesquisa;
- o aluno ideal, para a maioria dos professores, seria aquele que concordava em tudo com o professor, além de andar bem vestido e cabelos cortados;
- professor de instituição pública não ensina a contento como faz em uma instituição particular;
- disciplina teórica específica para se trabalhar as questões teórico-metodológicas do curso de formação docente em História, como se nas disciplinas ditas de conteúdo não fosse possível uma abordagem crítica;

No que diz respeito as contradições:

- a Reforma Universitária impõe o sistema de créditos como o intuito de desmobilizar os estudantes, mas na FAFICE/UECE a turma única resistiu até meados dos anos 1970;
- expectativas de fazer o curso de História para saber mais e ensinar melhor não condizia com a realidade vivida;
- as Forças Armadas eram consideradas instituições democráticas, por exemplo, lá só entrava para trabalhar através de concurso público, enquanto que na FAFICE/UECE era possível entrar através de indicação;
- era comum um certo professor dizer que seguia a idéia de Voltaire, mas sentia saudades do "magister dixit";
- o aluno que é expulso de sala, por discordar do professor coronel, após o pedido de desculpas, de ambas as partes, considera o mesmo professor uma pessoa maravilhosa; e ficam bons amigos;
- um professor coronel ajudou um aluno, considerado subversivo, a fugir, advertido-o quanto a sua perseguição pela ditadura militar;

- reclamava-se de que não havia indicação de livros no curso, mas quando se pedia para comprar um, em geral, só se comprova quando “obrigado”;
- quando se utilizava livros com perspectivas críticas, como de Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque, a análise das idéias não era oportunizada em sala de aula;
- participar de determinadas aulas, com a leitura de textos críticos, dava medo porque o debate afluía;

Enfim, foi singular a maneira como cada um relatou e explicou momentos de sua vida. São falas que revelam opções pessoais e jeitos de ser/viver, uma vez que razão e emoção se mesclaram, e mostraram que a história de vida se constitui de práticas coletivas e memórias compartilhadas. E, assim, revelaram fios da dimensão social das experiências vividas no curso de licenciatura em História da FAF!CE/UECE no período da ditadura militar.

## BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Kátia Maria. "Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar." In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). *Anais do III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos 4 Ventos, 1999.
- ALBUQUERQUE, Luíz Botelho de. et alii. *A Pesquisa e o Ensino no Estágio Curricular - do concebido ao vivido*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.
- ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel (orgs.). *Múltiplas Leituras da Nova LDB*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Editora, 1997.
- ALVES, Rubem. *Entre a Ciência e a Sapiência - o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- ARANHA, Maria Lúcia de. *História da Educação*. 2ª ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Maria Celina. "Ouvindo os Militares: imagens de um poder que se foi." In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1994.
- ARIÈS, Philippe. CERTEAU, Michel de. LE GOFF, Jacques. LADURIE, Emmanuel Le Roy. VEYNE, Paul. "A História Nova" - Mesa Redonda - In: LE GOFF, Jacques et alii. *A Nova História*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.
- AZEVEDO, Kátia. *Multirão: Jornal Alternativo do Ceará (1977/1982)*. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura e Desporto do Ceará, 2002.
- BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito da história." In: *Magia e Técnica, arte e política*. Obras escolhidas. Vol. 1 Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, Circe. "Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História." In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. "Resgatando o sujeito histórico - cotidiano e produção didática em História". In: *História: cotidiano e mentalidade*. São Paulo: Atual, s/d.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, Peter. *A Escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CABRINI, Conceição et.alii. *O Ensino de História - Revisão Urgente*. 3ª de. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAINELLI, Marlene. "A Relação Entre Conteúdo e Metodologia no Ensino de História: Apontamentos para Repensar a Formação de Professores, Bacharéis ou Profissionais da História". In: *SAECULUM: Revista de História - No. 6/7 Jan. Dez. 2000/2001 - João Pessoa: ed. Universitária/UFPB, 2002*.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma Introdução à História*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CIAMPI, Helenice. *A História Pensada e Ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000.



- CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. *O Negro no Ensino de História: uma análise das suas implicações e desafios no contexto do ensino médio*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2001 (Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação). mimeo
- CORAZZA, Sandra Mara. "Planejamento de Ensino Como Estratégia de Política Cultural." In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.) *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- CORDEIRO, Jaime Francisco. *A História no Centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O Currículo nos Limiões do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999. (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo.)
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- DAVIES, Nicholas (org.). *Para Além dos Conteúdos no Ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, 2001.
- DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- DIAS, Maria Odila. "Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea". In: *Projeto História*. São Paulo (17) nov. 1998.
- FAGUNDES, José. "Movimento Estudantil no Período de Abertura Política - 1978 - 1980." In: *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)*. Ed. Brasil. Vol. 13 no. 26 - jan/jul, Brasília, 1991.
- FALCON, Francisco José Calazans. "A Cadeira de História Moderna e Contemporânea e o Ensino e a Pesquisa Histórica na Fnfri-Ub" In: MATTOS,

- Ilmar Rohloff de (org.). *História do Ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- FARIAS, Airton de. *Historia do Ceará: dos índios à geração Cambéba*. Fortaleza: Tropical, 1997.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.) *Entre-vistas: abordagens e usos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1994.
- FERREIRA, Marieta de Morães e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. 4ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- FERRO, Marc. *A História Viglada*. Tradução de Doris Sauches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FILIZOLA NETO, Júlio. "O Liceu do Ceará e as políticas educacionais (1960-1975). In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. *História e Memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.
- \_\_\_\_\_. "O Ensino de História na Escola Fundamental: do 'samba do crioulo doido' à produção de conhecimento histórico." In.: VEIGA, Ilma Passos Alencar e CARDOSO, Maria Fernandes (orgs) *Escola Fundamental: currículo e ensino*. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1995
- \_\_\_\_\_. *Ser Professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A Educação Brasileira no Contexto Histórico*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARRIDO, Joan del Alcázar. "As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate." In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: V.13, no. 25/26 - set.93/ago.1993.

GERMANO, Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. "Dá Voz ao Professor: as Histórias de Vida dos Professores e o seu desenvolvimento profissional." In: NÓVOA, António. (org.) *Vidas de Professores*. 2ª ed. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. "A Cultura Histórica Oitocentista: A Constituição de uma Memória Disciplinar." In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. (org.) *História Cultural: Experiências de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão universitária - comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez/Autores Associados/UFC, 1986.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KRAMER, Sônia e SOUZA, Solange Jobim e. "Experiência Humana, História de Vida e Pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores." In.: *Histórias de Professores - Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

KHOURY, Yara Maria Aun. "Narrativas orais na investigação da História Social." In: *Revista Projeto História*. São Paulo (22) jun.2001.

LAPA, José apud CORDEIRO, Jaime. *A História no Centro do Debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

LE GOFF, Jacques et alii. *A Nova História*. Lisboa- Portugal: edições 70, 1977.

\_\_\_\_\_. *A Nova História*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: pedagogia crítica social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas Históricas da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1989.

LOUREIRO Júnior, Eduardo A . P. *Uma Coisa Leva a Outra*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1996 (Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação). mimeo

MAIA Júnior, Edmilson Alves. *Memória de Luta. Ritos Políticos do Movimento Estudantil Universitário. (Fortaleza 1962-1969)*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002. (Dissertação de Mestrado em História Social). mimeo.

- MARTINS FILHO, Antônio. *História Abreviada da Universidade Federal do Ceará*. Fortaleza: Casa de José de Alencar/Programa Editorial, 1996.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A História Prescrita e Disciplina nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: UDUSF, 2002.
- MATTOS, Marcelo Badaró. (org.) *História: Pensar e Fazer*. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *A Colônia Brazilianista: história oral de vida acadêmica*. São Paulo: Nova Stella, 1990.
- MOITA, Maria C. "Percurso de formação e de transformação." In: NÓVOA, António. *Vida de Professores*. Porto: Editora Porto, 2000.
- MONLEVADE, João. *Treze Lições Sobre Fazer-se Educador no Brasil*. Brasília: Idéa Editora, 2000.
- MONTEIRO, Ana Maria. "Ensino de História: das possibilidades e possibilidades de um fazer". In: DAVIES, Nicholas. (org.) *Para Além dos Conteúdos no Ensino de História*. Rio de Janeiro: Acess, 2001.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. "História Oral, caminhos e descaminhos." In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, no. 25/26 set.92 / ago. 93.
- \_\_\_\_\_. *História Oral e Memória: a cultura popular revisitada*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo e Programas no Brasil*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

NADAI, Elza. "O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva." In: *Revista Brasileira de História - RBH*. Dossiê de Ensino de História. ANPUH/Marco Zero, vol. 13 - n.º. 25/26, set 1992 ago. 1993.

NEVES, Joana. Mesa Redonda: "A Prática de Ensino e a Universidade". In: ATAS. *Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENPE)*. Coordenadoras: Anna Maria Pessoa de Carvalho. Faculdade de Educação da USP. 21 a 24 de fevereiro de 1983.

\_\_\_\_\_. "Perspectivas do Ensino de História: Desafios Político Educacionais e Historiográficos." In: OLVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e Reformas no Ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB - Editora Sal da Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. "Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica". In: *SAECULUM, revista de História* - n.º. 6/7. Jan/Dez. 2000/2001 - João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

NIKITIUK, Sônia L (org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.

NORA, Pierre. "Entre Memória e História - a problemática dos lugares". Tradução Khoury. In: *Projeto História*, SP, (10) dez. 1993.

NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Portugal: Editora Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. *Vidas de Professores*. 2ª ed. Tradução Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Portugal: Educa Editora, 2002.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 1996.

OLIVA, Terezinha Alves de. "Ensino de História, Conhecimento Histórico e Formação de Professores." In: *SAECULUM: revista de História* - n.º. 6/7. Jan.

Dez. 2000/2001 - João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2002. (V Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História - ENPEH)

OLVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e Reformas no Ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB - Editora Sal da Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. "O ensino de história como objeto de pesquisa". In: *SAECULUM: revista de História* - n°. 6/7. Jan/Dez. 2000/2001 - João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Direito ao Passado* (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2003. mimeo.

PARENTE, Francisco Josênio. "O Ceará dos Coronéis" In: SOUSA, Simone de (org.). *Uma Nova História do Ceará*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2000.

PAUL, Jean-Jacques e RIBEIRO, Zoya Dias. "As condições de Vida e de Trabalho dos Alunos do Ensino Superior Brasileiro: o caso das Universidades de Fortaleza." In: *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras* (CRUB). Educação Brasileira. Vol. 13 - n°. 26 - Jun./Jul. , Brasília, 1991.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. 3ª ed. Campinas, São Paulo, 1997.

PINSKY, Carla e PINSKY, Jaime. "O que e como Ensinar - Por uma História Prazerosa e Conseqüente." In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1992.

POLLAK, Michael. "Memória, Esquecimento, Silêncio". In: *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: vol 2, n°. 3, 1989.

- REINHARD, Marcel. *O Ensino de História e os seus Problemas*. Tradução Maria Angelina de Meneses Ródo. Coimbra: Ed. Atlântida, 1968.
- REIS, Carlos Eduardo dos. *História Social e Ensino*. Chapecó/RS: Argos, 2001.
- REVISTA: Entrevista. "Um Certo Planeta Luíza". Curso de Comunicação Social: UFC, 1994.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Tomo I. Campinas: Papyrus, s/d.
- ROCHA, Ubiratan. *História, Currículo e Cotidiano Escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROMANELI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- SAECULUM: Revista de História - nº. 6/7. Jan/Dez. 2000/2001 - João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.
- SAMUEL, Raphael. "Teatros da Memória". Tradução de Maria Therezinha Ribeiro e Vera Maluf. In: Projeto História, São Paulo (14), fev. 1997.
- \_\_\_\_\_. "História Local e História Oral". Tradução de Zena Eisenberg. In.: Revista Brasileira de História - *História em Quadro-Negro*. São Paulo, v. 9 nº. 19, s/d.
- SANTO, Ruy César do Espírito Santo. *Pedagogia da Transgressão: um caminho para o autoconhecimento*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.
- SANTOS, Vilma Aires dos. *Formação Docente e Prática Pedagógica do Professor de História: dilaceramento, embates e esperanças*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2001 (Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação). mimeo
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1984.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). *Anais do III Encontro de Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos 4 Ventos, 1999.



- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula." In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- SILVA, Isaíde Bandeira da. *O Ensino de História sob o Olhar de Alunos e Professores do Instituto São José de Maracanaú: 8ª série em questão*. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino) - Universidade Vale do Acaraú. Ceará-Fortaleza, 2000. mimeo.
- SILVA, José Luiz Werneck da. *A Deformação da História ou Para Não Esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- SILVA, Marcos Antônio da. *História em Quadro-Negro - Escola, Ensino e Aprendizagem*. Revista Brasileira de História. No. 19. São Paulo: ANPUH, Ed. Marco Zero, set. 1989/fev.1990.
- \_\_\_\_\_. *Repensando a História - Associação Nacional dos Professores Universitários de História*. ANPUH - Núcleo de São Paulo. 6ª ed. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- \_\_\_\_\_. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Trad. Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Currículo como Fetiche: a poética do texto curricular*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SKIDMORE, Thomas E. *Uma História do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- SOUZA NETO, Manoel Fernandes. "Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN ou Qualidade Total na Educação?" In: OLVEIRA, Margarida Maria Dias de.(org.) *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e Reformas no Ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB - Editora Sal da Terra, 2000.

- SOUZA, Laura de Melo e. "Um Historiografia do Cotidiano." In: *História, cotidiano e mentalidade*. São Paulo: Atual, s/d.
- SOUZA, Ana Inês et alii (orgs). *Paulo Freire: Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução de Waltemir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- THOMSON, Alistair. "Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e a Memória". In: *Projeto História*. São Paulo, (10) dez. 1993.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Educação e Diversidade Cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.
- VEIGA, Ilma Passos Alencar e CARDOSO, Maria Fernandes (orgs.) *Escola Fundamental: currículo e ensino*. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1995
- VEIGA NETO, Alfredo. "Currículo e Interdisciplinaridade." In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.) *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.
- VIDAL, Márcia. *Imprensa e poder: o I e II veterados (1963/1966 e 1979/1982) no jornal O Povo*. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 1994.
- VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo et alii. "A Imprensa e o Ensino de História." In: *Perspectivas do Ensino de História*. Anais - USP, Faculdade de Educação, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A Pesquisa em História*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *O (Dis)curso da (re)forma universitária*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará/PROED, 1982.
- \_\_\_\_\_. *História da Educação no Ceará: sobre promessa, fatos e feitos*. Colaboração de Isabel Sabino de Farias. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VINÃO, Antonio. "¿Fracasan las Reformas Educativas? La Respuesta de um Historiador". In: *SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação) (org.). Educação no Brasil: História e Historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

WEBER, Beatriz T. "Teoria e Metodologia da História: propostas e práticas em seu ensino." In: *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre, ed. da Universidade, 2000.

ZAMBONI, Ernesta. "Panorama das Pesquisas no Ensino de História". In: *SAECULUM: revista de História - n.º. 6/7. Jan/Dez. 2000/2001 - João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2002. (V Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História - ENPEH)*

- JORNAIS

O Povo de 21 de novembro de 1968, p. 06.

O Povo de 24 de fevereiro de 1969. p. 3.

O Povo de 27 de janeiro e 12 de fevereiro de 1962.

O Povo, "Vamos levar a cultura ao povo em 1969" de Ernando Uchoa Lima, em 07 de janeiro de 1969, p. 5.

O Povo, "Educação, a nota prioritária do governo", em 26 de fevereiro de 1969, p. 2.

O Povo, "Ensino crescerá em 1969", em 03 de janeiro de 1969, p. 5.

O Povo, "Fortaleza 69 - a nova milionária do Brasil", em 01 de fevereiro de 1969, p. 25.

O Povo, "Ginasial e Normal têm vagas ociosas depois de 2º exame", em 20 de fevereiro de 1969, p. 5.

O Povo, "Igreja fixa posição diante da conjuntura", em 24 de fevereiro de 1969, p. 7

O Povo, "Instruções aos vestibulandos" 13 de janeiro de 1969, p. 5.

O Povo, "Íntegra do Decreto sobre punição de professores e alunos", em 27 de fevereiro de 1969, p. 7.

O Povo, "Liberados recursos da USAID para a educação" 07 de fevereiro de 1969.

O Povo, "Operação Rondon" 21 de janeiro de 1969, p. 3.

O Povo, "Pré-Vestibulandos Pretendem Fazer Marcha à Reitoria" 20 de novembro de 1968, p. 6.

O Povo, "Universidade, um sonho; vestibular, um desafio" de Ivonete Maia em 02 de dezembro de 1968, p. 16.

O Povo, e, 10 de janeiro de 1969, às fls. 6.

O Povo, "Aumentados preços de combustíveis, gás, cigarros e energia elétrica", em 02 de janeiro de 1969, p. 5.

Diário Oficial do Estado do Ceará. Dezembro de 1969.

- FONTES (DOCUMENTOS - LEIS)

ATAS. *Encontro Nacional de Prática de Ensino*. Faculdade de Educação da USP. 21 a 24 de fevereiro de 1983. Coordenação das Atas: Anna Maria Pessoa de Carvalho (coordenadora geral do Encontro Nacional de Prática de Ensino - ENPE).

BRAGA, José Nascimento. *25 Anos - Faculdade de Filosofia do Ceará - (1947 - 1972.)* Fortaleza: do autor, 1972.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. Vol. 04 - Brasília: Ministério da Educação, 1999.

Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Reforma Universitária).

Lei nº. 5.692, de 08 de agosto de 1971 (Reforma do Ensino Secundário).

*MANUAL do Curso de História - UECE* - Elaborado pela professora Maria Doralice Freire Maracaba e colaboração dos professores Carlos Dáli e Letícia Mota. 1991.

MARTINS FILHO, Antônio. *Três anos de FUNEDUCE*. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1979.

MINISTÉRIO da Educação. *Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil*. Documento Final. Coordenação: Déa Fenelon. Brasília: Secretaria da Educação Superior, 1986.

VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula. *Memória do Curso de História da UECE: no seu cinquentenário, 1947 - 1997*. Fortaleza: Gráfica Lux, 1997.

## ANEXOS

**ANEXO 1****TRABALHOS PRODUZIDOS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL<sup>1</sup>****(última década do século XX e início do século XXI)**

Livro e/ou artigo específicos	Idéia Geral
FONSECA, Selva Guimarães. <i>Caminhos da História Ensinada</i> . Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993. 169 p.	Aborda sobre os guias curriculares dos anos 70 e as propostas curriculares, de modo especial as de São Paulo e Minas Gerais, dos anos 80 para o Ensino de História.
REVISTA Brasileira de <i>História. Memória, História, Historiografia - Dossiê Ensino de História</i> . São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13 nº 25/26, set.1992/ago.1993. 286 p.	Artigos sobre diferentes aspectos do Ensino de História, produzidos por historiadores que desenvolvem pesquisas na área, como Elza Nadai, Ma. Janotti, Kátia Abud, Circe Bittencourt, Ernesta Zamboni, Helenice Ciampi, Luiz Villalta, dentre outros(as).
SILVA, Marcos A da. <i>História: o prazer em ensino e pesquisa</i> . São Paulo: Brasiliense, 1995.	Apresenta a necessidade e possibilidade da produção do conhecimento histórico nos diferentes níveis do Ensino de História.
NUNES, Silma do Carmo. <i>Concepções de Mundo no Ensino da História</i> . Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.	Salienta as concepções de mundo na produção historiográfica, com ênfase na abordagem materialista histórico-dialética tendo como referencial teórico Gramsci.
NIKITIUK, Sônia L. (org.) <i>Repensando o Ensino de História</i> . São Paulo: Cortez, 1996.	Artigos que apresentam diferentes reflexões sobre a apropriação do saber histórico pelos alunos.
FONSECA, Selva Guimarães. <i>Ser Professor no Brasil: história oral de vida</i> . São Paulo: Papyrus, 1997. 230 p.	Resultado da pesquisa de doutorado que teve como objeto de estudo as histórias de vida de professores de História, em diversos espaços e contextos históricos do Brasil.
BITTENCOURT, Circe. (org.) <i>O Saber Histórico na Sala de Aula</i> . São Paulo: Contexto, 1998.	Artigos que favorecem reflexões sobre ensino de História, dividindo a abordagem em: Propostas curriculares e linguagem e ensino.
DMITRUK, Hilda B. <i>A História que Fazemos</i> . Chapecó: Grifos, 1998. 202 p.	Apresenta uma narrativa autobiográfica de experiências vividas no ensino-aprendizagem de História, em que aborda as escolhas teórico-metodológicas no curso de História da UNOESC - Chapecó.
MATTOS, Ilmar Rohlof de. (org.) <i>História do Ensino de História no Brasil</i> . Rio de Janeiro: Access, 1998. 136 p.	Artigos produzidos a partir de oficinas do Projeto "Ler e escrever para contar" do Curso de História da PUC-Rio, apresentam memórias vividas por egressos do curso, mestres e doutores consagrados.

<sup>1</sup> Organizado por Isaíde Bandeira, no momento de elaboração do primeiro capítulo da dissertação.

LUCINI, Marizete. <i>Tempo, Narrativa e Ensino de História</i> . Porto Alegre: Mediação, 1999. 162 p.	Reflexão sobre a prática pedagógica da disciplina de História no 3º ciclo do Ensino Fundamental, a partir de uma pesquisa empírica para dissertação de mestrado.
CORDEIRO, Jaime Francisco. <i>A História no Centro do Debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta</i> . Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000. 236 p.	Resultado de uma pesquisa de mestrado que teve como objeto de estudo a renovação do ensino de História proposta pela CENP (Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas) de São Paulo após a Ditadura Militar.
ANAIS. Encontro Estadual de Professores de História. Coordenação de: OLIVEIRA, Margarida M. Dias; MENEZES, Joedna Reis. João Pessoa: Sal da Terra, 2000. 534 p.	Artigos que resumem pesquisas feitas na área do Ensino de História, como o ensino temático, novas linguagens, teoria e cultura.
LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir Emma. (orgs). <i>A Memória e o Ensino de História</i> . Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. 152 p.	Artigos elaborados por pesquisadores do GT Ensino de História e Educação da ANPUH/RS, com enfoque na globalização e o discurso homogeneizador e a questão da memória na construção do conhecimento histórico.
OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. (org.) <i>Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e Reformas no Ensino</i> . João Pessoa: ANPUH/PB - Editora Sal da Terra, 2000. 138 p.	Reflexões sobre documentos oficiais, como a Nova LDB (no.9394/96), as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que influenciam diretamente na (des)caracterização da educação/ensino de História no Brasil.
REIS, Carlos Eduardo dos. <i>História Social e Ensino</i> . Chapecó: Argos, 2001. 128 p.	Analisa a proposta da CENP/SP relacionando-a com as abordagens da História Social, de modo especial, com ênfase teórica em Edward Thompson.
DAVIES, Nicholas. (org.) <i>Para Além dos Conteúdos no Ensino de História</i> . Rio de Janeiro: Access, 2001. 134 p.	Artigos que estimulam reflexões sobre Ensino de História, desde dificuldades e possibilidades à construção do currículo de História que considere a História real vivida pelos alunos em sala.
CAIMI, Flávia Eloisa. <i>Conversas e Contravérsias: o ensino de história no Brasil. (1980-1998)</i> . Passo Fundo: UPF, 2001.	Aborda os Estudos Sociais como retorno do ufanismo nacional e apresenta reflexões sobre as medidas oficiais para o Ensino de História após a Ditadura Militar.
RAMOS, Francisco Régis Lopes. "Museu, Ensino de História e Sociedade de Consumo". In.: <i>TRAJETOS</i> , Revista do Programa de Pós-	Expõe sobre a importância do museu no ensino de História, com destaque para a pedagogia dialógica, tendo como referencial teórico Paulo Freire, através de trabalhos educativos com "objetos geradores", de acordo com uma recente



<p>Graduação em História Social do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. V. 1 n.º. 1. Fortaleza: Dep. História - UFC, 2001.</p>	<p>perspectiva museológica.</p>
<p>SAECULUM: Revista de História - n.º. 6/7 Jan.Dez. 2000/2002 - João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.</p>	<p>Artigos apresentados no V Encontro de Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH, que envolve reflexões sobre a práxis e o pensar teórico na área do Ensino de História.</p>
<p>CERRI, Luís Fernando. "Ensino de História e Nação na Propaganda do 'milagre econômico'. In.: REVISTA Brasileira de História. <i>Tempos do Sagrado</i>. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 22, n.º. 43, 2002.</p>	<p>O artigo apresenta a ação da publicidade referente a temáticas públicas sobre a formação da consciência histórica através do levantamento de peças publicitárias no período chamado 'milagre econômico' e sua influência no Ensino de História.</p>
<p>FONSECA, Thaís Nívia de Lima. <i>História e Ensino</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p.</p>	<p>Sobre a trajetória do ensino de História ao longo do tempo, no Brasil, e suas múltiplas complexidades como disciplina escolar.</p>
<p>VASCONCELOS, José Gerardo e MAGALHÃES Jr., Antônio Germano. (orgs). <i>Linguagens da História</i>. Fortaleza: imprece, 2003. 156 p.</p>	<p>Artigos advindos de pesquisas produzidas por pesquisadores cearenses numa abordagem interdisciplinar entre a História e as diferentes fontes e linguagens.</p>
<p>KARNAL, Leandro. (org.) <i>História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas</i>. São Paulo: Contexto, 2003. 216 p.</p>	<p>Apresenta reflexões teórico-metodológicas do Ensino de História, como seus conceitos básicos e a transversalidade. como também recortes específicos sobre experiências de trabalho em disciplinas específicas.</p>
<p>FONSECA, Selva Guimarães. <i>Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens</i>. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. 255 p.</p>	<p>Socializa uma série de reflexões e experiências com relação ao Ensino de História, como o uso das diferentes linguagens e a construção do conhecimento histórico em todos os níveis de ensino.</p>

## ANEXO 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### • PARA DISCENTES

- 1- Identificação geral (nome, idade, filiação, etc)
- 2- Infância (família, primeiros estudos, leituras, brinquedos, etc.)
- 3- Estudos ( 1º e 2º graus – colégio, professores que marcaram, leituras, etc.)
- 4- Experiência profissional (?)
- 5- Formação em História - FAFICE/UECE
  - Como apareceu o interesse e decisão de estudar História?
  - Em que período foi a graduação?
  - Em geral como eram as aulas de História na Universidade? (professores, metodologia, conteúdos, leituras, colegas, etc.)
  - Que leituras você fazia na época?
  - O que significou estudar na FAFICE/UECE?

#### • PARA DOCENTES

- 1- Identificação geral (nome, idade, filiação, etc)
- 2- Infância (família, primeiros estudos, leituras, brinquedos, etc.)
- 3- Estudos ( 1º e 2º graus - colégio, professores que marcaram, leituras, etc.)
- 4- Formação universitária;
- 5- Experiência profissional em História - FAFICE/UECE
  - Como apareceu o interesse e decisão de ser professor História?
  - Em que período foi professor da FAFICE/UECE?
  - Em geral como eram suas aulas? (metodologia, conteúdos, leituras, relação com os(as) alunos(as), etc.)
  - O que significou ser professor na FAFICE/UECE?

**ANEXO 3**

**GRADES CURRICULARES DO CURSO DE HISTÓRIA  
FACULDADE CATÓLICA/FAFICE/UECE**

**ANEXO 3.1**

1ª GRADE CURRICULAR (1947 à 1962.2)

"CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA"

FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DO CEARÁ

ANO	DISCIPLINAS				
1º	Geografia Física I 12c	Geografia Humana I 12c	Antropologia 12c	História da Antiguidade 12c	
2º	Geografia Física I 12c	Geografia Humana II 12c	História do Brasil I 8c	História Moderna 8c	Etnografia Geral 8c
3º	Geografia do Brasil 12c	História da América 12c	História do Brasil II 8c	História Contemporânea 8c	Etnografia do Brasil 8c
4º	Didática Geral e Especial 8c	Psicologia da Educação 8c	Administração Escolar 8c	Biologia Educacional 8c	Sociologia Educacional 8c

## ANEXO 3.2

2ª GRADE CURRICULAR (1963 à 1967.2)  
 "CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA"  
 FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DO CEARÁ

ANO	DISCIPLINAS				
1º	História Antiga 12c	História Medieval 12c	Antropologia Cultural 12c	Int. aos Est. da História (ou Históricos) 12c	
2º	História Moderna 12c	História Contemporânea 12c	História da América I 12c	Etnologia e Etnografia do Brasil 12c	
3º	História do Brasil I 12c	Geo-História ou Sociologia (opt.) 8c	História da América II 12c	Psicologia da Educação 8c	
4º	História do Brasil II 12c	Sociologia 8c	Didática Geral 8c	Prática de Ensino 8c	Administração Escolar 8c

## ANEXO 3.3

3ª GRADE CURRICULAR (1968 à 1976.2)

"CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA"

FACULDADE DE FILOSOFIA DO CEARÁ

SEM.	DISCIPLINAS				
1	Int. ao Estudo da História 4c	Int. ao Estudo da Geografia 6c	Antropologia Física 5c	Etnologia do Brasil 4c	
2	História Econ. Geral do Brasil 4c	Introd. ao Est. da Economia 4c	Antropologia Cultural 4c	Etnografia do Brasil 4c	
3.	História Antiga I 4c	História Contemporânea I 4c	História da América I 4c	História Moderna 6c	História Medieval 6c
4.	História Antiga II 4c	História Contemporânea II 4c	História da América II 4c	Cultura Brasileira 4c	Historiografia do Brasil 4c
5.	História do Brasil I 6c	História das Idéias Políticas e Sociais 5c	Evolução das Inst. Pol. e Soc. no Brasil 6c	História do Ceará 4c	Est. Func. do 2º Grau 4c
6.	História do Brasil II 6c	Didática 4c	Psicologia da Educação I 4c	Sociologia I 4c	
7.	Prática de Ensino I 4c	E.P.B I 2c	Psicologia da Educação II 4c	Sociologia II 4c	
8.	Prática de Ensino II 4c	E.P.B II 2c			

## DISCIPLINAS OPTATIVAS:

Filosofia da História  
Civilização Ibérica  
Desenvolvimento do Nordeste  
Historiografia Geral  
História das Doutrinas Econômicas  
Estatística  
Literatura Brasileira

História da Arte  
Metodologia da História  
Psicologia Social  
Geografia do Desenvolvimento  
Sociologia Rural  
Filosofia da Cultura

## ANEXO 3.4

4ª GRADE CURRICULAR (1977 à 1979.1)  
 "CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA"  
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

SEM.	DISCIPLINAS				
1	Comunicação e Expressão I 8c	Fundamentos de Matemática 5c	Sociologia I 4c	Introdução à Universidade e ao Curso 3c	Ed. Física 2c
2	Comunicação e Expressão II 8c	Economia I 4c	Estatística 4c	Metodologia do Trabalho Científico 4c	E.P.B I 2c
3.	Introdução à História 6c	Antropologia Física 5c	Etnografia do Brasil 4c	Psicologia da Educação I 4c	E.P.B II 2c
4.	História Antiga I 4c	Antropologia Cultural 4c	Etnologia do Brasil 4c	Psicologia da Educação II 4c	Ed. Física 2c
5.	História Antiga II 6c	História da Arte 4c	Historiografia do Brasil 3c	Didática I 4c	História das Ideias Políticas e Sociais 5c
6.	História do Brasil I 6c	História Medieval 6c	História da América I 4c	Didática II 4c	História Econômica Do Brasil 4c
7.	História do Brasil II 6c	História Contemporânea I 6c	História da América II 4c	Est. Func. do 1º e 2º Grau 4c	Prática de Ensino I 4c
8.	História do Brasil III 6c	História Contemporânea II 6c	História Moderna 4c	Cultura Brasileira 4c	Prática de Ensino II 4c

## ANEXO 3.5

5ª GRADE CURRICULAR (1979.2 à 1991)  
 "CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA"  
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

SEM.	DISCIPLINAS					
1	Introdução à Universidade e ao Curso 2c	Comunicação e Expressão I 6c	Fundament os de Matemática 4c	Metodologia do Trabalho Científico 4c	Introd. à Filosofia 4c	Língua Est. Inst. I 4c
2	Introdução à História 6c	Comunicação e Expressão II 4c	Filosofia da História 4c	Intr. à Estatística 4c	Introd. à Economi a 4c	Língua Est. Inst. II 4c
3.	Antropologi a Física 4c	Antropologia Cultural 4c	História Antiga I 4c	Introdução à Sociologia 4c	Etnografi a do Brasil 4c	Etnologi a do Brasil 4c
4.	Psicologia da Educação I 4c	Hist. Geral do Brasil 4c	História Antiga II 6c	História Medieval 6c	História da Arte 4c	História da América I 4c
5.	Psicologia da Educação II 4c	História do Brasil I 6c	Didática 4c	História Contemporâ nea I 4c	História Moderna 4c	História da América II 4c
6.	Est. Func. do 1º e 2º Grau 4c	História do Brasil II 6c	História das Idéias Pol. e Sociais 4c	História Contemporâ nea II 4c	Hist. Soc. Pol. Brasil 4c	
7.	Prática de Ensino I 4c	História do Brasil III 4c	Hist. do Ceará 4c			
8.	Prática de Ensino II 4c	História Econômica do Brasil 4c	Cultura Brasileira 4c	E.P.B I 2c		
9			Ed. Física 2c	E.P.B II 2c		

## ANEXO 3.6

6ª GRADE CURRICULAR (1992 até hoje)  
 "CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA"  
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

SEM.	DISCIPLINAS				
1	Introdução à Universidade e ao Curso 2c	Produção Textual I 4c	Língua Est. Inst. I 4c	Introd. à Filosofia 4c	Introdução ao Est. da História 6c
2	Introdução à Sociologia 4c	Introdução à Economia Política 4c	Intr. à Ciência Política 4c	Hist. do Ceará I 4c	História Antiga I 4c
3.	Etnografia do Brasil 4c	Antropologia Cultural 4c	História Medieval 4c	História Contemporânea I 4c	História Antiga II 4c
4.	Historiografia Brasileira 6c	História Moderna 6c	História da América I 4c	História Contemporânea II 4c	
5.	História do Brasil I 6c	História das Idéias Políticas e Sociais 4c	História da América II 6c	Cultura Brasileira 4c	
6.	História do Brasil II 6c	História da Arte 4c	Didática 4c		
7.	História do Brasil III 6c	Teorias da História 4c	Est. Func. do 1º e 2º Grau 4c		
8.	Prática de Ensino I 4c	Metodologia da Pesquisa Histórica 6c	Psicologia da Adolesc. 4c		
8.	Prática de Ensino II 4c	Prática da Pesquisa Histórica 6c	Psicologia da Aprendiz. 4c	Ed. Física 2c	



**DISCIPLINAS OPTATIVAS:**  
6ª GRADE CURRICULAR (1992 até hoje)

Int. à Antropologia	6c	Int. à Arqueologia	4c
Antropologia Física	4c	Etnologia do Brasil	4c
Antropologia	4c	Museologia	4c
Hist. do Ceará II	4c	Hist. da Economia do Ceará	4c
Hist. Intelectual do Ceará	4c	Hist. da Educação do Ceará	4c
Hist. Social do Nordeste	4c	Hist. das Secas	4c
Hist. Oral	4c	Hist. da Educação	4c
Hist. da Educação no Brasil	4c	Hist. da Arte no Brasil	4c
Hist. do Brasil IV	4c	Hist. das Idéias Pol. e Soc. do Brasil	4c
Hist. dos Partidos Políticos do Brasil	4c	Hist. dos Mov. Pol. e Soc. no Brasil Contemporâneo	4c
Hist. Econ. e Social do Brasil	4c	Hist. da América III	4c
Hist. da América Contemporânea	4c	Hist. dos Povos do Oriente	4c
Hist. de Portugal	4c		

## **ANEXO 4**

### **PERFIL DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)**

**1° Entrevistado:** Manoel Alves de Souza

**Data da Entrevista:** 17 de janeiro de 2003 - às 9:00 h

**Local:** Apartamento do Entrevistado

**Critério de escolha do entrevistado:** Ex-discente da UECE

**Hoje:** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Docente do Departamento de História da FECLESC (Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central).

Nasceu (1951) em Novo Oriente (Ce), se criou em Tauá (Ce) e veio para Fortaleza em 1968 para estudar no Liceu do Ceará, onde teve contato com o movimento estudantil. Serviu ao Exército (1970 - 1971), naquele espaço, com outros colegas, lia Marx. Foi monitor educacional da FEBEMCE (Fundação do Bem Está Social). Coursou Pedagogia (1975 - 1979) e História (1982 - 1984) na UECE. Contou que a base do curso de História era de professores militares e padres, com aulas narrativas, uso de livros de 2° grau e sem viés para a pesquisa. Foi considerado algumas vezes subversivo. Destacou como exceções as professoras: Angélica Russo, Luíza de Teodoro e Zaíra Parente. Ingressou (1983) na ANPUH (Associação Nacional de História) e brigou contra os Estudos Sociais.

**2° Entrevistado:** Gisafran Nazareno Mota Jucá

**Data da Entrevista:** 12 de fevereiro de 2003 - às 8:00 h

**Local:** Sala do Mestrado em História Social - Universidade Federal do Ceará

**Critério de escolha do entrevistado:** Ex-discente da FAFICE

**Hoje:** Doutor em História; Docente aposentado do Departamento de História da UFC; Docente Titular do Departamento de História da UECE.

Nasceu (1949) em Várzea Alegre (Ce), veio para Fortaleza (1958). Coursou o Seminário (1960 - 1965) da Prainha (Ce). Estudou no Liceu do Ceará.

Cursou História na FAFICE (1967 - 1971), e salientou que a maioria dos professores não tinha formação em História, como os ligados a área militar. Viveu uma graduação “escolástica e eclesiástica”, sem perspectivas para pesquisa. Afirmou que as piores disciplinas que fez, foram as tidas pedagógicas. Lembrou o nome da professora Luíza de Teodoro como o diferencial. Sua primeira experiência no magistério foi no Centro Acadêmico São Tomás de Aquino (CASTA). Leu Marx via partido político, embora não fosse filiado a nenhum. Destacou como fundamental a integração da turma, pois, na prática, não estava ainda em vigor a Reforma Universitária. Após a graduação foi dar aulas em uma Faculdade de Cajazeiras (1972 - 1973). Fez o Mestrado em História (1974 - 1975). Deu aulas no Departamento de História da UFPB (1976 - 1984). Transferiu-se para o Departamento de História da UFC (1985 - 1996) onde aposentou-se, e em seguida fez concurso para professor titular do Departamento de História da UECE e foi aprovado.

**3º Entrevistado:** José Maria Oliveira Lima

**Data da Entrevista:** 25 de fevereiro de 2003 - às 15:00 h

**Local:** Apartamento do Entrevistado

**Critério de escolha do entrevistado:** Ex-docente da UECE

**Hoje:** Coronel do Exército na reserva; Docente aposentado do Departamento de História da UECE.

Nasceu (1933) em Fortaleza (Ce). Estudou em escolas públicas e particulares. Passou na seleção para estudar na Escola Preparatória do Exército (1951). Formou-se pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Especializou-se na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, de onde saiu coronel. Foi professor do Colégio Militar de Fortaleza e do Departamento de História da UECE (1978 - 1995). Como docente universitário chocou-se com a pluralidade de idéias e teve alguns atritos com alunos; usava fichas de resumos para dar aulas; utilizava leituras de Capistrano de Abreu, Sérgio Buarque e Gilberto Freire; afirmou que as melhores disciplinas que lecionou foram: Moral e Cívica e EPB.

**4° Entrevistado:** Francisco Agileu de Lima Gadelha

**Data da Entrevista:** 09 de março de 2003 - às 10:30

**Local:** Escritório do entrevistado nos Órgãos Colegiados da UECE

**Critério de escolha do entrevistado:** Ex-discente da FAFICE

**Hoje:** Doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco; Docente Titular do Colégio Militar; Docente do Departamento de História da UECE.

Nasceu em Fortaleza (Ce). Estudou no Liceu do Ceará. Coursou História na FAFICE (1970 - 1973), onde teve aulas muito expositivas e sem conotações analíticas, principalmente em virtude do medo imposto pelo Serviço Nacional de Segurança, que atingia a todos; Como relação a leituras feitas no curso de História destacou alguns clássicos, como Gilberto Freire e Sérgio Buarque, mas leituras marxistas eram proibidas; afirmou que espaço para fazer diferente só nas aulas da professora Luíza de Teodoro. Encenou junto com o Centro Acadêmico de História uma peça em homenagem ao Centenário de Castro Alves e nas propagandas o grupo quase foi preso. A partir da graduação começou a dar aulas de História em escolas públicas e particulares. Fez também o curso de Pedagogia e habilitação em Administração Escolar, para ser diretor de escolas e conseguiu. Fez concurso (1983) para professor de História da UECE, e foi chamado em 1985, nessa época já ensinava no Colégio Militar.

**5° Entrevistado:** Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos

**Data da Entrevista:** 12 de março de 2003 - às 16:30

**Local:** Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará

**Critério de escolha do entrevistado:** Ex-docente da FAFICE

**Hoje:** Docente aposentado do Departamento de História da UECE; Sócio efetivo do Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará

Nasceu (1934) em Sobral (Ce). Estudou no Liceu do Ceará. Coursou História na Faculdade Católica do Ceará. Foi presidente do Diretório Acadêmico São Tomáz de Aquino. Fez concurso para professor do Departamento de História da FAFICE (1968). Também fez concurso para

professor de História da FAFIDAM, onde lecionou durante seis anos e afirmou que desenvolveu experiências de pesquisas com os alunos. Na FAFICE ensinou as disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos, Historiografia Geral e a do Brasil, História Contemporânea. Simpatizava com os partidos de esquerda, mas por medo evitava participar dos protestos. Metodologicamente usava mapas em suas aulas, avaliações de sondagem, explicava o programa da disciplina nos primeiros dias dos semestres. Destacou a importância do planejamento como compromisso do professor, contudo lamentou o desgaste da sala de aula, que em geral não oportuniza tempo para a pesquisa. Salientou a transformação positiva no mundo acadêmico, com os Simpósios, Encontros e Seminários. Indicou para ser entrevistada a professora Luíza de Teodoro.

**6° Entrevistado:** Maria do Carmo Ribeiro Araújo

**Data da Entrevista:** 13 de março de 2003 - às 15:00

**Local:** Casa da entrevistada

**Critério de escolha do entrevistado:** Ex-discente da FAFICE

**Hoje:** Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense; Docente aposentada do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará.

Nasceu (1942) em Purilândia (RJ). Foi professora do SAM (Serviço de Assistência ao Menor). Veio para Fortaleza em 1960. Trabalhou no Banco da Lavoura (hoje Banco Real). Coursou Pedagogia na Faculdade Católica do Ceará. Decidiu cursar História por necessidade pessoal, pois estava dando aulas de História em uma Escola Particular. Fez o curso de Licenciatura em História na FAFICE (1968 - 1972), e contou que foi uma experiência frustrante, frente as expectativas, pois era um ensino factualista, sem o menor questionamento, e sem acesso a nova historiografia, e muitas vezes limitado a livros didáticos, quando não os clássicos, como Caio Prado e Nelson Werneck, mas sem discuti-los, pois suas idéias poderiam gerar posições consideradas subversivas pela Ditadura Militar. Participou de reuniões com colegas para pressionar o diretor para mudar o currículo, mas não deu certo, e os encontros para discutir sobre os problemas da Faculdade e do Brasil se davam na cantina e nos banquinhos, na hora do intervalo das aulas. Mencionou o nome da

professora Luíza de Teodoro, como “articuladora de uma nova postura” no ensino de História. Fez mestrado em História do Brasil, na Universidade Federal Fluminense e passou no concurso para professora do Departamento de História da UFC.

**7° Entrevistado:** Antonio Lucio Porto Caminha

**Data da Entrevista:** 21 de março de 2003 – às 9:00 h

**Local:** Gabinete do entrevistado na UECE

**Critério de escolha do entrevistado:** Ex-discente da UECE

**Hoje:** Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco; Docente do Departamento de História da Universidade Estadual do Ceará

Nasceu (1934) em Aracati (Ce). Começou a estudar com dezoito anos. Veio para Fortaleza fazer o exame de admissão para o Colégio Cearense. Deu aulas no Colégio Marista em Aracati. Fez o vestibular para o curso de Letras da UNIFOR, mas depois conseguiu transferência para a UECE, mas para cursar História (1975 - 1980). Na graduação em História destacou que as aulas em geral eram de “giz e apagador”, com conteúdos parecidos com o segundo grau, sem pesquisa. Destacou como positivo os professores Elmo Vasconcelos e Milton Cunha. Afirmou que sua formação em História se deu após o curso, quando ampliou sua biblioteca e fez diferentes leituras. Foi convidado, como celetista, para assumir a disciplina de Historiografia Brasileira no Departamento de História e depois foi nomeado como professor efetivo no Governo de Virgílio Távora. Salientou a necessidade, hoje, dos professores reverem suas concepções de História para um ensino eficaz, pois afirma que não basta mudar o currículo oficialmente.

**8° Entrevistado:** Valdelice Carneiro Girão

**Data da Entrevista:** 25 de março de 2003 - às 8:30

**Local:** Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará.

**Critério de escolha do entrevistado:** Ex-discente da FAFICE

**Hoje:** Docente aposentada do Departamento de História da UFC; Sócia efetiva do Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará.

Nasceu em Morada Nova (Ce). Coursou a Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte. Publicou trabalhos na área do Ceará, sem ter ainda o curso ginásial e científico, que os obteve através de um curso supletivo - Madureza. Trabalhou como estagiária no Museu no Ceará, através do professor Raimundo Girão, e depois foi funcionária da UFC, no Instituto de Antropologia - Museu Arthur Ramos. Coursou geografia na FAFICE. Fez as disciplinas do Curso de História para ser licenciada também nessa área. Contou que na graduação em História as aulas eram "Blá, blá, blá!" pois não havia pesquisa e nem leituras orientadas. Passou no concurso para professora do Departamento de História da UFC. Salientou a importância dos cursos de Pós-Graduação, para compreensão de uma nova perspectiva no ensino de História através da prática da pesquisa.

**9° Entrevistado:** José Clerton de Oliveira Martins

**Data da Entrevista:** 07 de maio de 2003 - às 9:00 h.

**Local:** Gabinete do entrevistado na UNIFOR.

**Critério de escolha do entrevistado:** Ex-discente da UECE

**Hoje:** Doutor em Psicologia Social; Docente Titular do Departamento de Psicologia da UNIFOR.

Nasceu (1960) em Fortaleza. Trabalhou no banco como estagiário. Fez vestibular para o curso de Estudos Sociais na UECE (1979), depois transferiu para História (1981 - 1987). Lembrou que as aulas se limitavam as "fichinhas surradas e amareladas" da maioria dos professores e inexistia espaço para a criticidade em virtude das posturas autoritárias dos mesmos, que tentavam reproduzir o quartel na Universidade, com exceção de raros professores como Zaíra Parente. Os textos trabalhados tinham profundidade do ensino elementar, pautados em livros didáticos, a discussão crítica se fazia fora da sala de aula, nos intervalos, no Centro Acadêmico. O Ensino universitário, na opinião dele, naquele período não existia, pois "ensino é construção", o que havia era uma repetição e memorização dos fatos. Quando começou a dar aulas de História, ainda na graduação, buscou fazer diferente do que viu na Universidade. Após a graduação foi ministrar aulas no Curso de Turismo da

UNIFOR. Depois foi fazer o Mestrado e Doutorado em Barcelona/Espanha (1998 - 2001), em Psicologia Social.

**10° Entrevistado:** Paulo Emílio

**Data da Entrevista:** junho de 2003 - às 15:00 h.

**Local:** Sala dos professores do Departamento de História da UECE

**Critério de escolha do entrevistado:** Ex-discente da FAFICE/UECE

**Hoje:** Mestre em História; Docente de cursinhos de Fortaleza; Docente do Departamento de História da UECE

Nasceu em Sobral, no dia 31 de janeiro de 1944. Os primeiros estudos foram em Sobral, em escolas católicas. Depois veio para Fortaleza, e estudou no Instituto Christus, no Colégio Municipal Filgueiras Lima, Colégio Fênix Caixeiral, e fez o primeiro vestibular para Direito, na Universidade Federal do Ceará, em 1967, logo em seguida, 1968 fez o vestibular para a FAFICE (Faculdade de Filosofia do Ceará), Curso de História. Participou do movimento estudantil e entrou para a Organização Facção Bolchevique trotskista. Viveu o exílio 1970 a 1973. Foi preso em São Paulo pelo Esquadrão da Morte. Retornou aos estudos. Com relação as aulas na FAFICE faz muitas críticas, em virtude da maioria do quadro de professores ser formado de padres e de militares (coronéis). “Não havia liberdade, não existia democracia, nem respeito, não existia a liberdade de expressão, de pensamento, não existia o direito de discordar do professor”. E afirma “Eu aprendi muito mais como militante revolucionário e como militante de esquerda, do que propriamente como estudante de História”. Fez o mestrado na Europa e quando retornou passou no concurso público para professor do Departamento de História da UECE.